

P O R T U G A L 2 0 0 7

Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia  
Conferência *'Desenvolvimento profissional de professores para a  
qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida'*  
Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio  
27 - 28 de Setembro de 2007

Comunicações

# Unidos aprendemos

*Reforçar a cooperação para a equidade e para a qualidade da Aprendizagem ao longo da Vida.*



DG Educação e Cultura

ME Ministério da  
Educação



A presente publicação reúne as comunicações apresentadas na *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, realizada em Lisboa (27 e 28 de Setembro de 2007)<sup>1</sup> no quadro das iniciativas da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. A organização da Conferência, co-financiada pela Comissão Europeia, esteve a cargo de:

- Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação)
- Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura).

Com esta publicação espera-se possibilitar a continuidade da reflexão aos participantes na Conferência e disseminar o conhecimento das temáticas aí desenvolvidas a todos os interessados.

A Organização da Conferência agradece a todas as pessoas que colaboraram para tornar possível a realização deste evento.

---

<sup>1</sup> Exceptua-se a comunicação apresentada por Michael Schratz em que apenas é possível publicar o respectivo resumo.

Autor e Editor: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação  
Design Gráfico: DMP - Viagens e Turismo, Lda  
Impressão: Notiforma / Touch  
1ª Edição - Junho 2008

Tiragem: 1000 exemplares  
Depósito Legal nº  
ISBN

## ÍNDICE

### Sessão I - O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa

Idalete Gonçalves, Subdirectora-Geral, Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.....	11
Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação.....	13
Ján Figel, Comissário Europeu Responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude.....	17

### Sessão II - Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores

<i>Percurso profissionais e aprendizagem ao longo da vida.....</i>	21
António Nóvoa, Universidade de Lisboa	
<i>Um novo leque de competências para enfrentar novos desafios do ensino.....</i>	29
Pavel Zgaga, Universidade de Liubliana	

### Sessão III - Uma profissão docente reflexiva

<i>Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva.....</i>	40
Maria do Céu Roldão, Instituto Superior Politécnico de Santarém	
<i>O Processo de Bolonha e o currículo da formação de professores.....</i>	51
Hannele Niemi, Universidade de Helsínquia	

### Sessão IV - Formação de professores centrada na escola

<i>O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes.....</i>	68
Marco Snoek, Instituto de Educação de Amesterdão	
<i>Mobilidade dos professores e dos professores estagiários: aprender em contextos de ensino transnacionais.....</i>	82
Kari Smith, Universidade de Bergen	

### Sessão V - Desenvolvimento profissional de professores e desenvolvimento da escola

<i>Formação inicial de professores em contexto de ensino: práticas políticas em Estados Membros da UE</i>	
Membros da Rede Europeia de Políticas de Formação de Professores (ENTEPE)	

<i>Breve panorama geral sobre a Formação Inicial de Professores na Alemanha.....</i>	92
Ursula Uzerli	
<i>A prática docente e o Mentoring nos novos Institutos Superiores de Pedagogia na Áustria.....</i>	96
Otmar Gassner	
<i>A formação Inicial de Professores – O caso de Chipre.....</i>	102
Athena Michaelidou	
<i>Formação inicial de professores em contexto pedagógico na Dinamarca.....</i>	104
Nils-Georg Lundberg	
<i>Formação inicial de professores em contexto de ensino – Eslovénia.....</i>	106
Cveta Razdevšek-Pučko	
<i>A formação inicial de professores em contexto de ensino em Espanha.....</i>	109
Josep Cervelló e Emma Rodríguez Chamorro	
<i>A formação inicial de professores em contexto de ensino – Estónia.....</i>	111
Eve Eisenschmidt	
<i>Escolas de formação de professores – Finlândia.....</i>	113
Armi Mikkola	
<i>Formação inicial de professores em contexto de ensino na França.....</i>	114
Marilyne Rémer	
<i>A formação inicial de professores em contexto de ensino nos Países Baixos.....</i>	116
Febe Jansen	
<i>Estrutura e natureza do mentoring &amp; coaching dos professores-estudantes no contexto da formação inicial de professores – República Checa.....</i>	119
Jiří Smrčka	
<i>A formação inicial de professores em contexto de ensino na Roménia.....</i>	120
Iuco Bumbu Romita	
<i>Sobre a formação inicial de professores em contexto de ensino – Suécia.....</i>	122
Myrna Smitt	
<i>A indução e o desenvolvimento profissional do professor: um projecto Estónio.....</i>	124
Eve Eisenschmidt, Universidade de Talin	
<i>Liderança e melhoria dos resultados escolares dos alunos: a Leadership Academy da Áustria.....</i>	131
Michael Schratz, Universidade de Innsbruck	

## **Sessão VI - Desenvolvimento profissional de professores: desafios às políticas**

<i>Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores.....</i>	133
Rui Canário, Universidade de Lisboa	
<i>Algumas notas finais.....</i>	149
Barbara Nolan, Chefe da Unidade 'Educação e Ensino Superior', Direcção-Geral de Educação e Cultura, Comissão Europeia	



# Comunicações



**Idalete Gonçalves**

**Subdirectora-Geral, Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação**

Boa tarde a todos!

Em nome da Sra. Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues e do Senhor Comissário para a Educação, Formação, Cultura e Juventude, Jan Figel declaro aberta a conferência “Desenvolvimento **profissional dos professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida**” que o Ministério da educação, no âmbito da sua presidência do Conselho da União Europeia, organizou, através da DGRHE, em estreita colaboração com a Comissão Europeia.

Os trabalhos iniciar-se-ão com a intervenção da Sra. Ministra, seguida do senhor Comissário, mas, antes de lhes dar a palavra gostaria de, na qualidade de membro da comissão organizadora, dar a todos as boas vindas a este evento e a alguns, também, as boas vindas a Lisboa e a Portugal. Permitam-me, ainda, formular o desejo de que esta conferência se constitua para todos nós como um amplo espaço de análise, reflexão e de debate sobre o tema da formação de professores em todas as suas valências devidamente articuladas, da inicial à contínua passando pela indução à prática profissional, e mais ainda, que dela surjam perspectivas para futuras práticas no domínio das políticas do desenvolvimento profissional dos professores nos diferentes estados membros, bem como para a cooperação europeia neste âmbito, face ao teor da Comunicação sobre como melhorar a qualidade da formação de professores, que a CE apresentou ao Conselho e ao parlamento no passado mês de Agosto e que será o documento de referência da Conferência e estará, permanentemente, em cima da mesa ao longo dos trabalhos.

É um objectivo ambicioso, mas não difícil, considerando o elevado nível dos participantes quer eles sejam especialistas, decisores políticos, técnicos ou outros parceiros que são parte interessada nesta matéria.

Termino relembrando o lema da nossa presidência do conselho no âmbito da educação, o qual se adapta, perfeitamente, a esta circunstância: Unidos aprendemos.



### **[1. Uma Europa mais competitiva e mais inclusiva]**

A Estratégia de Lisboa, lançada em 2000 pela anterior Presidência portuguesa da União Europeia, procurou responder às mudanças contemporâneas na economia e na sociedade. À globalização das trocas económicas, ao aumento da competitividade internacional e à afirmação de uma economia de serviços tecnologicamente avançada, a União Europeia respondeu em dois planos: o do reforço da sua capacidade de desenvolvimento e o da reafirmação do ‘modelo social europeu’.

A educação e a formação são pilares centrais desse Estado de investimento social, instrumento político essencial na construção de um círculo virtuoso entre inovação e competitividade, por um lado, e coesão e inclusão, por outro. Não haverá uma ‘sociedade do conhecimento’, inclusiva, coesa e dinâmica sem uma ‘economia do conhecimento’ capaz de responder aos desafios presentes e futuros da competitividade e da inovação. E não haverá ‘economia do conhecimento’ sem sistemas educativos capazes de dotar os jovens de conhecimentos, saberes e competências que os capacitem, enquanto adultos, para responder, colectiva e individualmente, aos desafios laborais, políticos e culturais.

A Europa afirmou então a importância de os conjuntos dos países organizarem sistemas de educação e de formação de qualidade e adequados, na forma e no conteúdo, ao desafio de garantir a qualidade das aprendizagens básicas e de massificar o ensino e a formação nos níveis mais elevados de qualificação, estendendo a todos a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida.

Qualidade, eficiência e equidade: será talvez este o triângulo que organiza a ambição da Europa em matéria de educação e de formação no quadro da Estratégia de Lisboa.

### **[2. O papel e o desempenho da escola para o cumprimento dos objectivos, e os desafios]**

A partir de 2000, foram estabelecidas metas ambiciosas e acordados mecanismos de monitorização e acompanhamento que permitisse identificar bloqueios ao cumprimento dos objectivos comuns, e que permitisse também a permanente actualização da intervenção política em cada país e a identificação do espaço de intervenção comum.

Os sistemas educativos dos diferentes países, nas suas várias componentes, foram objecto, sob liderança da Comissão, de um vasto trabalho de diagnóstico e de análise dos problemas, bem como de desenho de estratégia global e de medidas políticas concretas, procurando apontar caminhos para a definição de políticas nacionais visando a concretização dos objectivos definidos. Em virtude deste esforço de monitorização e reflexão acerca do papel da escola e dos professores, sabemos hoje mais, numa perspectiva comparada e integrada, sobre as possibilidades de intervenção que permitam retirar pleno partido dos recursos disponíveis na área da educação e da formação.

### **[3. As mudanças e as novas exigências]**

O conjunto das reflexões disponíveis identifica como um dos principais desafios à intervenção política as mudanças induzidas pela globalização que afectam as escolas e os professores. Neste contexto, destaco três exigências: em primeiro lugar, a exigência do desenvolvimento de novas competências na formação dos alunos; em segundo lugar a exigência de aprendizagem ao longo da

vida; finalmente, a exigência de formação para a participação social e política.

Todavia, considero que o grande desafio continua a ser o da diversidade dos alunos. Não sendo nova, a escala da questão aumentou muito, sobretudo em resultado da actualização da ambição de proporcionar a todos mais elevados níveis de qualificação. Às clássicas desigualdades sociais e económicas, juntam-se hoje, por vezes cumulativamente, a diversidade cultural, etária, linguística, e de ritmos de aprendizagem dos alunos.

E assim, apesar de todas as mudanças, dos desafios constantemente renovados e da permanente actualização das expectativas que os cidadãos têm sobre a escola, talvez seja importante sublinhar que o grande desafio dos sistemas educativos, em todos os países da União Europeia, continua a ser o mesmo: ensinar todas as crianças e jovens, independentemente da sua origem social, do seu ritmo, das suas motivações, conferindo-lhes os conhecimentos e competências que façam deles os cidadãos e profissionais do futuro.

Hoje, em cada um dos nossos países este esforço assume porém, uma diferença importante: o que está em causa é ensinar a todas as crianças e jovens um corpo comum de conhecimentos e competências, mas preparando-as para agirem à escala europeia, num contexto global mais diverso e competitivo.

#### **[4. Mudanças concretas nas escolas e correspondentes mudanças nas práticas, nas competências e no perfil de formação dos professores]**

Consensual em todos os relatórios sobre os países da Europa, é também a percepção de que os desafios da mudança requerem alterações nas práticas, nas competências e no perfil de formação dos professores, bem como no modo como a escola se organiza e se relaciona com o meio em que se inscreve.

Em primeiro lugar, mudanças de cariz **técnico-pedagógico**, exigindo a introdução de novas matérias nos currículos, em especial nos domínios das tecnologias da informação e das línguas, o prosseguimento da formação ao longo da vida e maior atenção à investigação científica na formação inicial e contínua dos professores.

Em segundo lugar, mudanças de cariz **organizacional**, devido à diversificação das responsabilidades e tarefas a realizar na escola. Os professores necessitam de aprofundar as competências de trabalho em equipa e de participação no funcionamento dos órgãos pedagógicos.

Em terceiro lugar, as alterações são também de cariz **social**, reconhecendo-se a necessidade de a escola colaborar com outros parceiros – autarquias, pais, empresas, associações várias.

#### **[5. Programas/mecanismos de intervenção europeus e nacionais]**

As mudanças necessárias exigem respostas políticas concretas. É da responsabilidade das instituições europeias e nacionais adequar a formação dos professores e criar as oportunidades e disponibilizar os recursos que permitam melhorar a qualidade do seu desempenho.

São vários os instrumentos europeus que para isso contribuem.

Em *primeiro* lugar, os que resultam das mudanças introduzidas pelo Tratado de Bolonha, que permitem reforçar as possibilidades de mobilidade, permitem melhorar a articulação entre a formação inicial e a formação contínua, e por fim, permitem reforçar a componente científica da formação de professores.

Em *segundo* lugar, os instrumentos de mobilidade de professores no interior do espaço europeu. Embora a mobilidade esteja ainda circunscrita a um grupo reduzido de docentes, as acções

Comenius e Erasmus, no quadro do programa Sócrates, e o programa Leonardo Da Vinci têm sido essenciais por permitirem aos professores fazerem uma parte da sua formação num outro país. O novo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, lançado sob a presidência alemã, aumentará o apoio à mobilidade dos professores e aos projectos de cooperação entre instituições de formação. Mobilidade deve ser sinónimo, neste contexto, de maior experiência, qualidade, e diversidade das aprendizagens oferecidas no percurso formativo e ao longo da vida.

A responsabilidade pelas áreas da educação e formação cabe, como sabemos, aos Estados-Membros ou aos Estados regionais que os constituem. Porém, o Método Aberto de Coordenação estimula a produção de referenciais e de princípios orientadores das políticas nacionais e regionais. É neste contexto que os Princípios Europeus Comuns para as Qualificações e Competências dos Professores podem ser mais um importante instrumento para a definição das políticas em cada Estado-membro. Considero neste momento importante destacar a importância de garantir que a profissão de professor é reconhecida, material e simbolicamente, como actividade altamente qualificada e socialmente indispensável, no espaço da União Europeia. Este reconhecimento é essencial se queremos que esta seja uma profissão atractiva, evitando, no futuro próximo, uma escassez de recursos humanos docentes.

## **[6. O papel da Comissão]**

De entre os inúmeros esforços que a Comissão Europeia tem realizado para mapear e analisar os problemas, é particularmente importante a Comunicação sobre a qualidade da formação de professores, apresentada no passado mês de Agosto; a Presidência Portuguesa vai submeter ao Conselho (Educação) da União Europeia Conclusões neste âmbito. As conclusões permitirão, em breve, a construção de um quadro de referência das qualificações e competências dos professores, e funcionará como um instrumento central para a promoção do seu desempenho profissional, contribuindo para a melhoria dos índices de qualidade, equidade e eficiência dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica e no ensino secundário, geral e vocacional. Espero que este seja um instrumento nuclear de trabalho, e que a conferência que hoje se inicia permita discutir algumas das implicações daquela proposta. O debate público sobre esta questão interessa particularmente aos professores, e a sua experiência deve enriquecer a discussão. Mas este debate diz respeito também a outros actores directamente interessados na educação, bem como à sociedade em geral. E entre os legítimos interesses dos profissionais e o não menos legítimo interesse público, é necessário encontrar um equilíbrio.

Relembro para concluir que, o que está em causa, na área da formação dos professores, é o próprio cumprimento do programa 'Educação e Formação 2010' e da Estratégia de Lisboa. É, por outras palavras, do futuro da Europa, enquanto espaço economicamente mais competitivo e socialmente mais coeso, que estamos a falar.

Muito Obrigada pela vossa atenção  
Desejo a todos um bom dia de trabalho.



**Ján Figel**  
**Comissário Europeu Responsável**  
**pela Educação, Formação, Cultura e Juventude**

Senhora Ministra,  
Senhoras e Senhores,

É para mim um grande prazer estar hoje aqui convosco.

Creio que uma Educação e uma Formação da mais alta qualidade são a chave para habilitar todos os nossos cidadãos a uma vida realizada e activa.

A Educação e a Formação desempenham igualmente um papel crucial para que a União Europeia alcance as suas ambiciosas metas, estabelecidas aqui, em Lisboa, há alguns anos atrás.

É, portanto, com satisfação que reconheço os esforços que o Governo português tem feito pela Educação e Formação, durante a sua Presidência da União.

Gostaria de agradecer particularmente à Presidência Portuguesa a organização desta conferência sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores.

Alguém um dia afirmou: “Para se ser um professor tem de se ser um profeta—porque se está a tentar preparar pessoas para um mundo futuro daqui a trinta ou cinquenta anos ”

Penso que esta frase engloba o desafio do ensino dos nossos dias, em que as nossas sociedades, as nossas economias, os nossos locais de trabalho e até as nossas casas sofrem mudanças tão rápidas.

Há uma geração, ainda era possível prever com razoável exactidão uma grande parte do conhecimento e das *skills* que os alunos das escolas iriam necessitar para o resto das suas vidas. Mas esse já não é o caso.

Os jovens já não podem ter expectativas de passar o resto da sua vida no mesmo emprego ou até no mesmo sector profissional.

Os seus percursos profissionais transformar-se-ão de maneiras que ninguém poderá prever sequer. Os empregos que eles terão no futuro poderão até ainda nem existir hoje; e os conhecimentos que esses empregos exigirão poderão ainda nem ser ensinados sequer.

Este ambiente de mudança tem várias implicações:

Em primeiro lugar, significa que nós precisamos de ajudar os jovens a desenvolver *skills* transversais e transferíveis que possam adaptar e aplicar em situações de mudança.

Foi por esta razão que os Estados-membros da União Europeia, em Dezembro, adoptaram a minha proposta para um Quadro de Referência Europeu para as Competências-Chave para a Aprendizagem ao longo da Vida, o qual descreve as oito áreas-chave do conhecimento e das *skills* que acreditamos todos os cidadãos necessitarem para participarem de forma plena na Sociedade do Conhecimento.

Em segundo lugar, isto significa que precisamos de repensar o papel da escola: até que ponto podem as escolas, de facto, enfrentar os desafios do século XXI?

Por esta mesma razão, lancei uma consulta pública sobre o futuro da escola – uma questão que sei que será debatida noutra conferência a realizar aqui ainda este ano.

E, em terceiro lugar, isto significa que teremos de identificar novas formas de ajudar a nossa profissão docente a proporcionar o tipo de ensino que é exigido pelos nossos jovens, os nossos empregadores e a nossa sociedade.

Portanto, Professora Rodrigues, a vossa conferência não poderia ter surgido em momento mais oportuno. Acredito que o modo como formamos e apoiamos os nossos professores é de importância vital para o futuro da União. Por esta mesma razão, a Comissão publicou recentemente a comunicação

*Improving the Quality of Teacher Education.*

Gostaria de dispensar alguns momentos para vos explicar como é que a Comissão Europeia encara esta situação, e quais os principais desafios que prevemos ter de enfrentar.

\*\*\*

Penso que, por vezes, esquecemo-nos da importância – e da complexidade – do papel que esperamos que os nossos professores desempenhem na nossa sociedade.

Pedimos aos professores que preparem os nossos jovens para serem os cidadãos de amanhã; que os ajudem a desenvolver os seus talentos; que os ajudem a realizar o seu potencial de crescimento pessoal e de bem-estar; e que os ajudem a adquirir um leque complexo de conhecimentos e de *skills* de que necessitarão enquanto cidadãos e enquanto trabalhadores.

Essa é uma tarefa de grandes dimensões!

Também esperamos que os professores estejam aptos a utilizar as últimas tecnologias; que se mantenham a par dos últimos desenvolvimentos nas disciplinas da sua especialidade e em pedagogia; que sejam facilitadores e gestores da sala de aula.

Para além disso, em muitos Estados-membros, as turmas integram actualmente e mais do que nunca antes, uma mistura heterogénea de jovens: alunos provenientes de diferentes contextos sociais, de diferentes culturas, de diferentes níveis de aptidão e de inaptidão, e por vezes alunos de diferentes línguas maternas e contextos culturais.

Ainda assim, sabemos também que, mesmo nessas circunstâncias, o ensino deve ser da mais alta qualidade possível.

Quando os investigadores analisaram todos os factores que podem influenciar o desempenho dos alunos, chegaram à conclusão de que a qualidade do professor é o mais importante de todos.

Penso que concordarão comigo quando afirmo que precisamos de assegurar que os nossos seis milhões de professores obtenham não só a formação inicial, mas também uma formação e um apoio contínuos no decurso das suas carreiras, de forma a torná-los aptos a desempenhar essas tarefas tão exigentes.

Ainda assim, há indubitavelmente espaço para uma melhoria.

Sabemos que em muitos países há uma falta crescente de *skills* docentes, e esses países têm dificuldades em actualizar as *skills* dos seus professores.

Sabemos que, comparativamente a outras profissões, o ensino possui uma proporção elevada de pessoal mais velho; em alguns países, mais de 40% dos professores estão na faixa etária dos 45 aos 64. Isto significa que corremos o risco de perder experiências muito valiosas quando estes professores se reformarem.

Sabemos que as *skills* dos professores precisam de ser continuamente actualizadas, não obstante, apenas onze dos nossos Estados-membros instituíram como obrigatória a formação contínua e mesmo nestes casos, apenas com a duração de três dias por ano.

Sabemos também que os professores no início das suas carreiras são, muitas vezes, desencorajados pela dificuldade das tarefas que têm de assumir e optam por vezes por mudar de profissão; porém, apenas metade dos Estados-membros dispõe de professores recentemente qualificados e estruturas de apoio sistemático ou de formação durante os primeiros anos de profissão docente.

Claro que isto é apenas um retrato. Obviamente, há outros exemplos, que aliás se distinguem, de ofertas muito boas para a formação de professores em alguns países e regiões.

Contudo, a Comissão acredita que, no conjunto da Europa, a situação não é sustentável a longo prazo.

Precisamos de implantar sistemas bastante mais eficazes de formação de professores ao longo da vida.

Os sistemas de educação e formação são, obviamente, da responsabilidade dos Estados-membros. Porém, o nosso trabalho com os peritos nacionais no decorrer dos últimos anos convenceu-nos de que muitos destes países enfrentam os mesmos desafios no momento em que tentam aperfeiçoar os seus sistemas de formação de professores. Se trabalharmos em conjunto, podemos encontrar abordagens e soluções comuns.

De facto, as propostas que apresentamos na nossa comunicação são em grande parte baseadas nos conselhos que recebemos dos formadores de professores, dos decisores políticos e de partes interessadas a nível europeu.

Senhoras e Senhores:

A nossa comunicação propõe um conjunto de propostas para melhorar a qualidade da nossa formação de professores.

Gostaria de vos salientar aquelas que eu considero fundamentais:

Primeiro: a formação inicial de professores tem de ser da mais alta qualidade; tem de fornecer aos professores um conhecimento sólido sobre pedagogia assim como sobre a disciplina da sua especialidade; tem de englobar nas salas de aula, não só a teoria, mas também a prática.

Sabe-se que vários Estados-membros exigem actualmente aos seus professores um grau de mestrado – e estes são com frequência os países que apresentam um bom desempenho nas avaliações internacionais.

Tendo em consideração a complexidade que a profissão docente nos apresenta actualmente e as elevadas exigências com que se deparam, estou certo que muitos países estão actualmente a reflectir sobre se esta é uma abordagem que merece a pena contemplar.

Segundo: como referi anteriormente, o mundo está em rápida mudança. As *skills* e os conhecimentos que os nossos jovens precisam estão em permanente evolução. Os desenvolvimentos da investigação educacional precisam de ser assimilados e os professores precisam de manter actualizadas as competências que possuem nas disciplinas da sua especialidade.

A conclusão lógica de tudo isto é que a formação inicial de professores nunca poderá ser suficiente para sustentar um professor durante uma carreira que tem a duração de 30 ou 40 anos. Para os professores, e particularmente para eles, a prática da aprendizagem ao longo da vida é uma necessidade absoluta.

Terceiro: deduz-se a partir daqui que uma abordagem sem um plano estratégico é insuficiente. A mensagem clara que recebemos das partes interessadas é que se, de facto, temos a intenção séria de manter actualizadas as *skills* dos nossos professores, a oferta para a formação e para o desenvolvimento contínuo de professores precisa de ser coordenada por um sistema único e coerente, de nível nacional, e precisa de ser financiada de forma apropriada.

Quarto: o ensino é uma profissão, e tal como sucede com os membros de qualquer outra profissão, deveremos esperar que os professores assumam o seu papel no desenvolvimento de uma cultura e de valores profissionais e que expandam os limites do seu conhecimento profissional.

Há margem para uma colaboração muito mais íntima entre as instituições de formação de professores e os professores na sala de aula, de forma a permitir que estes profissionais possam usufruir dos últimos resultados das investigações e que os conteúdos que são ensinados nas instituições de formação de professores possam basear-se naquilo que, de facto, se passa na realidade das salas de aula.

Isto significa também que precisamos de encorajar todos os nossos docentes a adoptar uma cultura de reflexão que é, aliás, já praticada pelos professores mais eficazes. Precisamos de professores que possam avaliar a eficácia de cada aula que leccionam e que possam aprender quer com os seus sucessos quer com os fracassos.

Senhoras e Senhores:

É crença minha que o desempenho dos professores será melhorado, que a satisfação dos professores com o seu trabalho será maior e que os professores serão encorajados a permanecer na profissão por mais tempo caso tenham acesso a um sistema de educação e formação com plenos recursos, coerente e atractivo e ao apoio sistemático desde o início ao fim das suas carreiras.

Tenho consciência, a partir dos nossos debates com peritos, que estas questões são preocupações comuns.

Os Estados-membros lidam com problemas muito semelhantes nos momentos em que tentam equipar a sua força de trabalho docente para um ensino de jovens da mais alta qualidade.

É por esta razão que sentimos que um debate sobre os professores é da maior utilidade, particularmente para disseminar as boas práticas de todos os nossos Estados-membros.

Gostaria de terminar a minha intervenção com uma reflexão que deriva antes de mais do facto de eu ser pai de quatro filhos: não nos devemos esquecer que as nossas crianças são a nossa esperança, o melhor património que temos para o futuro da Europa. Se os queremos equipar com os melhores valores humanos, *skills* e competências, precisamos de uma educação do mais alto nível; e educação não requer apenas meios materiais, como edifícios e livros, mas antes de mais, professores capazes, motivados, bem formados e respeitados.

Não nos esqueçamos disto e trabalhemos em conjunto com o objectivo de fomentar esta faceta crucial da educação.

Muito obrigado.

## O regresso dos professores

António Nóvoa  
Universidade de Lisboa

Estamos a assistir, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. É certo que a sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas e preocupações: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, assistimos a grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.

Perto do final do século XX, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das aprendizagens. *Learning matters*. Registe-se, pela sua difusão e impacto em todo o mundo, o PISA (Programme for International Student Assessment) desenvolvido pela OCDE a partir de 1997.

Quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores. Um relatório publicado pela OCDE em 2005 – *Teachers matter* – abre com a referência a uma nova preocupação social e política que inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais”<sup>1</sup>.

Paralelamente a estes estudos comparados, de grande difusão mundial, duas outras realidades se impuseram como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção no campo da educação.

Por um lado, as questões da *diversidade*, nas suas múltiplas facetas, que abriram caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho pôs definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único (*The one best system*, para recorrer à expressão consagrada de David Tyack<sup>2</sup>).

Por outro lado, os desafios colocados pelas *novas tecnologias* que têm revolucionado o dia-a-dia das sociedades e das escolas. Mas, como escreve Olga Pombo, “se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a poliformia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino”<sup>3</sup>.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem*, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da *diversidade* e de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.

É este o pano de fundo da minha intervenção: o regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas<sup>4</sup>.

Após esta introdução, dar-vos-ei uma boa notícia (primeira parte) e depois uma má notícia (segunda parte). E será sobre esta má notícia que incidirei as minhas reflexões, adoptando um tom propositadamente polémico, e até talvez excessivo, com o propósito de tornar mais nítidas as minhas posições, suscitando um debate que me parece inadiável.

## Primeira Parte – Uma Boa Notícia

### Estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer

Vamos então, em primeiro lugar, à boa notícia: estamos quase todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar o *Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, tema desta Conferência.

Para preparar esta intervenção recolhi a mais variada documentação: relatórios internacionais, artigos científicos, discursos políticos, documentos sobre a formação de professores, livros e teses de doutoramento, etc. Ao reler, em poucos dias, este conjunto díspar de materiais, produzidos pelas mais diversas instâncias, percebe-se a utilização recorrente dos mesmos conceitos e linguagens, das mesmas maneiras de falar e de pensar os problemas da profissão docente.

Estamos perante uma espécie de *consenso discursivo*, bastante redundante e palavroso, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores... e assim por diante.

Tudo isto faz parte de um discurso que se tornou dominante e para o qual todos contribuímos. Não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem.

Dois grandes grupos contribuíram para difundir e vulgarizar este discurso, aqui entendido no sentido que lhe é atribuído por Cleo Cherryholmes de *discurso-prática*: “a intertextualidade dos discursos e das práticas que constitui e estrutura os nossos mundos social e educacional”<sup>5</sup>.

Em primeiro lugar, o grupo que designamos habitualmente por “comunidade da formação de professores” e que inclui investigadores das áreas disciplinares, das ciências da educação e das didáticas, grupos de trabalho e responsáveis institucionais. Nos últimos quinze anos, esta comunidade produziu um conjunto impressionante de textos, que tem como marca o conceito de *professor reflexivo*, concretizando uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação<sup>6</sup>.

O segundo grupo é composto pelos “especialistas internacionais” que actuam como consultores ou que estão integrados nas grandes organizações internacionais (OCDE, Unesco, União Europeia, etc.). Apesar da sua heterogeneidade, eles criaram e difundiram, no plano mundial, práticas discursivas fortemente alicerçadas em argumentos comparados. A sua legitimidade funda-se sobretudo no conhecimento das redes internacionais e dos dados comparados e não tanto no domínio teórico de uma área científica ou profissional<sup>7</sup>.

Estes dois grupos, mais do que os próprios professores, contribuíram para renovar os estudos sobre a profissão docente. Ao fazer esta afirmação, não posso deixar de recordar o aviso premonitório de David Labaree: os discursos sobre a profissionalização dos professores são uma estratégia dos especialistas, sobretudo dos formadores de professores e dos investigadores em educação, para melhorar o seu estatuto e o seu prestígio no seio da universidade<sup>8</sup>.

É importante perceber um paradoxo que está na origem de contradições importantes na história da profissão docente: a inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos

mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional<sup>9</sup>.

Esta realidade está na origem da má notícia que tenho para partilhar convosco: o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas. Dito de outro modo: temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.

## Segunda Parte – Uma Má Notícia

### Raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer

Na segunda parte desta comunicação interrogar-me-ei sobre as razões desta má notícia e, de seguida, procurarei identificar algumas medidas que, na minha opinião, é necessário empreender.

**Quais são as razões desta má notícia?** Não é muito difícil responder a esta pergunta. Nos últimos anos, houve uma expansão sem precedentes da comunidade da formação de professores, em particular dos departamentos universitários na área da Educação, dos especialistas internacionais e também da “indústria do ensino”, com os seus produtos tradicionais (livros escolares, materiais didácticos, etc.) acompanhados agora de uma panóplia de tecnologias educativas.

Nestas três esferas de acção produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas eles não foram os principais autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se quisermos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos tão óbvios e consensuais.

Deixem-me falar, por mais estranho que isso vos possa parecer, de um *diário escolar* redigido nos anos trinta<sup>10</sup>. Um professor primário que exercia funções em Trás-os-Montes, no Norte de Portugal, Dionísio das Dores Gonçalves, deixou-nos registos da sua actividade docente, com reflexões sobre as aulas, os alunos e as comunidades, mapas e materiais didácticos, exercícios escolares, apontamentos diversos, em cadernos cuidadosamente escritos ao longo dos anos. Ao percorrer estas páginas vem-nos à memória, quase de imediato, a frase de Miguel Torga: “O universal, é o local menos os muros”<sup>11</sup>.

Isolado, no Portugal rural dos anos trinta, o professor Dionísio das Dores Gonçalves exercia o seu ofício com grande autonomia profissional, centrando o seu trabalho nas aprendizagens, preocupando-se com o comportamento pessoal e social de cada aluno e, acima de tudo, procurando reflectir de modo sistemático sobre as suas práticas pedagógicas. As perguntas, provocatórias, surgem inevitavelmente: Será que não estamos perante um “professor reflexivo” muito antes de os professores reflexivos se terem tornado moda nos nossos discursos? E será que muitos dos professores de hoje não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material pronto-a-vestir, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que este professor dos anos trinta?

Esta referência ao passado pode ser encarada como um efeito de distanciação, à maneira de Brecht. Não pretendo insinuar qualquer analogia, anacrónica, com o presente. Mas apenas sugerir a necessidade de adoptar pontos de vista que não se limitem a reproduzir, acriticamente, os discursos da evidência. Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”.

Isto que vos digo, com esta simplicidade, deveria constituir a matriz para pensar as políticas educativas e os modos de organização do campo profissional docente. Assim sendo, o que será

necessário fazer? Talvez seja possível assinalar três medidas, que estão longe de esgotar as respostas possíveis, mas que podem ajudar a superar muitos dos dilemas actuais.

### **Primeira medida**

#### **É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão**

A frase que escolhi para subtítulo – “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração.

A este propósito, merecem referência os estudos de Lee Shulman, designadamente um apontamento brilhante que escreveu recentemente, intitulado *Uma proposta imodesta*<sup>12</sup>.

Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didáctico sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados. Lee Shulman escreve que viu uma instituição reflectir colectivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares.

Pela minha parte, advogo um sistema semelhante para a formação de professores: estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise colectiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança.

Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os *professores reflexivos*, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação.

É importante assegurar que a riqueza, a complexidade e a beleza do ensino “saíam do armário”, como pretende Lee Shulman, adquirindo a mesma visibilidade de outros campos de trabalho académico e criativo<sup>13</sup>. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados na investigação.

Estas propostas não podem ser meras declarações retóricas. Elas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

## Segunda medida

### É preciso promover novos modelos de organização da profissão

A segunda medida que vos proponho aponta para a necessidade de promover novos modelos de organização da profissão. Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. Este paradoxo é bem conhecido dos historiadores: quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção é controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência.

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitectos, pode inspirar os professores. O modo como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram formas de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se dispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção.

Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos *movimentos pedagógicos* que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores.

Pat Hutchings e Mary Taylor Huber têm razão quando referem a importância de reforçar as *comunidades de prática*, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos<sup>14</sup>.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

Mas nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em acções e compromissos políticos.

## Terceira medida

### É preciso reforçar a presença pessoal e pública dos professores

O documento da OCDE citado no início desta intervenção, *Teachers matter*, chama a atenção para o seguinte: “As questões levantadas neste relatório tocam no âmago do trabalho e das carreiras dos professores. O sucesso de qualquer reforma depende do envolvimento activo dos professores no seu desenvolvimento e concretização. Se os professores não participarem activamente e não sentirem que a reforma também lhes pertence é praticamente impossível que qualquer mudança venha a ter sucesso”<sup>15</sup>.

Esta conclusão do estudo da OCDE constitui uma boa introdução à terceira medida que tenciono partilhar convosco: a necessidade de reforçar a presença pessoal e pública dos professores.

Em 1984, Ada Abraham escreveu esse belo livro, *L'enseignant est une personne*, que se tornou um símbolo de diversas correntes de investigação sobre os professores<sup>16</sup>. Mas, apesar dos enormes avanços neste domínio, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria* da personalidade que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente.

Este esforço conceptual é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida. Recordo o mestre Bertrand Schwartz, em texto escrito há quarenta anos<sup>17</sup>: a Educação Permanente começou por ser um *direito* pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois numa *necessidade* e agora tornou-se uma *obrigação*.

A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como *obrigação* ou constrangimento. A crítica de Nikolas Rose à emergência de um novo conjunto de deveres merece ser recordada: “O novo cidadão é obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua do *self*”<sup>18</sup>.

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Uma última palavra para assinalar de que modo os lugares da formação podem ser essenciais no reforço da presença pública dos professores. Recorro a Jürgen Habermas e ao seu conceito de “esfera pública de acção”<sup>19</sup>. No caso da educação esta esfera tem-se alargado consideravelmente nos últimos anos. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado uma diminuição da presença dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.

Hoje, impõe-se uma abertura dos professores ao exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público.

\* \* \* \* \*

Agradeço a vossa atenção. Sei que falei para especialistas da formação de professores e, por isso, evitei ser redundante na afirmação de princípios que me parecem, hoje, bastante consensuais. Procurei antes transmitir-vos, sem rodeios, a minha opinião sobre a distância que separa o excesso dos

discursos da pobreza das práticas. A consciência aguda deste “fosso” convida-nos a encontrar novos caminhos para uma profissão que, neste início do século XXI, readquire uma grande centralidade na definição das políticas públicas.

Falta-nos talvez, como diz Ann Lieberman, a coragem de começar: “Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados”<sup>20</sup>.

Recordo, para concluir, essa curiosa referência de John Dewey a uma escola de Chicago na qual se ensinava a nadar através de exercícios vários, sem que os alunos entrassem dentro de água. Um dia alguém perguntou a um destes jovens o que aconteceu no dia em que se lançou à água. A resposta veio pronta: “Afundei-me”. A história merece ser verdadeira, conclui John Dewey<sup>21</sup>.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores também não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar.

## Notas finais

1. *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OCDE, 2005, p. 7.
2. David Tyack, *The one best system – A history of urban American education*, Cambridge, Harvard University Press, 1995.
3. Olga Pombo, “Universidade: Regresso ao futuro de uma ideia”, *Da ideia de universidade à Universidade de Lisboa*, Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa, 1999.
4. Este texto guarda as marcas da oralidade, uma vez que se limita a transcrever a intervenção proferida no dia 27 de Setembro de 2007, na Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*, promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
5. Cleo Cherryholmes, *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*, New York, Teachers College Press, 1988, p. 8.
6. Ver uma síntese destes estudos em António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1992.
7. Ver António Nóvoa & Martin Lawn (eds.), *Fabricating Europe – The formation of an education space*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002.
8. David Labaree, “Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching”, *Harvard Educational Review*, vol. 62, nº 2, 1992, pp. 123-154.
9. Ver António Nóvoa, “Professionnalisation des enseignants et sciences de l’éducation”, *Paedagogica Historica - International journal of the history of education*, vol. III (supplementary series), 1998, pp. 403-430.
10. O diário escolar de Dionísio das Dores Gonçalves foi publicado pelo Instituto Politécnico de Bragança, em 2005, através de um CD-ROM organizado por António Afonso Gonçalves.
11. Miguel Torga, *L’universel, c’est le local moins les murs: Trás-os-Montes*, Bordeaux, William Blake, 1986.
12. Lee Shulman, *Excellence: An immodest proposal* (consultar [www.carnegiefoundation.org](http://www.carnegiefoundation.org)).
13. Ver o prefácio de Lee Shulman a George Walker et al., *The Formation of Scholars: Rethinking*

- Doctoral Education for the Twenty-First Century*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 2007.
14. Pat Hutchings & Mary Taylor Huber, *Bulding the teaching commons* (consultar [www.carnegiefoundation.org](http://www.carnegiefoundation.org)).
  15. *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OCDE, 2005, p. 15.
  16. Ada Abraham, *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions ESF, 1984.
  17. Bertrand Schwartz, “Réflexions sur le développement de l'éducation permanente”, *Prospective*, n° 14, 1967, pp. 173-203.
  18. Nikolas Rose, *Powers of Freedom: Reframing political thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p. 161.
  19. Jürgen Habermas, *The structural transformation of the public sphere*, Cambridge, Polity Press, 1989.
  20. “Real-life view: An interview with Ann Lieberman”, *Journal of Staff Development*, vol. 20, n° 4, 1999.
  21. John Dewey, *L'école et l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1922, p. 140.

## *Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino*

**Pavel Zgaga**  
**Universidade de Liubliana**

A utilização do termo “novo” duas vezes no título desta comunicação sugere que os tempos mudaram e que o ensino actual (educação, formação, etc.) e os professores (educadores, formadores, etc.)<sup>1</sup> se encontram eles próprios numa situação substancialmente diferente daquela que sucedia antes: nomeadamente uma situação que requer considerações especiais. Num primeiro olhar, esta sugestão parece justificada: constatam-se actualmente desenvolvimentos cruciais e problemas exigentes neste domínio, e estamos a dedicar uma atenção crescente ao ensino e às questões dos professores aos níveis institucional, nacional e europeu. Quando considerado mais extensivamente, o nosso título provoca algumas questões inerentes. O que é que mudou tão profundamente que nos permite a nós, hoje, falar sobre “novos desafios do ensino”? Quais são esses “novos desafios do ensino”?

### **O ensino mudou**

A *Educação*, em particular o *ensino e a aprendizagem de qualidade*, tornou-se ainda mais importante na vida de um indivíduo. Nos nossos dias, não são apenas as nossas carreiras profissionais mas também os nossos papéis activos na sociedade e o desenvolvimento profissional que dependem, mais do que nunca, de boas escolas e de bons professores. Actualmente, o ensino e a aprendizagem, tal como se encontram formalizados nos modernos sistemas de educação, parecem incorporar duas ideias fascinantes do século XVIII: instrução e democracia. De facto, será isto verdade? Em média, os indivíduos iniciam a escolaridade mais cedo e permanecem por mais tempo – com efeito, durante toda a sua vida. Ninguém é excluído da educação (em princípio); todos ganham com isso (em princípio). É muito difícil e arriscado viver sem educação (na prática). Do ponto de vista actual, é igualmente inimaginável que a educação possa ser uma actividade voluntária (ou uma actividade exclusivamente para as elites); tornou-se uma verdadeira necessidade para todas as pessoas. Vivemos na era da massificação da aprendizagem ao longo da vida (institucionalizada, mas não necessariamente aprendizagem formal). O entendimento sobre o ensino obrigatório mudou, não apenas quando o observamos sob a perspectiva de por quanto tempo os jovens (na sua maioria) “vão à escola”. No ensino obrigatório de hoje, não se espera que os jovens vão à escola para passar tempo, mas espera-se, isso sim, que eles adquiram as competências-chave necessárias para uma vida activa e produtiva assim como para a aprendizagem ao longo da vida.

*Literacia e numeracia básicas* para todos – base das civilizações modernas e um ambicioso objectivo dos sistemas de educação dos séculos XIX e XX – permanecem competências-chave; no entanto, a abrangência das competências-chave expandiu-se extraordinariamente. Hoje, tomamos como uma auto-evidência que a competência em línguas estrangeiras é quase tão importante como na língua materna. A competência em ciências e tecnologia não é limitada aos técnicos e aos engenheiros, mas – até um dado nível – é importante para toda a gente, particularmente a competência digital. Vivemos num mundo muito diferente do de outrora, rodeados a cada instante pelos artefactos da tecnologia moderna. Por outro lado, as competências sociais, culturais e cívicas também se estão a tornar cada vez mais importantes nas nossas sociedades crescentemente mais complexas e complicadas. Por fim, mas não por último, há um forte consenso de que “aprender a aprender” deveria ser encarado como uma das competências-chave. Em resumo, há muito trabalho para os professores e para as escolas, mas não só.

<sup>1</sup> O autor está consciente da complexidade terminológica respeitante aos termos “professor”, “educador”, “formador” etc. Neste texto, “professor” é utilizado como um termo genérico englobando todas as variações possíveis vistas no contexto da “profissão docente”.

Apesar de a educação ser uma necessidade, nem todos os indivíduos a conseguem concretizar. Numa era de massificação da educação, esforçamo-nos por agir contra o *insucesso escolar*. O abandono da escola começa a representar um problema quase desconhecido no passado. Existem outras “invenções” modernas similares que visam resgatar o aluno do fracasso para o sucesso: a educação especial para os que têm dificuldades de aprendizagem, para alunos com toda a espécie de necessidades especiais, para aqueles que pertencem a grupos sociais desfavorecidos e marginalizados, minorias, imigrantes e refugiados, etc. O sucesso escolar é hoje, juntamente com uma saúde boa e uma vida familiar feliz, um dos desejos e expectativas mais prementes dos indivíduos, mas também pode ser entendido como uma intensa pressão externa sob um indivíduo. No conjunto, não surpreende que o insucesso escolar seja experienciado com tanta frequência nos nossos dias, que possa ser vivido, ao nível individual, como um trauma e que se tenha desenvolvido uma complexa “indústria” ao serviço deste fenómeno (por vezes com muito lucro).

Infelizmente, a educação já não é uma actividade voluntária, mas – felizmente – também já não é uma actividade restrita a poucos. Não é um *hobby* (ou talvez o seja apenas em casos raros) e, por conseguinte, as pessoas que iniciam formas de educação em vários níveis e em contextos diferentes precisam de muito mais assistência e ajuda do que tradicionalmente sucedia.

O ensino mudou. Já não pode ser reduzido à informação escrita num quadro preto com um pau de giz. Na verdade, esta mudança já não é de ontem e não caracteriza somente a nossa década. Têm sido efectuados muitos inquéritos sobre este fenómeno e muitos livros se têm escrito. Actualmente, somos desafiados por este fenómeno de uma nova maneira: temos de responder à nova realidade com uma nova política.

## Os professores mudaram

Assim como o sujeito da aprendizagem é o *aluno*, o sujeito do ensino é o *professor*. Nesta comunicação focamo-nos neste último e deixamos aquele para futuras considerações. Soa-nos como uma verdade óbvia quando afirmamos que os professores e/ou a profissão docente em geral também mudaram. Temos de “melhorar as formas pelas quais os professores e os formadores são apoiados à medida que os seus papéis mudam, e também as percepções públicas que a eles concernem” (Conselho..., 2002: 15).

Nas sociedades modernas os professores (em termos genéricos) formam uma parte importante da força de trabalho activa. “Em média, nos países da OCDE, os professores constituem cerca de 2,6% da força de trabalho, e o ensino é o maior empregador do mercado de trabalho para licenciados” (OECD, 2005: 27). “Neste momento, a União conta com aproximadamente 6 milhões de professores (2003)” (Comissão..., 2006: 69). No entanto, não nos deveremos esquecer de que este grupo profissional forte tem sido – e ainda é – muito *heterogéneo*. Em todas as nossas línguas (e, obviamente, não apenas ao nível das línguas), encontramos determinados problemas quando diferenciamos “docentes” (como termo específico) e “não-docentes”, ou seja, “outros perfis da educação e da formação”. É igualmente possível diferenciar entre “docentes” e “pessoal escolar”, apesar de a divisão entre as duas categorias ser, por vezes, muito indistinta. Por vezes, alguns grupos dentro da abstracta “força de trabalho docente” identificam-se a si mesmos mais facilmente como “linguistas”, “matemáticos”, “químicos”, “historiadores”, “psicólogos”, etc. do que como “professores generalistas” (que ensinam línguas, matemática, etc.). Adicionalmente, tem havido fricções tradicionais entre, por exemplo, professores de escolas primárias (ou educadores nos jardins-de-infância) e professores nas escolas secundárias (secundário superior) gerais, enquanto os professores – e formadores – nas escolas profissionais sempre foram considerados uma espécie de “terceiro grupo”.

Actualmente, estes conflitos estão a perder intensidade (porém, ainda existem); apesar das diferentes escolas onde trabalham grupos de professores pertencentes a diferentes “forças de trabalho docente”, o seu estatuto é mais similar hoje do que no passado (contudo, ouve-se muitas vezes dizer que é “desvalorizado”). Além disso, em muitos países eles podem transferir-se, sob determinadas condições, de uma escola para outra, e, finalmente, eles organizam-se frequentemente nos mesmos sindicatos. Não obstante o nível elevado de heterogeneidade entre os professores, há certos indicadores que apontam, nas sociedades de hoje, para a percepção da docência como uma única profissão.

O trabalho dos professores mudou substancialmente à medida que evoluíram as teorias educacionais e pedagógicas (sem mencionar mudanças na cultura em geral). A perspectiva tradicional via o professor como um “mestre” atrás de uma cadeira em frente de um quadro preto com um manual numa mão e um livro de notas na outra. O “mestre” isolava-se com os seus alunos numa sala de aula sem grande apoio e/ou cooperação do “exterior” (só de “cima” havia interferência). Hoje, o ensino é cada vez mais uma *actividade de equipa* e uma *actividade realizada numa parceria* entre a escola e o seu ambiente (repare-se que as interferências podem também persistir). Esta é uma mudança importante; afecta profundamente o trabalho dos professores e torna-o muito mais complexo e influencia ainda as formas em que é organizada a sua formação inicial e contínua.

No início desta década, os autores do *Livro Verde sobre a Formação de Professores na Europa* sublinharam que “mudanças substanciais dos contextos da educação e da formação (por exemplo, mudança de valores, globalização da vida e da economia, organização do trabalho, as novas tecnologias da informação e da comunicação) têm um impacto nas tarefas profissionais e nos papéis da profissão docente e exigem reformas mais substanciais na educação e na formação em geral [...], e na formação de professores em particular” (Buchberger, Campos, Kallós, Stephenson, 2000: 3). O *Livro Verde* e uma série de outros estudos demonstraram que a preparação dos professores para o seu trabalho, isto é, aquele processo complexo de educação e formação inicial e contínua (mais o período de indução em alguns sistemas nacionais), alterou-se substancialmente no decurso das últimas duas ou três décadas.

A principal consequência desta mudança foi que o ensino é hoje predominantemente uma *profissão graduada*. O trabalho cada vez mais complexo nas escolas exige que um professor tome decisões profissionais de forma autónoma; já não são “técnicos” que se preocupam apenas com a transmissão de factos ou verdades e não com o processo educativo como tal. Esta nova posição requer um nível avançado de educação e de formação de professores, pois trata-se da única garantia para a necessária *autonomia de ensino*.

Ao mesmo tempo, muitos países começaram a enfrentar o fenómeno do *envelhecimento de professores*. Novas gerações substituem gradualmente as que as antecedem; segundo inquéritos estatísticos, esta renovação dar-se-á nos próximos anos. Muitos países têm dificuldade em reter professores experientes. “Calcula-se que um mínimo de um milhão de novos professores tenha de ser recrutado durante o período de 2005-2015 de modo a satisfazer necessidades de substituição” (Comissão..., 2006: 69). Um tal processo de renovação geracional em larga escala transporta, por um lado, o risco de uma interrupção abrupta das tradições profissionais, enquanto, por outro lado, proporciona uma oportunidade extra de tratar a questão da actualização e aperfeiçoamento das *skills* dos professores de uma maneira mais directa. Oferece uma oportunidade única para debater os sistemas de educação e formação de professores na Europa para um futuro próximo.

## Reconsiderando o trabalho e as competências dos professores

No trabalho exigente que realizam nas sociedades modernas, os professores estão longe de ser meros transmissores de informação, de conhecimentos e de regras sociais estabelecidas. Após uma extensa discussão no seio da Comissão – uma discussão que certamente continuará e não pode ser dada como terminada – no âmbito do Grupo de Trabalho para a Melhoria da Formação de Professores e Formadores (Comissão..., 2004) e de um *Focus Group*<sup>2</sup> especial constituído numa fase posterior, foi acordada uma definição condensada e incluída num documento de referência para uma conferência europeia “experimental” sobre *Princípios Europeus Comuns para as Competências e para as Qualificações dos Professores*. Podemos utilizar aqui esta definição: “Hoje – e num futuro próximo – a formação de professores deveria equipá-los com três ‘clusters de competências’ de forma a torná-los aptos a trabalhar simultaneamente em três áreas que se sobrepõem:

- trabalhar com informação, tecnologia e conhecimento;
- trabalhar com outros seres humanos – alunos, colegas e outros parceiros educativos; e
- trabalhar com e na sociedade – aos níveis local, regional, europeu e global” (Comissão..., 2005: 3).

A primeira área é tradicionalmente reconhecida como o “centro” da profissão docente. Dependendo do perfil de ensino, os professores precisam de estar aptos a trabalhar com uma variedade de tipos de conhecimento. Claro que eles devem possuir um elevado nível de *conhecimento e compreensão* no que concerne à sua disciplina curricular. Independentemente das suas diferentes disciplinas de ensino, eles devem estar aptos a obter acesso, analisar e sintetizar, reflectir e validar e, finalmente, a transmitir conhecimento, utilizando as tecnologias em geral e as TIC em particular (“competências dos professores generalistas”). Todos eles devem estar aptos a tomar opções que concernem à transmissão de educação (a autonomia do ensino). Deveriam ser capazes de organizar o ensino e a aprendizagem de forma eficaz, identificar as variadas necessidades de aprendizagem dos alunos e/ou estudantes e orientá-los e apoiá-los nas suas tarefas independentes e no sentido da aprendizagem ao longo da vida. Por fim, mas não por último, eles deveriam estar aptos a agir como “profissionais reflexivos”, ou seja, a analisar o seu próprio trabalho profissional – conjuntamente com as suas conquistas e os seus fracassos – de forma a melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino, bem como desenvolver a responsabilidade para produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação (por exemplo, em investigação-acção, etc.).

As competências representadas na segunda área reafirmam que a profissão docente não pode ser – e não deveria ser – reduzida à mera transmissão de informação e de conhecimento; é baseada também em *princípios de inclusão social e preocupação pelo desenvolvimento individual*. O trabalho docente exige bons conhecimentos e uma compreensão de alunos, estudantes e educandos adultos como indivíduos com aptidões específicas, interesses e necessidades. Os professores precisam de estar aptos para os ajudar a desenvolver o seu potencial. Para além disso, um ensino e uma aprendizagem de qualidade são inseparáveis do trabalho de equipa em colaboração com (e entre) os alunos e outros professores e o pessoal escolar mas também com outros parceiros externos à escola; por conseguinte, os professores devem ser capazes de preencher estas funções e desenvolver as *skills* comunicativas e cooperativas necessárias e ainda demonstrar autoconfiança no envolvimento com os outros.

Por fim, a terceira área toca uma série de questões delicadas que são inerentes ao processo educativo em geral mas que transcendem o aluno individual, a sala de aula e até a escola. Estas questões *ligam o aluno, o professor e a escola à sociedade no seu todo*. É importante reiterar que actualmente o professor deveria estar equipado com o conhecimento necessário, entendimento e *skills* que o habilitam a agir autonomamente. Um professor como “técnico” que apenas se preocupa com a transmissão mecânica

<sup>2</sup> Por razões éticas e não só, importa referir aqui que o autor foi membro deste grupo e co-autor do documento *Princípios Europeus Comuns para as Competências e para as Qualificações dos Professores* (2005).

das regras sociais pode ser uma figura cínica das sociedades democráticas contemporâneas; por outro lado, o “desprezo neutro” e a ignorância relativamente a esta ligação não podem ser menos cínicos. Os professores deveriam estar aptos a preparar os alunos, os estudantes e os educandos adultos para os seus respectivos papéis na sociedade. Por esta razão, os professores deveriam compreender o papel da educação na sua relação com as dinâmicas sociais de exclusão/inclusão; deveriam compreender a diversidade de culturas e sistemas de valores entre os alunos e ser capazes de reflectir sobre os processos de aprendizagem na perspectiva de equidade; deveriam estar conscientes das dimensões éticas da sociedade do conhecimento, etc. Deveriam estar aptos a trabalhar eficazmente com os pais, a comunidade local e os agentes envolvidos em geral e estar conscientes de que o ensino e a aprendizagem eficazes melhoram significativamente as oportunidades de emprego dos estudantes graduados.

No entanto, a reconsideração do trabalho dos professores e das suas competências não pode ocorrer fora do tempo real e de um espaço real. Como já vimos, os novos desafios do ensino não são questões “exclusivas” ou “herméticas” reservadas a peritos que lidam estreitamente ao nível profissional com a educação e a formação de professores. Pelo contrário, estas questões estão enraizadas e inter-relacionadas com processos sociais globais; são importantes para todas as partes interessadas e – directa ou indirectamente – para todos os cidadãos. Presentemente, é relevante e necessário um debate extenso e aberto, ao nível nacional, sobre o novo leque de competências para o ensino, de modo a apoiar o desenvolvimento futuro do sistema de formação de professores. Por outro lado, este debate deveria também considerar contextos mais latos – não apenas a diversidade e as tradições nacionais, mas também o facto de que, actualmente, subsistemas nacionais como a educação não se podem desenvolver eficazmente se não forem consideradas práticas locais, no continente ou no contexto global. Consequentemente, este debate é igualmente relevante e necessário ao *nível europeu*.

### **Competências para um “professor europeu”**

Um dos argumentos mais importantes que defendem que a futura educação e formação de professores nos nossos países deveria ser debatida ao nível europeu encontra-se relacionado com o facto de os professores, em todos os nossos sistemas nacionais de educação, serem desafiados de forma crescente pela “dimensão europeia”. Desde o início da escolaridade obrigatória, o professor é perspectivado como um professor dentro do *contexto nacional* (por exemplo, língua de ensino, tradições, história, identidade, cidadania, etc.). Paralelamente a isto, as instituições de formação de professores eram, até um certo ponto, mais parecidas com as academias de polícia e de militares do que com as universidades. Do “exterior”, a falta de cooperação, de confiança e até divisões fortes e guerras entre os países europeus paralisaram, durante um longo período, estas características. Hoje, nas novas circunstâncias, um professor encontra-se também posicionado dentro do *contexto europeu* (por exemplo, mobilidade, línguas, histórias, multiculturalismo, identidades múltiplas e cidadania, etc.).

Este desafio é por vezes, e em determinados contextos, entendido como um dilema e impede o desenvolvimento acelerado da europeização e da internacionalização da formação de professores, assim como o da profissionalização docente. No que concerne a profissões mais “antigas” e a campos de estudos académicos mais internacionalizados (por exemplo, medicina, engenharia, ciência, etc.), a formação de professores poderia deixar-se ficar para trás se não fossem implantadas certas mudanças conducentes a uma maior abertura e internacionalização. Na área da mobilidade *Erasmus*, ainda são raros os estudantes de cursos de formação de professores, e o seu número deverá aumentar

significativamente no futuro. Há um outro instrumento, o programa *Comenius*, que já estimula de forma relevante a mobilidade dos professores e a formação profissional contínua dos professores através das fronteiras europeias.

A questão das competências dos professores de hoje e no futuro encontra-se apenas parcialmente solucionada se não for resolvida a sua “dimensão europeia”. A Rede Europeia de Políticas de Formação de Professores (ENTEPE) centrou-se recentemente no “professor europeu” no âmbito de um debate sobre as competências dos professores; esta matéria encontra-se sintetizada num estimulante documento de trabalho (Schratz, 2005). A ENTEPE partiu do ponto de vista geral de que um professor europeu tem de possuir as mesmas competências de base que qualquer outro bom professor. Os professores trabalham dentro de uma estrutura nacional, o que enfatiza a necessidade de uma identidade nacional, e esta posição também pode ser tomada como uma base para a consciencialização transnacional no contexto da sociedade europeia. Um “professor europeu” não deveria ser entendido como um conceito que substitui – sobrepõe ou ultrapassa – um “professor nacional”; como podemos ler num anterior *draft* do documento de trabalho da ENTEPE, não devemos “visar a criação do formato de um ‘superprofessor europeu’, mas, sim, tentar apontar para questões europeias que são potencialmente de particular significado para futuros debates”.

O relatório de síntese da ENTEPE (Schratz, 2005) enumera uma série de questões que desafiam a concepção actual sobre um “bom professor”. Esta lista começa com a *identidade europeia*, um conceito largamente debatido; neste contexto específico, tal conceito desperta a consciência de que um professor está sempre enraizado num país em particular, mas ao mesmo tempo pertence a um mais amplo conjunto europeu. “*Conhecimento europeu*”, por exemplo, conhecimento relativo a outros sistemas de educação, mas também à história (histórias), etc., é um conceito também muito importante para a profissão docente de hoje e de amanhã, mas não é (ainda) uma característica da formação inicial de professores. *Multiculturalismo e competência linguística* são conceitos que necessitam de mais aprofundamento: os professores precisam de compreender a natureza multicultural e multilingue das sociedades europeias. Eles trabalham neste âmbito e com grupos culturais e linguísticos heterogéneos. Deveriam encarar a heterogeneidade como algo valioso, respeitar quaisquer diferenças, falar mais do que uma língua europeia, etc. Importância similar deveria ser atribuída à questão da *cidadania* (europeia), englobando solidariedade para com cidadãos de outros países europeus e partilha de valores como o respeito pelos direitos humanos, democracia e liberdade. Estas considerações já têm eco nos *Princípios Europeus Comuns para as Competências dos Professores*, supramencionada (Comissão..., 2005: 3).

Esta lista também inclui a questão do *profissionalismo* e salienta que um “professor europeu” deveria possuir “uma formação que o habilita a ensinar em qualquer país europeu” e que conduz “a um novo profissionalismo com uma perspectiva europeia (por exemplo, não limita a prática docente às fronteiras nacionais)” (Schratz, 2005). Os sistemas europeus de formação de professores têm feito grandes progressos nas duas ou três últimas décadas. A formação de professores tornou-se uma parte integral do ensino superior. Aproximadamente 10% dos estudantes do ensino superior estão actualmente a estudar na área estatisticamente identificada como “educação e formação de professores”. Como é largamente reconhecido, o Processo de Bolonha iniciou uma profunda transformação no ensino superior no seu conjunto. Esta transformação está agora a passar da fase de desenvolvimento de políticas para a implantação aos níveis institucional e curricular – e a formação de professores não deveria ser excluída desta fase. As realizações e os desenvolvimentos das décadas anteriores não deveriam estar em risco, e a docência não deveria arrastar-se atrás de outras profissões baseadas em estudos académicos.

Finalmente, o documento coloca também nesta lista as *medidas de qualidade*. Esta é uma vertente

nuclear do Processo de Bolonha que visa estudos comparativos, o reconhecimento mais rápido (ou mesmo automático) de qualificações académicas e profissionais, uma maior mobilidade e melhor empregabilidade através dos países. Estes objectivos não podem ser alcançados sem o fortalecimento da confiança mútua entre os sistemas e as instituições do ensino superior, e a confiança mútua depende do grau mais alto dos níveis de qualidade e da oferta de qualidade. Os níveis de qualidade e as linhas de orientação europeus comuns sobre a qualidade foram acordados em Bergen há dois anos; agora, estão na fase de implantação ao nível nacional. Está a decorrer ao nível institucional uma verdadeira e concreta implantação dos níveis europeus de qualidade, e este último passo exige que sejam tomadas providências especiais ao nível das disciplinas e/ou áreas de estudo. Esta é, uma vez mais, uma tarefa importante para a formação de professores. Porém, como a deveremos abordar?

### **Professores de qualidade e ensino de qualidade para a Europa**

Estamos a construir um *Espaço Europeu de Educação* comum, maior ainda que os 27 países da UE. Por esta razão, as políticas educativas ao nível nacional deveriam ser eficazmente coordenadas e apoiadas ao nível europeu de forma a alcançar as metas para 2010 e desenvolver o Espaço de Educação comum para além de 2010: Europa “reconhecida como uma referência mundial para a qualidade e relevância dos seus sistemas de educação e de formação”. Contudo, estes sistemas reformados do futuro deveriam ser “suficientemente compatíveis para permitir aos cidadãos moverem-se entre eles” enquanto a “Europa se abre à cooperação com todas as outras regiões, com mútuos benefícios”. Estas metas exigem um esforço gigantesco. O *método aberto de coordenação* oferece instrumentos para identificar “preocupações e objectivos comuns, a disseminação de boas práticas e a medição do progresso” (Conselho..., 2002, 4-5). Mas esta não é uma espécie de magia e não deve ser entendida como tal: nem os melhores utensílios ajudam se não forem verdadeiramente aplicados – no conhecimento das variadas práticas existentes, no seu aperfeiçoamento, na implantação das mudanças necessárias e na realização de verdadeiros progressos globais.

O nosso conhecimento de outros sistemas de educação é substancialmente melhor agora do que há, por exemplo, 10 anos, e é totalmente incomparável com o estado das coisas há 20 anos. Isto resulta de uma cooperação crescente e da coordenação recentemente estabelecida, mas também dos resultados de extensos inquéritos e estudos (Eurydice, 2002, 2003, 2004). Para além disso, estes sistemas são mais compatíveis entre si, o que resulta de abordagens comparativas no desenvolvimento de políticas e tomadas de decisão ao nível nacional, assim como de uma maior cooperação ao nível institucional entre os promotores de formação de professores. Estes sistemas continuam a ser diferentes – o que não constitui um problema. O problema é que persistem certas incompatibilidades entre os sistemas. Vários países já começaram a reformar os seus sistemas de formação de professores tomando em consideração não só as lições especiais aprendidas com as boas práticas na formação de professores, mas também as recomendações gerais do Processo de Bolonha. Todos estes desenvolvimentos são encorajadores; no entanto, pode suceder que – sem uma coordenação efectiva entre os parceiros envolvidos neste processo – o resultado final venha a conter os mesmos elementos incompatíveis que se verificam hoje ou talvez ainda mais.

As inúmeras discussões que se têm realizado, nos últimos anos, aos vários níveis, parecem estar agora a conduzir a uma etapa decisiva e oferecem uma nova combinação de políticas. O desenvolvimento dos *Princípios Europeus Comuns para as Competências e para as Qualificações dos Professores* (2005), a ser já aplicados em alguns países, e a recente proposta da Comissão *Improving the Quality of Teacher Education* (2007) têm, para uma área particular da formação de professores, um peso semelhante

ao que têm tido as decisões de Bergen – sobre o quadro global de referência para as qualificações e sobre os níveis e as linhas de orientação comuns para a garantia da qualidade nas políticas – para o Ensino Superior na Europa, no seu conjunto. Será isto um exagero?

Trata-se de um exagero na medida em que os dois documentos de Bergen já foram aprovados por todos os ministros da Educação europeus, enquanto uma proposta sobre a formação de professores está agora na fase inicial de um procedimento formal no Parlamento Europeu. Claro que não nos podemos esquecer de que os documentos de Bergen e o Processo de Bolonha como tal dizem respeito a uma Europa “grande” (de 46 países), enquanto a proposta da Comissão sobre a formação de professores se destina directamente “apenas” aos 27 países da UE, mas há uma elevada probabilidade de as suas ideias e recomendações serem consideradas num círculo muito mais amplo. Adicionalmente, ao compararmos o ensino superior europeu em geral com uma determinada área da formação de professores, não deveria ser menosprezado o facto de que a formação de professores é apenas uma (pequena) parte dos sistemas nacionais de ensino superior e que a questão da formação de professores não pode ser resolvida apenas no contexto do ensino superior; está inseparavelmente entrecruzada com os sistemas (pré-terciários) de educação, com a aprendizagem contínua e ao longo da vida, etc.

A recente proposta da Comissão *Improving the Quality of Teacher Education*, estudada no âmbito dos debates contemporâneos sobre formação de professores, apresenta uma importante alteração: transfere este debate para um ponto que é crucial para o desenvolvimento futuro do ensino superior europeu: *a questão da qualidade*. Na última cimeira de Bolonha em Londres (Maio 2007), os ministros europeus acolheram o estabelecimento de um Registo Europeu de Agências de Garantia da Qualidade por um grupo de agentes do ensino superior (o Grupo E4). Esta não foi a sua única decisão, antes pelo contrário, mas é extraordinariamente importante para o futuro desenvolvimento dos sistemas europeus de ensino superior em geral e para algumas das suas áreas ou campos de estudo especiais – a formação de professores, por exemplo.

As Agências de Garantia da Qualidade europeias terão agora a oportunidade de se candidatarem ao Registo que lhes proporcionará uma informação clara e segura acerca de agências de garantia da qualidade seguras e de confiança que operam na Europa. Algumas questões práticas relativas à implantação do Registo ainda devem ser trabalhadas de forma a tornarem-se mais precisas, e vários outros pontos permanecem por discutir e acordar, tal como a autonomia das universidades na livre escolha a partir do Registo, da agência de avaliação e de acreditação. Assim, a lógica tradicional de avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e/ou dos seus programas baseada na responsabilidade exclusivamente nacional vai ser também alterada para o nível europeu. Esta mudança vai certamente ter um enorme impacto nas normas de qualidade e na oferta de qualidade do ensino superior nos países europeus e irá melhorar a confiança tão fundamentalmente necessária entre eles. A ideia de um Registo europeu não é totalmente nova; em 2006, após duas ou três décadas de intensos debates entre peritos, foi adoptada pelos órgãos da União Europeia uma recomendação sobre esta matéria. Porém, o que é novo é que esta ideia passou por um processo de confirmação política, e os países europeus – tanto os 27 países da UE como 46 países da Europa – estão actualmente, política e moralmente, obrigados a implantá-la.

À luz disto, a importância da proposta *Improving the Quality of Teacher Education* é, esperemos, mais evidente. Níveis gerais – válidos para a Área de Ensino Superior no seu conjunto – são estrategicamente importantes, mas, por outro lado, para serem implantados, deveriam ser aplicados, transferidos e “traduzidos” em áreas específicas e em “linguagens” disciplinares específicas. Mesmo nestes contextos específicos, a importância da coordenação entre aqueles que são responsáveis pelos sistemas nacionais – sistemas de formação de professores, neste caso – permanece crucial. Por

consequente, “a visão de uma profissão docente europeia” com as seguintes características:

- “*uma profissão bem qualificada: todos os professores são graduados em instituições de ensino superior*”;
- “*uma profissão de aprendizagem ao longo da vida: os professores são incentivados e apoiados a continuar o seu desenvolvimento profissional ao longo das suas carreiras*”;
- “*uma profissão móvel: a mobilidade é um componente central dos programas de educação e formação iniciais de professores*”; e
- «*uma profissão baseada em parcerias: as instituições de formação de professores organizam o seu trabalho em colaboração e em parceria com escolas [...] e outras partes interessadas*» (Comissão..., 2007: 12)

Parece ser indispensável se se espera que os desenvolvimentos nacionais – baseados na “responsabilidade dos Estados-membros pelos conteúdos do ensino na organização dos sistemas educativos a sua diversidade cultural e linguística” como se pode ler no Tratado de Maastricht (1991) – conduzam, na Europa, a sistemas de formação de professores com mais qualidade, compatibilidade e eficiência.

Em harmonia com estes princípios, deveriam ser empreendidos alguns passos políticos comuns com o fim de melhorar a qualidade da formação de professores: desenvolver a formação de professores como uma tarefa ao longo da vida (aos níveis nacional, institucional e individual) de modo a apoiar sistematicamente as competências e *skills* necessárias para os professores, incluindo a capacidade para reflectir na sua prática e desenvolver novos conhecimentos sobre educação e formação, etc.

### **Em vez de uma conclusão: o papel-chave das instituições**

A qualidade da (futura) formação de professores na Europa depende largamente da cooperação e coordenação *nacional vs. europeia* – mas não só. Na conferência do Processo de Bolonha realizada em Berlim (2003) foi claramente afirmado que “a responsabilidade primária pela garantia da qualidade no ensino superior reside nas próprias instituições, e isto proporciona a base para uma efectiva prestação de contas do sistema académico dentro das estruturas das políticas de qualidade nacionais”. Este princípio deveria também ser aplicado à formação de professores. Ao implantarem-se os princípios e as linhas de orientação acordados, deveria sempre ser realizado um importante trabalho ao nível institucional – não apenas dentro do sistema nacional particular (a cooperação das instituições de formação de professores e dos seus agentes) mas também entre as instituições.

Há um exemplo excelente actual de *cooperação institucional europeia*: o projecto Tuning, “a contribuição das universidades para o Processo de Bolonha”, o qual visa “sintonizar” ou “consertar” os currículos em diversas áreas de estudo e na formação de professores. Desse modo, o Grupo de Trabalho Tuning “Educação e Formação de Professores” desenvolveu uma lista “indicativa” de competências, “sem a intenção de ser exaustiva ou definitiva” (Gonzales, Wagenaar, 2005, p. 82). Esta lista foi desenvolvida durante a primeira fase do projecto (2001-2003) num processo de consulta com os principais agentes – antigos estudantes, empregadores e outros académicos. Contém competências-chave disciplinares específicas assim como genéricas. Está dividida entre a formação de professores e as ciências da educação, duas grandes subáreas dos estudos superiores em Educação<sup>3</sup>, e estruturada pelos três ciclos de Bolonha. “Nem todas as competências serão totalmente desenvolvidas no final do primeiro ciclo de estudos e continuarão a ser desenvolvidas de forma contínua na vida profissional, frequentemente focadas durante períodos de formação em exercício mas não necessariamente desenvolvidas no contexto da educação formal” (p. 83). Na implantação do Processo de Bolonha e na modernização dos seus currículos, muitas instituições europeias de

<sup>3</sup> “Muitas competências (genéricas e específicas) são comuns tanto à formação de professores como às ciências da educação; algumas competências são específicas da formação de professores” (p. 83).

formação de professores já começaram a aplicar as recomendações de Tuning.

As competências Tuning desenvolvidas para os domínios disciplinares individuais são bastante mais detalhadas do que as “Competências do Professor Europeu” expostas atrás. Obviamente, elas não foram delineadas como um “instrumento europeu” estratégico; são o resultado específico da cooperação em concreto de um número de instituições de ensino superior de diferentes países europeus, que são promotoras de formação de professores e de programas de formação. Não podemos oferecer aqui uma análise detalhada desta lista (no total de 30 competências; *vide* pp. 83-86), mas deveria ser salientado que – pelo menos em princípio – não há diferenças substanciais ou contradições entre elas; todas partilham a mesma filosofia.

Para alcançar a ambiciosa meta – ou seja, fomentar “a qualidade do ensino” entendido como um “factor-chave para determinar se a União Europeia vai aumentar a sua competitividade num mundo globalizado” (Comissão..., 2007, p. 3) –, os princípios de *cooperação e parceria* deveriam ser repetidamente enfatizados. Ao nível “macro”, é muito importante que a cooperação e a confiança entre os países europeus e as instituições europeias sejam melhoradas de forma a serem acordadas estratégias exequíveis para o futuro. Ao nível “micro”, não é de menor importância que as autoridades nacionais, no nosso caso maioritariamente ministérios da Educação, cooperem tão proximamente quanto possível, com instituições de formação de professores, escolas, professores e outras partes interessadas. A cooperação e as parcerias “transversais”, tais como, por exemplo, a cooperação institucional e/ou os seus variados projectos no âmbito do *Programa de Aprendizagem ao longo da Vida*, tornará estes esforços mais firmes e sustentáveis. Deveríamos igualmente construir acções concretas a partir destes princípios, de forma a alcançar as ambiciosas metas europeias.

## Bibliografia

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (eds.) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umeå: Umeå Universitet, 2000; em <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>.

Campos, B. P. (ed.) (2000). *Teacher Education Policies in the European Union*. Proceedings of the conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning. Loulé, Portugal, May 2000; em <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/PubPort.php>.

Commission of the European Communities (2004). *Implementation of 'Education & Training 2010' work programme. Working Group A: 'Improving the Education of Teachers and Trainers*. Progress Report, September 2004. *Draft*, 25 September 2004. Brussels: European Commission.

Commission of the European Communities (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. – Education and Training 2010. European ‘testing’ conference, Brussels: 20-21 June 2005. Brussels: European Commission, em [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf_en.html).

Commission of the European Communities (2006). Commission Staff Working Document. *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Report 2006*. Brussels: European Commission, 16 May 2006; em <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>.

Commission of the European Communities (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: Commission of European Communities, 3 August 2007 COM(2007) 392; [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf).

Council of the European Union (2002). Detailed work programme on the follow-up of the

objectives of education and training systems in Europe. Brussels, 20 February 2002 – COM(2001) 501 final; em [http://europa.eu/eur-lex/pri/en/oj/dat/2002/c\\_142/c\\_14220020614en00010022.pdf](http://europa.eu/eur-lex/pri/en/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614en00010022.pdf).

Erixon, P.-O., Frånberg, G.-M., Kallós, D. (eds.) (2001). *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*. Umeå Universitet, 2001; em <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/PubUmea.php>.

Eurydice (2002, 2003, 2004). *Key topics in education in Europe. Vol. 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. Report I-IV. Brussels: Eurydice; em <http://www.eurydice.org/>.

Gassner, O. (ed.) (2002). *Strategies of Change in Teacher Education. European Views*. Conference proceedings ENTEP/BLK conference, 18-19 January 2002. Feldkirch: Pädagogische Akademie; em <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/PubFeldkirch.php>.

Gonzales, J., Wagenaar, R. (eds.) (2005). *Tuning educational Structures in Europe. Universities Contribution to the Bologna Process*. Final Report. Pilot Project – Phase 2. University of Deusto / University of Groningen. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 75-93 (2.2.4 Educational Sciences); em <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.

OECD (2005). *Teaching Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD; em [http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en\\_2649\\_34859095\\_34991988\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_34859095_34991988_1_1_1_1,00.html).

Schatz, M. (2005). *What is a 'European Teacher'? A synthesis report*. ENTEP Papers. Final version, June 2005; em <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/papers.php>.

Zgaga, P. (ed.). *The prospects of teacher education in South-east Europe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL, 2006; em <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm>.

## *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*

**Maria do Céu Roldão**  
**Instituto Superior Politécnico de Santarém**

Os dois primeiros princípios, constantes da síntese dos “*Common Principles for Teacher Competences and Qualifications*”, apresentada na *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament- “Improving the Quality of Teacher Education”* – situam com clareza a questão que consideramos central na problemática da promoção da qualidade do desempenho dos professores e da respectiva formação, de que nesta comunicação nos ocupamos. Dizem eles respeito (1) à qualificação superior dos professores e correspondente expectativa de elevado nível do seu conhecimento, e (2) à sua condição de *lifelong learners*, vinculados pela natureza profissional do seu trabalho, ao imperativo da actualização e construção permanentes de conhecimento.

Colocam-se-nos assim como pertinentes alguns eixos de análise orientados para a produção de estratégias e políticas de formação mais eficazes para alcançar tal desiderato – umas que decorrem da análise do status quo da actividade docente e da formação, tal como ainda largamente se configuram em muitos dos países da EU, e em particular Portugal que constitui o foco desta análise, outros que apontam no sentido prospectivo da melhoria pretendida.

Como ponto de partida da análise aqui apresentada, sublinha-se que, com base na numerosa investigação disponível e sistematizada em algumas revisões recentes (Roldão, 2004; Roldão *et al.*, 2006; Estrela *et al.* 2002, Estrela *et al.* 2004), a situação de facto, embora sendo variável de país para país, está em grande parte deles e no plano da cultura profissional e institucional dominantes, ainda muito distante da concretização dos quatro princípios comuns enunciados no documento acima referenciado, particularmente no que respeita aos dois que destacamos para a temática desta análise. Importa assim tomar consciência de que as intervenções orientadas para a melhoria efectiva do desempenho docente e, conseqüentemente, para o direccionamento dos investimentos na formação de docentes, se reportam a um processo que se aproxima de uma ruptura de paradigma conceptual da representação da docência mais do que de uma simples melhoria nos recursos e planos formativos e sua organização.

Os eixos de análise que aqui se desenvolvem são assim organizados da seguinte forma:

- 1- A representação social da actividade docente e o seu estatuto de semi-profissão – o lastro da associação do ensino a uma actividade de natureza prática, técnica ou moral, o peso histórico da funcionarização, a idealização/ideologização multi-referencial da docência;
- 2- A fragilidade do conhecimento profissional específico dos docentes, e da sua produção, no interior das próprias comunidades docentes, em contradição com o elevado nível de qualificação académica de que o grupo é portador;
- 3- A fragilidade da formação de professores – pré e ao longo do exercício - no que respeita ao apetrechamento com conhecimento profissional e instrumentos da sua construção e uso;
- 4- As linhas de desenvolvimento da formação de professores com potencial de melhoria.

### **A representação da actividade docente – que é ser professor?**

A enunciação desta questão pode parecer deslocada, na medida em que convergem na representação da actividade docente um conjunto de naturalizações que, sob a suposta evidência, ajudam a tornar difuso o seu perfil e acentuam percepções de senso comum enraizadas ao longo do processo histórico de

afirmação e desenvolvimento da profissão. Por outro lado, a teorização educacional vem introduzindo no quadro de referência dos próprios professores visões contraditórias que, quando não desmontadas criticamente, induzem a esvaziamentos e difusão na explicitação da natureza da função docente.

Assim, a ideia mais elementar do professor como *alguém que ensina alguma coisa a outros*, contamina-se por um lado com uma noção arcaica de *ensinar* como *apresentar/transmitir sínteses de conhecimentos formalizados*, por outro com o *esbatimento da acção de ensinar face a concepções teóricas que colocam no centro a aprendizagem do outro*. Na realidade conceptual, estas linhas têm vindo a ser lidas dicotomicamente na cultura dos docentes, acentuando ou a supremacia da prática docente apresentativa, ou ao apagamento da acção docente em favor de uma alegada maior ênfase na acção do aluno. Na verdade do que parece tratar-se é da necessidade de reconceptualizar a própria noção de ensinar, interrogando os conceitos prévios que lhe subjazem. Como desenvolvemos noutra local, a *distinção* (Reis Monteiro, 2000) da função docente reside sim no *ensinar*, mas *ensinar* entendido como uma actividade transitiva, traduzida na competência de *fazer com que os outros aprendam*<sup>1</sup>. Contudo, tal concepção não corresponde à redução do protagonismo do professor, supostamente “devendo” deixar a aprendizagem à responsabilidade e iniciativa do aluno, acentuando as diferenças sociais e culturais de partida; pelo contrário, requer-se da sua parte uma actuação muito mais sólida e diferenciada, contextual e fundada num conhecimento mais complexo – do conteúdo a ensinar, do processo do aprendente, dos significados culturais associados aos conteúdos curriculares, aos contextos de alunos, escolas e professores, da pertinência e justificação de estratégias de trabalho a desenvolver e sua permanente regulação.

É à luz desta clarificação da função de *ensinar*, função justificadora e legitimadora social da existência do grupo de actores a que chamamos professores, que se situa a problemática da especificidade do saber docente, e a sua relação com as questões da investigação na prática do ensino e na formação dos professores, associadas à chamada “prática reflexiva”<sup>2</sup>.

## Os professores – qual é o seu saber profissional distintivo?

O conhecimento específico, distintivo, requerido para ensinar, no sentido que atrás explicitámos, é assim um saber eminentemente complexo e composto<sup>3</sup>, que não se reduz ao domínio de conhecimentos conteudinais das várias áreas de saber necessárias, nem se reduz ao tantas vezes convocado e louvado “saber prático” – embora os incorpore e exija:

No caso dos professores, quer a função quer o conhecimento profissional se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a acções práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da actividade. Nenhuma destas tendências se constitui em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional. Por isso afirmámos noutra local ser o conhecimento profissional o “elo mais fraco” da profissão docente (Roldão, 2005a), aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento – factores repetidamente identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional. (Roldão, 2005b).

Roldão, 2007:97

<sup>1</sup> Roldão, 2005; 2006.

<sup>2</sup> A banalização da expressão, cuja origem teórica, quase sempre esbatida nas leituras do senso-comum, se sustenta na epistemologia da prática tal como teorizada por Schön, Zeichner, Alarcão e Sá-Chaves, tem-na esvaziado de sentido, constituindo outro exemplo das fragilidade do saber dominado pelos professores, que apropriam conceitos teóricos.

<sup>3</sup> Ver Roldão, 2007. A referência frequente a este texto da autora ao longo da presente comunicação prende-se com o facto de ter sido produzido recentemente e publicado na Revista Brasileira de Educação, exactamente na sequência de conferência proferida no Encontro anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que se ocupou desta mesma temática.

O que distingue o *conhecimento profissional* que qualifica os professores para o exercício, retomando os *Common Principles for Teacher Competences and Qualifications*, assenta na especificidade do *saber docente*, e deverá por consequência informar todas as políticas e práticas de formação de professores – melhor designadas como processos do seu desenvolvimento profissional. Tal especificidade resulta da sustentação que esse saber oferece para (1) desempenhar adequadamente a acção de ensinar, (2) ser capaz de pensar e teorizar essa acção, de modo a (3) dominar os instrumentos da sua efectiva e permanente melhoria. Importa assim desconstruir a ideia do professor como apenas um “prático”<sup>4</sup>, tanto quanto a do professor como o “apresentador” de conhecimento formalizado. A associação da prática de ensino à ideia de actividade prática, na leitura corrente de professores e futuros professores expressa em inúmeras investigações revistas (Roldão, 2004, Estrela et al, 2002) conduz a uma cultura profissional que se vem manifestando como largamente resistente à conceptualização do agir docente, à sua desmontagem crítica, e consequentemente, à fragilidade da capacidade de reorientar no sentido da consecução da aprendizagem a promover numa diversidade de “outros” que constituem, hoje e no futuro previsível, a população servida pela escola<sup>5</sup>.

O saber específico requerido para a acção de ensinar implica um conjunto de caracterizadores, cuja desmontagem em texto recente procurámos desenvolver (Roldão, 2007), de que aqui destacamos (1) a natureza *compósita e integradora* mobilizada no *uso situacional* e (2) a *componente analítica*, associada à *capacidade reflexiva* relativamente à acção desenvolvida.

A natureza *compósita* do conhecimento profissional docente resulta da complexidade da sua natureza e da função que suporta, não sendo sinónimo de *composta* de elementos separados, associados numa lógica aditiva como muitos currículos de formação propõem:

Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas conceptualmente incorporadoras – o que também se distingue da ideia de simples integração. Nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. Por exemplo, o conhecimento didáctico de conteúdo incluirá, modificando-o, o conhecimento de conteúdo. Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didácticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didácticos numa acção transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação.

Roldão, 2007: 100

Do conjunto de elementos que, no texto referenciado, considerámos “geradores de especificidade”<sup>6</sup> do saber profissional docente, destacamos aqui também a capacidade analítica, por se prender directamente com a linha de análise das zonas de fragilidade actuais, e dos equívocos conceptuais que envolvem a clarificação da natureza específica desse conhecimento, associados a algumas idealizações herdadas de algumas visões espontaneístas ou técnicas da função docente. A capacidade analítica está, na nossa perspectiva, no centro das valências que importa acentuar na formação de

<sup>4</sup> A ideia do “prático” é muito visível na investigação revista em, associando os sujeitos de numerosos estudos revistos, consistentemente, a ideia de ensinar à de organizar e sequenciar actividades (de exposição ou de trabalho sobre fichas ou exercícios) e controlar os comportamentos dos grupos turma, associadas à ideia de ajuda, apoio, acompanhamento. Raramente se assumem os professores como aqueles que analisam, conceptualizam, reformulam a acção em função da análise, i.e., da teorização informada e questionadora da sua prática, geradora de novo e fundamentado conhecimento, na medida em que a socialização profissional é largamente omissa quanto a esta dimensão.

<sup>5</sup> A ideia de *ensino como apresentação de saber* num formato largamente uniforme remonta ao passado da instituição escolar, destinada durante muito tempo a servir apenas camadas sociais seleccionadas (excepto nas aprendizagens básicas elementares) e tendencialmente homogéneas. Por seu lado, a conceptualização da acção de *ensinar como actividade prática* induz um empirismo de senso comum que remete os professores para a não teorização do seu agir, e para uma passividade acrescida face à acção que desenvolvem.

<sup>6</sup> Os cinco elementos “geradores de especificidade” do saber profissional dos professores, analisados por Roldão (2007: 100-101), são: *natureza compósita, capacidade analítica, natureza mobilizadora e interrogativa, meta-análise, comunicabilidade e circulação*.

professores para garantir a melhoria da sua qualidade e a afirmação de uma profissionalidade mais sólida dos futuros e actuais professores:

Outro elemento que consideramos, nesta proposta de análise, “gerador de especificidade” do conhecimento profissional, é a capacidade analítica, aspecto que a linha da prática reflexiva vem também acentuando. Tal exercício permanente da capacidade analítica opõe-se directamente ao agir docente rotineiro, ainda que este possa assentar em conhecimento técnico ou mesmo artístico, tantas vezes convocados para legitimar o saber docente no quotidiano. Não é a perícia técnica da aula, nem tampouco a pura inspiração criativa, que fazem a especificidade do saber docente. E, contudo, o conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de uma componente improvisativa e criadora face ao “caso”, à situação”, que podemos chamar de “artística”. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção face à situação com que o profissional se confronta.

Roldão, *ibidem*

Neste sentido, importa retomar duas linhas complementares de teorização sobre o conhecimento profissional docente: a perspectiva de Lee Shulman e a teorização de Donald Schön. O primeiro destes autores contribui para a clarificação da natureza do conhecimento docente pela desmontagem dos elementos e tipos de saber que o integram<sup>7</sup>. Mais recentemente a teorização de Lee Shulman, sustentada em projectos de investigação que dirigiu, acentua uma outra vertente processual do conhecimento profissional – a sua construção no interior da comunidade de professores se e quando ela se institui numa comunidade de “professores aprendentes”<sup>8</sup>, assente no questionamento da acção e na construção conjunta de novo conhecimento por professores a partir dos conhecimentos das áreas disciplinares que dominam melhor.

O contributo de Donald Schön para a teorização do conhecimento profissional em geral – não apenas no caso dos docentes – clarifica a indissociabilidade do conhecimento profissional relativamente à prática profissional que lhe corresponde. No essencial Schön abandona a ideia aplicacionista muitas vezes associada à expressão “relação teoria/prática” – concebendo o conhecimento teórico como prévio e posteriormente “aplicável” à prática - para salientar a prática como elemento chave da própria produção de conhecimento profissional mediante dispositivos de reflexão/construção, associados à natureza singular e imprevisível do agir profissional e das questões que dele emergem.

Trata-se assim, não de retomar a ideia, que acima contestámos, do professor como um prático, e do ensinar como uma actividade de natureza prática, mas sim de a substituir pelo reconhecimento da centralidade da prática profissional nos seus contextos reais como alimentadora, geradora e integradora de saber profissional próprio, por sua vez alimentado quer por saberes formalizados previamente apropriados e constantemente renovados, reconstruídos e ampliados face às situações (os “casos” na terminologia feliz da profissão médica), quer pelo questionamento analítico-investigativo (reflexivo, na terminologia de Schön) das circunstâncias, problemas, sucessos e insucessos da acção desenvolvida.

A *reflexividade* e o professor como *prático reflexivo* têm sido objecto de uma banalização no léxico da administração e das escolas que descaracteriza frequentemente a ideia-chave desta aproximação

<sup>7</sup> Recorda-se que a teorização de Shulman sobre o conhecimento dos professores assenta na articulação entre diversos tipos de conhecimento: conhecimento do currículo (“curriculum knowledge”), conhecimento dos alunos (“knowledge of learner and their characteristics”), conhecimento científico-pedagógico (“pedagogical content knowledge”), e conhecimento científico (“content knowledge”).

<sup>8</sup> Referimo-nos ao Projecto “Fostering a Community of Teachers as Learners” que Lee Shulman coordenou com Judy Shulman. Ver Shulman & Shulman, 2004.

– a teorização e a fundamentação rigorosa da acção profissional a partir do questionamento contextualizado que só a prática proporciona. Assim, importa tornar clara a distinção entre o sentido simplificador que muitas vezes se tem associado, no senso-comum, à noção de prática reflexiva e o suporte teorizador da reflexividade no interior da epistemologia da prática. Na acepção do senso-comum – que o próprio vocábulo *reflexão*, pelo seu uso corrente, ajuda a reforçar – a reflexão seria sinónimo de todo o acto espontâneo de comentário/descrição/constatação/avaliação de alguma coisa que se realizou. Tal abordagem, muitas vezes referida pelos sujeitos de investigação para designar as conversas informais dos professores sobre as suas aulas e alunos, não sendo irrelevante no domínio do interesse e da preocupação que traduz por parte dos professores, limita-se todavia na grande maioria dos casos estudados na investigação, à abordagem descritiva, não analítica e não questionante, o que inviabiliza a produção de conhecimento sobre a situação em causa. Para que a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação. Tal prática reflexiva pressupõe ainda a análise e a discussão entre os pares face às situações pedagógico-didácticas vivenciadas e a produção de interpretações susceptíveis de ser reinvestidas e confrontadas na acção, em consonância com o sentido das Recomendações que estão no centro das preocupações desta Conferência.

A “prática reflexiva” requer pois: (1) o recurso a conhecimento teórico e prático prévios, (2) a teorização problematizadora da situação prática em apreço e (3) a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros, e mobilizado noutras situações.

Só a reflexividade assim entendida pode garantir a ruptura com a circularidade improdutiva das inúmeras discussões e trocas de opiniões realizadas no quotidiano dos professores e desesperantemente incapazes de produzir saltos qualitativos nas suas práticas, não obstante o investimento, o interesse, o empenhamento e genuíno esforço. Mas se a produção de conhecimento sustentado estiver ausente, as tentativas de melhoria serão tendencialmente casuais, incertas e provavelmente improdutivas e geradoras de frustração. Nesta óptica, preferimos à designação cunhada por Donald Schön de “prático reflexivo” a ideia de “profissional de ensino analítico e investigativo da prática”.

Lawrence Stenhouse produziu nos anos 1970 e 1980 uma conceptualização marcante para o estudo da função e profissionalidade docentes e para a formação dos professores, centrada na ideia do *professor-investigador*, concepção que acentua as vertentes analítico-teorizadoras que aqui vimos defendendo. Isabel Alarcão, num texto de 2001 relativo à problemática da formação que aqui nos ocupa, retoma este autor e a linha de pensamento em que ele se insere<sup>9</sup>, sublinhando a sua actualidade face à crescente necessidade de afirmação do professor como profissional crescentemente autónomo, e articulando a análise com as possibilidades curriculares de trabalhar a competência investigativa – e portanto reflexiva e teorizadora – ao nível da formação.

Afirma Stenhouse (1975, cit. Alarcão, 2001a: 23) : “A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento.(...) Com esta afirmação quero expressar: em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente (...). O desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo.”

A discussão da pertinência da inclusão de dimensões investigativas nos currículos de formação inicial e nas práticas formativas desenvolvidas nas escolas permanece um campo de debate em aberto. No Brasil um conjunto de projectos de investigação (Lüdke, 2006) vem iluminando a

<sup>9</sup> Aliás as conotações semânticas da expressão inglesa “practitioner” não são exactamente coincidentes com as do português vocábulo “prático”. O “practitioner” é aquele que pratica, desenvolve uma determinada acção, que abrange um leque diversificado de possibilidades, que vão desde actividades muito concretas até à prática da ciência ou da investigação. O termo “prático”, em português, acentua a vertente de actividade prática enquanto oposta a teórica ou intelectual; não se designa habitualmente, por exemplo, como “prático” um investigador ou um cientista.

<sup>10</sup> Relembra Alarcão (2001: 21) que já John Dewey, pioneiro desta visão do professor reflexivo e investigativo da prática, considerava os professores como “estudantes de ensino”.

necessidade de garantir uma formação investigativa a todos os professores e o incentivo a práticas desse tipo no interior da vida docente nas escolas, permanecendo como zonas problemáticas neste domínio as diferenças e/ou semelhanças entre a investigação formal, profissionalizada, exercida pelos investigadores universitários como parte essencial da sua missão institucional, e a investigação realizada pelos professores nos seus contextos, com mais envolvimento na acção, mas também menos disponibilidades de tempo e condições.

### **Como se constrói o conhecimento profissional docente? - a formação na raiz da construção da visão e do saber dos professores**

O processo de formação entende-se assim como um processo *epistémico* e *praxiológico* permanente: *epistémico* porque se trata, no essencial, da construção de um determinado tipo de conhecimento com características próprias, e *praxiológico* porque tal conhecimento se desenvolve sobre, na, e pela reflexão informada sobre uma prática sujeita a constante análise, e geradora de novas questões produtoras de conhecimento se, e na medida em que, a sua resolução se sustente em, e mobilize conhecimento formalizado e experiencial, e processos de natureza científica.

A realidade e a cultura *en place* das escolas e professores, tal como nos é devolvida pela investigação, e, por muitos de nós, directamente experienciada e conhecida, está longe de se pautar pela valorização do conhecimento profissional tal como aqui o analisamos ou por práticas consistentes de produção de conhecimento profissional ao longo da vida profissional com implicações efectivas na melhoria da acção de ensinar (Roldão et al, 2000). Seria insensato e superficial, além de injusto, imaginar que tal facto se pode imputar aos professores enquanto indivíduos. Há sim que compreender que esta cultura docente e escolar existe na decorrência de processos históricos e sociais complexos, e se sustenta numa socialização que persistentemente a replica, largamente alimentada pelas lógicas da formação e pelas características organizacionais e culturais dos sistemas educativos, ressaltando naturalmente as suas especificidades em diferentes países.

A primeira característica da formação em Portugal, indutora deste vazio de produção de conhecimento profissional sustentado, associa-se à organização mesma dos sub-sistemas de formação – a inicial e a contínua, tal como em Portugal se designam. Assinalaremos alguns dos aspectos que consideramos críticos a este respeito, no caso português:

- 1 - a incomunicabilidade destes dois sub-sistemas;
- 2 - a inexistência, apesar de prevista na legislação, de efectiva indução profissional;
- 3 - a predominância do modelo escolar académico na formação inicial, segmentador da dimensão teórica e da dimensão prática, com tendencial subvalorização desta última;
- 4 - a tendência para a localização e responsabilização diferenciada das componentes ditas teórica (instituição formadora, docentes de ensino superior) e prática (escolas de acolhimento e seus professores) da formação inicial, geralmente com frágeis dispositivos de integração<sup>11</sup>;
- 5 - a localização da formação contínua em sedes exteriores à escola<sup>12</sup>, com consequente desresponsabilização da instituição escola pela formação dos seus docentes;
- 6 - a inexistência de dispositivos de regulação e prestação de contas face à formação oferecida

<sup>11</sup> Referimo-nos às tendências predominantes. Importa realçar que algumas instituições de formação se têm envolvido em processos de integração centrada na prática profissional muito consistentes e bem sucedidos, de que destacamos, por conhecimento directo e investigação produzida, o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, os Departamentos de Ciências da Educação e de Didácticas e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Sobre o processo de formação inicial de professores de 1º ciclo e as dinâmicas de mudança/resistência que provocou na instituição formadora e seus actores, foi produzida uma análise relevante em tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, e em comunicações a ela associadas. Ver Hamido, 2006 e Hamido et al. 2003.

<sup>12</sup> Os Centros de Formação de Associações de Escolas, criados no início da década de 1990 em Portugal, assentam, no plano conceptual, na ideia de se constituírem como loci da organização da formação pelas escolas associadas face às necessidades e projectos específicos dos seus contextos. Contudo, a tradição burocrática e numerosas limitações dela decorrentes, associadas a uma cultura escolar que não integra na sua história e cultura a responsabilidade pela formação dos actores, tornou os CFAE largamente externos à realidade das escolas, convertidos em centros distribuidores de menus formativos (Ver Roldão et al. 2000).

- pelas instituições formadoras e centros – e dos seus contributos para a melhoria da acção
- por parte das escolas e professores.

Algumas iniciativas têm sido desenvolvidas no plano da formação em contexto de trabalho associada à investigação, de que se destaca o Projecto IRA – *Investigação/Reflexão/Acção* – desenvolvido, numa lógica de formação pela investigação, sob coordenação de uma equipa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa nos anos 1990. Também a revisão de investigação recente e alguns projectos em curso indiciam um interesse crescente pela temática (Araújo e Sá, Canha, e Alarcão, 2002; Figueiredo e Roldão, 2006). Ao nível da formação inicial, a maioria dos planos de estudo integra a componente de investigação, dividindo-se entre os dois cenários identificados por Alarcão (2001a): a existência de disciplinas formalmente dedicadas à iniciação à investigação ou a difusão da componente investigação pelas metodologias de várias componentes curriculares. O problema da organização curricular mais adequada desta vertente é complexo, e agrava-se se permanecer como uma franja externa ao desempenho profissional, representado muitas vezes como “prática” no sentido restritivo que acima criticámos.

Uma visão do professor como profissional pleno, portador de um saber profissional específico que legitima socialmente o desempenho da sua função (Rodrigues, 1997, Giméno Sacristán, 1995), e em particular como *profissional de ensino*, no entendimento que aqui se defende da acção de ensinar como especialização em *saber fazer aprender alguma coisa por alguém* (Roldão, 2005), requer o reequacionamento das lógicas curriculares das formações iniciais e a sua articulação com a formação durante o período de indução e ao longo da vida profissional. A vertente da formação contextual continuada terá de ser equacionada e desenvolvida no interior das escolas, enquanto comunidades aprendentes e organizações reflexivas (Alarcão, 2001), que definam e sustentem, apoiadas por parcerias e acções concretas das instituições sede da formação e da investigação educacional, o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento profissional dos seus docentes.

### **Propostas de actuação para a formação de professores**

#### ***- a pertinência da Recomendação sobre Qualidade da Formação de Professores para as políticas dos Estados Membros da UE***

Tomando como referência a noção de conhecimento profissional docente assente na função e competência de ensinar, e à luz da *Recomendação sobre Qualidade da Formação de Professores para as políticas dos Estados Membros da UE*, parece possível identificar algumas linhas orientadoras para a melhoria da qualidade da formação dos professores e consequente impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos:

#### ***1. Assunção da formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento no percurso de um profissional de ensino***

Esta perspectiva pressupõe romper com a lógica até agora dominante em duas vertentes: por um lado, pela assunção clara da natureza de profissionalidade da actividade docente e do défice actual relativamente a este estatuto, resultante, entre outros aspectos, da tradição funcionarizante ligada ao trabalho docente no âmbito da função pública, com contratação central pela administração, no caso português; por outro implica conceptualizar o processo formativo como um todo, estabelecendo para isso os necessários dispositivos organizacionais, nomeadamente: a responsabilização das mesmas instituições pelo conjunto da formação e pelo apoio a outras iniciativas formativas (Universidades e outras instituições de formação superiores, com projectos formativos próprios mas regulados

por um referencial nacional/europeu comum); a avaliação da formação oferecida ou apoiada tendo como um dos critérios a eficácia dessa articulação entre formação inicial, indução e formação ao longo da vida profissional.

## ***2. Estabelecimento continuado de parcerias de formação entre instituições formadoras e escolas***

Os períodos de prática supervisionada da formação inicial terão, nesta visão prospectiva, de converter-se em situações de parceria formativa com as escolas e professores que acolhem os futuros professores, criando redes de formação com a instituição formadora, cujos recursos se podem constituir em suporte dos projectos formativos dessas mesmas escolas. Para que estas parcerias sejam efectivas, determinados dispositivos político-organizacionais têm de ser activados, nomeadamente a contabilização do trabalho de formação nas escolas no trabalho dos professores e investigadores da instituição de ensino superior, a garantia de maior estabilidade dos corpos docentes das escolas, a inclusão deste apoio ao terreno educativo na missão das Universidades e Escolas Superiores que se ocupam da formação de professores, sendo todo este processo sustentado em contratualização de projectos e respectivo financiamento, bem como na avaliação reguladora de resultados e procedimentos .

## ***3. Estabelecimento da dimensão da formação dos docentes como um dos elementos da organização das escolas e dos seus projectos***

Nesta vertente, importará considerar que a cultura existente, em Portugal e em alguns outros países de administração mais centralista da UE, não tem esta tradição. As medidas para a incentivar não podem assim centrar-se na normatividade, nem na uniformidade prescrita de procedimentos, mas sim na regulação e no incentivo a práticas de formação diversificadas e fundamentadas, de cujo efeito positivo decorram consequências para a beneficiação do trabalho das escolas. Tornar obrigatória a realização de formação nas e pelas escolas, como parte da sua acção regular, com maior ou menor recurso ao apoio de instituições de ensino superior e outras instâncias qualificadas, será necessário, mas insuficiente. Importa que se recompensem as escolas que desenvolvam acções formativas mais pertinentes, constantes e eficazes para a melhoria do seu trabalho no contexto em que se situam. Igualmente relevante nos parece o encorajamento, mediante consequências no financiamento e nos apoios, ao trabalho de formação inter-escolas, sempre articulado com apoios de instituições onde se produz investigação e conhecimento específico formalizado.

## ***4. Estabelecimento da centralidade da prática supervisionada, sustentada por uma teorização consistente, em todos os momentos e percursos formativos***

Na linha que vimos defendendo, o trabalho de formação de qualquer profissional, deve ter como eixo estruturante a problematização e a vivência da prática profissional e seus contextos. Essa linha, já ensaiada e investigada em numerosas situações bem sucedidas, deverá assumir centralidade na organização de qualquer formação de docentes. Tal não significa uma redução da dimensão científica conteudinal (pelo contrário, parece necessário garantir a sua solidez) nem das dimensões pedagógico-didáticas que integram o saber profissional (também elas necessitando de idêntica valorização e aprofundamento permanentes). Significa sim uma reconceptualização dos projectos formativos, integrando numa política global os níveis da formação inicial e da formação continuada-

contextual, no sentido de articular a apropriação de todos os campos de conhecimento com uma adequada mobilização e uso em situações de ensino concretas, apoiadas e supervisionadas.

Trata-se assim de instituir a *supervisão* como um dispositivo de trabalho regular nas escolas, em múltiplas modalidades, onde é hoje, no sistema português, um espaço vazio, remetendo-se o seu exercício apenas para a formação inicial.

### ***5. Estabelecimento da prática investigativa como componente essencial da formação e da acção profissional***

Esta questão tem sido polémica no mundo académico da educação, como atrás foi referido. Parece contudo consensual a necessidade e valia do apetrechamento e capacitação dos docentes com saber e domínio de instrumentos conceptuais e técnicos de investigação, que lhe permitam tornar efectiva e rigorosa a sua reflexão analítica sobre a acção que desenvolvem e consequente produção de saber, bem como lhe tornem acessível o consumo de investigação produzida e a possibilidade de produção de investigação sistemática.

A subida dos níveis de qualidade do desempenho docente e o reforço do seu estatuto de profissionalidade, por sua vez essenciais à melhoria da aprendizagem curricular e social que da escola se espera, não pode dispensar um salto qualitativo significativo na relação dos professores com o saber e com a sua produção.

Em jeito de conclusão, permitam-me que retome o que sobre esta temática recentemente escrevi noutra sede, e que de algum modo sintetiza o que entendo dever ser o referencial da qualidade a garantir na formação de professores como *profissionais de ensino*:

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) (...) – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo a que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didáctico* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores (...)

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requiera uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procurámos clarificar algumas dimensões (Roldão, 2007: 102).

É na formação destes profissionais de ensino, orientada pelos princípios e recomendações que acima se enunciaram, e estabelecida na consciência dos obstáculos que as actuais culturas administrativa, docente e de escola comportam face a este direccionamento, que poderá jogar-se – julgamos - a melhoria da qualidade da educação, mediada pela sólida qualidade profissional destes seus actores.

## Referências bibliográficas

- ALONSO, L. e ROLDÃO, M. (2006). *Guidelines of a constructivist model for primary teachers' education implemented in two Portuguese higher education institutions*. 2nd World Curriculum Studies Conference, Tampere, Finlândia, 21 a 24 de Maio de 2006 <http://www.iaacs.org/iaacs-papers.php>
- ALONSO, L. ROLDAO, M.C. & VIEIRA, F. (2006). Learning how to learn – A cross-disciplinary framework for teacher and learner development. ECER 2006, Transforming Knowledge, Genève, 11- 16 September 2006. Education-line. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/158195.htm>
- ALARCÃO, Isabel ( 2001) (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (2001<sup>a</sup>). São Paulo: Artmed.
- \_\_\_\_\_ (2001 a). Professor-investigador – Que sentido? Que formação? In Bártolo Paiva CAMPOS (org), *Cadernos de Formação de Professores*, 1, pp.21-30. Porto: Porto Editora e INAFOP.
- ARAÚJO E SÁ, Maria Helena , CANHA, Bernardo & ALARCÃO; Isabel (2002) Collaborative dialogues between teachers and reserachers – a case study. Paper presented at The European Conference on Educational Research (in Eduactionline <http://www.leeds.ac.uk/educol.beia.htm>
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2007). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: *Improving the Quality of Teacher Education*.
- ESTRELA, Albano, ELISEU, Margarida, AMARAL, Anabela, CARVALHO, Ana & PEREIRA, Catarina (2004). A investigação sobre formação contínua de professores. *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, nº 4: 107-148.
- ESTRELA, Maria Teresa, ESTEVES, Manuela e RODRIGUES, Ângela (2002). *Síntese da Investigação Sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1999-2000)*. Cadernos de Formação de Professores, nº 5. Porto: Porto Editora e INAFOP.
- FIGUEIREDO, Maria & ROLDÃO, Maria do Céu (2005). Significado e processo de aprender a ensinar: um estudo fenomenográfico sobre concepções de formandos de uma licenciatura em Educação de Infância, *Revista da Educação*, 2005, vol. XIII, nº 2, 69-96.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1995). Consciência e acção sobre a prática como liberação profissional dos professores. In António NÓVOA (Org.) (1995). *Profissão professor*, pp. 63-92. Porto: Porto Editora.
- HAMIDO, Gracinda (2006). *Meta-análise do Processo de (Re)construção Colectiva de um Projecto Curricular de Formação de Professores*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação. Texto não publicado.
- HAMIDO, Gracinda, ROLDÃO, Maria do Céu & CÉSAR, Margarida. (2003). Analysing projects of professionalizing education – the challenge of quality. *EducatiOn-line*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003085.htm>
- LÜDKE, Menga (coord.) (2006) . *O Professor e a Pesquisa*. São Paulo: Papirus.
- REIS MONTEIRO, Agostinho (2000). Ser professor. *Inovação*, v.3, n. 2-3: 11-37.
- RODRIGUES, Maria de Lourdes (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2004). Relatório Sub-Projecto 2- Os professores e o desenvolvimento da sua identidade profissional – O que nos diz a investigação - Janeiro 1994 a Dezembro 2003. In *Relatório do Projecto de Investigação “Supervisão e desenvolvimento profissional”*, coordenado por Isabel Alarcão – da *Unidade de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores*, Universidade de Aveiro, Portugal. Projecto financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia. Documento não publicado.
- \_\_\_\_\_ (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da

profissionalização: que triangulação? In Luisa ALONSO & Maria do Céu ROLDÃO (Orgs.), *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão*: pp. 13-26. Braga: CESC / Almedina.

\_\_\_\_\_ (2005 a). *Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência*. I Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º Ciclo – Formação de Professores e Educadores de Infância: questões do presente e perspectivas futuras. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2003. Publicação em suporte, 1 CD.

\_\_\_\_\_ (2005b). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES* (Universidade do Estado de São Paulo), ano XI, nº 13, Jan-Dez, 108-126.

\_\_\_\_\_ (2006). A formação de professores como objecto de pesquisa - contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em: [www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)

\_\_\_\_\_ (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Jan./Abril.2007 v.12 n.34: 94-103.

ROLDÃO, Maria do Céu et al. (2000) (coord.). *Impacto da Formação – um estudo nos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo, 1993-98* Santarém: ESES, CFAEs e Colibri.

ROLDÃO, Maria do Céu, NETO-MENDES, António, COSTA, Jorge Adelino & ALONSO, Luisa (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, nº 5.

SCHÖN, Donald (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.

\_\_\_\_\_ (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.

SÁ-CHAVES, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento.

SHULMAN, Lee (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n. 2: 4-14.

\_\_\_\_\_ (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, n. 57: 4-14.

SHULMAN, Lee & SHULMAN, Judith (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, Mar./Apr v. 36, n. 2: 257-271.

STENHOUSE, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.

\_\_\_\_\_ (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

ZEICHNER, Keneth (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## *O Processo de Bolonha e o Currículo da Formação de Professores*

**Hannele Niemi**  
**Universidade de Helsínquia**

### **1. Qual o significado do Processo de Bolonha para a formação de professores?**

A formação de professores é organizada, nos países europeus, de formas muito variadas. A duração e a qualidade dos programas varia e os contextos institucionais podem ser muito diferentes quando comparados no seio dos países e mesmo entre países. O estatuto dos professores e da formação dos professores também pode ser muito diversificado na Europa. Um problema comum é o facto de a atractividade da profissão docente ser reduzida e de os professores não estarem muito empenhados na sua profissão, ambicionando transferir-se para outras carreiras melhores e mais desafiantes. Neste panorama, a Finlândia constitui uma excepção, pois a profissão docente encontra-se entre as opções mais procuradas no ensino superior.

Actualmente, a situação na Europa é muito contraditória. O valor da educação e dos professores é reconhecido em todas as sociedades baseadas no conhecimento, mas as realidades das escolas e a formação de professores estão por vezes muito longe dos cenários ideais dos documentos oficiais e dos discursos. A maior parte dos países europeus enfrenta o problema da necessidade de novos professores que sucederá ao enorme boom de aposentações que se avizinha. Será necessário recrutar mais de um milhão de novos professores nos ensinos básico e secundário de modo a satisfazer as necessidades de recrutamento durante o período de 2000-2015 (Comissão, 2004). Em simultâneo, a educação tornou-se extremamente importante para o bem-estar dos indivíduos e da sociedade. Sem professores e escolas de elevada qualidade, os jovens correm o risco de ser excluídos. O verdadeiro desafio é como tornar a carreira docente numa carreira com um futuro.

O Processo de Bolonha pode oferecer novas perspectivas sobre a formação de professores. Pode unificar uma enorme diversidade de programas através do estabelecimento de critérios de qualidade comuns. Em 2004, a Comissão Europeia convidou um grupo de trabalho a esboçar estes princípios e, com base nessas recomendações e no trabalho realizado por outros grupos de trabalho sobre a formação dos professores, a Comissão Europeia publicou, em Agosto de 2007, a comunicação “Improving the Quality of Teacher Education” (Comissão, 2007). De acordo com este documento, a profissão docente é uma profissão bem qualificada (p. 12): “Todos os professores são graduados em instituições de ensino superior”. As recomendações que constam desta comunicação reforçam os seguintes aspectos (pp 14-15):

“Para garantir que há uma capacidade adequada no Ensino Superior para satisfazer a quantidade e a qualidade que se requer para a Formação de Professores, e para promover a profissionalização da docência, os programas de formação de professores deveriam estar disponíveis nos ciclos do ensino superior conducentes aos graus de Mestrado e Doutoramento (assim como o de Licenciatura)”.

O Processo de Bolonha pode unificar o campo tão diversificado da formação de professores, tornando-o mais transparente, dotando-o de estruturas comuns e de sistemas de créditos. Porém, ainda mais crucial que estas questões estruturais, é a qualidade da formação de professores. A formação de professores é considerada uma parte integrante do espaço europeu do ensino superior e contempla a exigência de que o estatuto da formação de professores seja equivalente ao de outros

sectores do ensino superior. Isto implica que já satisfaz os elevados níveis de qualidade académicos em todas as áreas do ensino superior: *investigação, ensino e interacção com a sociedade*. Novos conhecimentos e novas práticas deverão ser produzidos em todas estas áreas. Estes três componentes não se encontram separados e podem mesmo contemplar elementos que se sobrepõem. Se a formação de professores contiver falhas em alguns destes componentes, terá muita dificuldade em preencher os requisitos inerentes ao espaço europeu do ensino superior.

Para cumprir a missão do ensino superior para os três componentes atrás mencionados, é necessário essencialmente que a formação de professores satisfaça o pré-requisito de se fundamentar em bases investigativas segundo as seguintes condições básicas:

- Os professores necessitam de um conhecimento profundo sobre os mais recentes avanços da investigação nas áreas curriculares em que ensinam. Adicionalmente, eles precisam de conhecer as investigações mais recentes sobre como algo pode ser ensinado e aprendido. A investigação interdisciplinar sobre os conhecimentos relativos aos conteúdos disciplinares e aos conteúdos pedagógicos proporciona a base para o desenvolvimento de novos métodos de ensino que podem ser adaptados para satisfazer diferentes aprendentes.
- A formação de professores em si deve ser objecto de estudo e investigação. Esta investigação deverá fornecer conhecimentos sobre a eficácia e a qualidade da formação de professores implantada de formas diferentes e em contextos culturais diferentes.
- O objectivo é que os professores interiorizem uma atitude profissional orientada para o seu trabalho. Isto implica que os professores aprendam uma abordagem analítica e mais aberta relativamente ao seu trabalho, que tracem conclusões baseadas nas suas observações e experiências, e que desenvolvam de forma sistemática os seus ambientes de ensino e de aprendizagem.

Porque é que estes pré-requisitos são importantes? Na análise que se segue, irei reflectir sobre estas questões e desenvolvê-las, apresentando razões para que os currículos de formação de professores devam ser baseados na pesquisa, bem como na orientação baseada na investigação. Estes dois conceitos são, na minha perspectiva, complementares. Uma orientação baseada na investigação significa que a formação de professores se fundamenta num constante questionamento baseado em investigações nas disciplinas académicas, o que oferece uma base para a melhoria do currículo da formação de professores. Uma orientação informada sobre a investigação significa que os conhecimentos baseados na investigação são utilizados na prática do docente quando este selecciona materiais e métodos para diferentes aprendentes, tanto na formação de professores como posteriormente, nas escolas. Os professores precisam de possuir uma literacia científica crítica. Os futuros professores aprendem como se constrói o conhecimento e sabem identificar as diferentes fontes de evidência de que necessitam para desenvolver o seu trabalho.

Ao construir um currículo para a formação de professores, o Processo de Bolonha pode fornecer importantes linhas orientadoras estruturais e traçar os aspectos principais dos três ciclos de graduação. Mas tão ou mais crucial do que isto é o facto de que a formação de professores tem fundamentos filosóficos e conceptuais nos quais se baseia o currículo. O currículo não pode ser uma mera listagem de objectivos do Processo de Bolonha. O currículo da formação de professores tem de se fundamentar em conceitos inerentes à profissão docente e à criação de conhecimento. As exigências da profissão docente são muitas e estabelecem requisitos específicos relativamente à qualidade do currículo de formação de professores.

Nos capítulos que se seguem, a formação de professores é analisada a partir das perspectivas sobre a função da profissão docente na sociedade, da criação de conhecimento em sociedades baseadas no conhecimento e da capacidade dos professores para trabalharem como práticos reflexivos que promovem no seu desempenho profissional uma abordagem baseada em evidências.

## 2. A essência da profissão docente reside na sua natureza moral

Cada sociedade tem identificadas determinadas áreas importantes que requerem competências específicas. Estas áreas de competência são atribuídas a um grupo qualificado de indivíduos, por exemplo, a profissionais. Os membros desta profissão são responsáveis pelos deveres inerentes à sua área de competência e pelo futuro desenvolvimento da profissão. Os principais requisitos da profissão são que os seus representantes possuam um nível elevado de educação, equivalente geralmente ao nível terciário, e que respeitem, no exercício da sua profissão, o código moral que é contemplado. Devido às suas elevadas responsabilidades e competências específicas, os representantes da profissão têm também o direito e a obrigação de desenvolver a sua área de competência na sociedade.

Se, por um lado, a Estratégia de Lisboa realça o valor da educação e o trabalho dos professores, por outro a sua ênfase principal reside na economia e competitividade. Temos de ter em conta que estes factores não podem ser os únicos fundamentos para a formação de professores. O sucesso económico pode ser o resultado de uma educação de elevada qualidade e muitas vezes é isto que sucede devido às competências dos indivíduos. No entanto, devemos recordar as ideias de Immanuel Kant sobre a educação (Kant, 1923). Um ser humano nunca é um instrumento ou utensílio a utilizar por outros seres humanos para atingir alguns fins; ele é um valor absoluto em si mesmo/a. Isto significa que não podemos fundamentar a nossa educação apenas em razões económicas. Temos que respeitar o crescimento das crianças e outros aprendentes e apoiar o seu desenvolvimento ainda que este não venha a resultar em nenhuma vantagem económica directa. Isto significa que temos de proporcionar oportunidades iguais para todas as crianças e jovens e garantir que eles estão realmente aptos a usar estas oportunidades.

Nimrod Aloni (2002) identifica os princípios da educação humanista que ele considera como a mais importante base do trabalho dos professores. O objectivo da educação é ajudar as pessoas a tornarem-se aptas em três domínios fundamentais da vida:

- enquanto indivíduos que compreendem e desenvolvem o seu potencial,
- enquanto cidadãos participativos e responsáveis, e
- enquanto seres humanos que se enriquecem e aperfeiçoam através de um compromisso activo como as realizações colectivas da cultura humana.

Como os professores são actores-chave no processo de capacitação dos alunos para alcançar o seu potencial humano completo, exercem uma influência muito forte nas comunidades e nas sociedades (Aloni, 2002, pp. 176-183). Os professores são os representantes de uma profissão ética e jogam um papel importante na realização dos ideais de democracia, justiça social e direitos humanos. Por conseguinte, de acordo com Carr e Hartnett (1996), o desenvolvimento profissional dos professores deveria basear-se na seguinte premissa:

O desenvolvimento dos professores deve estar relacionado com teorias sociais e políticas mais genéricas sobre questões de fundo como a democracia, a justiça social, a igualdade e a legitimidade. Tem de provar as implicações de um ideal democrático, virado não apenas para os sistemas de educação, mas também para a forma como os estabelecimentos de ensino devem ser geridos. Por outro lado, tem de relacionar estas ideias com os currículos, a prática pedagógica e a avaliação.

Os professores necessitam de possuir, no exercício da sua profissão, um conhecimento cultural e uma perspectiva intercultural. Também têm de compreender os factores que geram coesão e exclusão social e de que forma a sua profissão desempenha um papel crucial nestes processos. Têm de estar conscientes das oportunidades e das formas de trabalhar em conjunto com outros parceiros e agentes implicados nos contextos educativos formais e não-formais de forma a proporcionar

oportunidades de aprendizagem aos aprendentes nos diversos grupos etários. Têm também de estar conscientes das contradições de valores na sociedade e nos estabelecimentos de ensino e deveriam estar preparados para lidar com questões de ordem moral e baseadas em valores.

Tem havido demasiada discussão em torno da verdadeira essência e natureza da profissão docente. Trata-se de uma profissão de competências autónomas ou é mais como um ofício sem um estatuto independente? Este último pressupõe que os professores sejam mais ou menos instrumentos políticos estreitamente ligados aos objectivos actuais das sociedades. Aquele outro coloca o trabalho dos professores juntamente com outras profissões em que o grau de responsabilidade é elevado e a liberdade para desenvolver a profissão também.

John Smyth (1995, p.1) descreveu manifestações de um estatuto dos professores baixo e pouco profissional. A pressão para encarar o professor como um instrumento não-autónomo com fins políticos é comum a ambos os estatutos. As características típicas são a marginalização dos professores e um tratamento implícito, como se eles não merecessem confiança e necessitassem de uma vigilância permanente através da utilização de indicadores de desempenho.

Uma outra concepção da profissão docente pretende fomentar o estatuto do professor na sociedade, enfatizando um novo profissionalismo docente (Hargreaves, A, 1994; Hargreaves, D.H., 1994; 2000). Esta abordagem considera os professores como agentes da mudança na sociedade e enfatiza que o trabalho do professor é uma cooperação interactiva com outros profissionais e outras partes interessadas. A docência é vista como uma profissão genuína que deveria ter um estatuto reconhecido na sociedade. Na teoria crítica, os professores são vistos como parte da sociedade e são encorajados a assumir um papel emancipatório na sua profissão (Carr & Kemmis, 1986; Liston & Zeichner, 1987). Para crescerem como profissionais, os professores precisam de desenvolver uma cultura crítica e participativa na sua profissão.

Se os professores são formados no espaço do ensino superior, são representantes educativos com competências académicas. Como intelectuais públicos, os professores têm o direito e a obrigação de articular as necessidades educativas e os desafios patentes na sociedade que servem. Os professores têm também de tomar parte activa nos debates públicos e nas decisões que afectam o desenvolvimento das escolas e da educação. Deve existir uma interacção entre as autoridades nacionais e locais e os professores, seja individualmente seja colectivamente. Enquanto profissionais, os professores não podem ser meros executantes de decisões mas também parceiros no desenvolvimento das mesmas.

O currículo da formação de professores deveria dotá-los de conhecimentos que os levem a considerar se a eles próprios como actores profissionais responsáveis e com direitos e obrigações no processo de desenvolvimento da educação. A sua tarefa é facilitar a diferentes aprendentes uma melhor aprendizagem. Os professores têm uma função social forte e esta perspectiva deveria ser integrada nos currículos de formação de professores.

### **3. Da recepção à produção de conhecimento – fomentando uma aprendizagem activa e colaborativa**

O conceito de conhecimento evoluiu a partir dos primeiros conteúdos estáticos que eram transmitidos até aos mais dinâmicos processos de construção. Actualmente entendemos o conhecimento como algo em permanente renovação e a ser construído conjuntamente com outros aprendentes. Os professores necessitam de ter um entendimento profundo dos conteúdos didácticos que ensinam mas também precisam de compreender como diferentes aprendentes conseguem aprender a aprender os conhecimentos transmitidos pelas diferentes disciplinas, frequentemente a partir de perspectivas multidisciplinares.

Os professores precisam de adquirir metaconhecimentos relativos aos processos de aprendizagem (Niemi, 2002; Winne, 1996); Têm de saber o que é a aprendizagem a partir de diferentes pontos de vista teóricos e de que maneira os aprendentes podem ser apoiados na identificação de estratégias de aprendizagem que os tornem aprendentes mais activos. Também estes precisam de adquirir metaconhecimentos dos processos de aprendizagem colaborativa. Isto envolve saber como é que o conhecimento pode ser construído em cooperação com os outros e quais são os componentes sociais dos processos de aprendizagem.

As mais recentes investigações sobre aprendizagem consideram que este é um processo individual activo, mas há evidências crescentes de que a aprendizagem é também um processo baseado na partilha e na participação com diferentes parceiros numa comunidade (Slavin, 1997; Scardamalia & Bereiter, 2002; Nonaka & Takeuchi, 1995). O conhecimento é uma propriedade não individual mas socialmente partilhada e emerge a partir da participação em actividades socioculturais. Ou seja, aprender requer também *skills* sociais.

Os professores têm a importante missão de abrir caminhos que conduzam os diferentes aprendentes a realizações culturais e riqueza cultural. Os professores têm de estar familiarizados com os conhecimentos e as investigações mais recentes sobre as respectivas matérias de ensino. Também devem saber como é que esses conteúdos podem ser transformados de forma relevante de modo a beneficiar diferentes aprendentes e como é que podem contribuir para que estes criem bases para a aprendizagem ao longo da vida. Isto significa que os professores precisam de ter acesso aos mais recentes resultados da investigação e ao conhecimento académico. Deverão possuir um entendimento extenso da evolução e desenvolvimento humanos e precisam de conhecer os métodos e as estratégias que podem usar-se para ensinar diferentes aprendentes. Adicionalmente, os professores têm de se familiarizar com os currículos e os ambientes de aprendizagem nos estabelecimentos de ensino. Eles, também, têm de ter conhecimentos sobre a aprendizagem em contextos de educação não-formal, tais como a aprendizagem aberta e contextos ligados ao mercado de trabalho. Os professores devem possuir os conhecimentos mais actuais sobre tecnologia educativa e precisam de saber aplicar as TIC no seu trabalho.

#### **4. *Skills* genéricas ou profissionalismo centrado?**

Enquanto profissionais, os professores precisam de múltiplas *skills* práticas que os tornem aptos a mediar, perante indivíduos ou grupos, conhecimentos sobre temas académicos, valores e atitudes. Este tipo de conhecimento pode ser descrito como conhecimento processual. Os conteúdos académicos e as *skills* práticas não podem ser vistas como separadas ou exclusivas; na profissão docente são sempre complementares.

Em muitos países existem tensões sobre o modo como a prática docente é integrada e implantada nos programas de formação de professores. Os professores precisam de confiança para trabalhar com aprendentes em contextos reais e os professores estagiários muitas vezes pedem conselhos muito práticos para a sua prática de ensino. Recentes investigações de peritos revelaram que há muitas fases distintas na evolução para a especialização (Dreyfus & Dreyfus 1986). Os professores estagiários também necessitam de diferentes tipos de apoio em diferentes fases do seu desenvolvimento profissional.

Muitos investigadores também sublinharam que a competência é a integração de diferentes tipos de conhecimento. Davenport e Prusak (1998) concluíram que um perito necessita de conhecimento codificado que é bem organizado e literalmente transferível. Adicionalmente, o desenvolvimento da especialização exige modelos de acção, observação de peritos, conhecimento tácito, uma rede

social e até bons exemplos de práticas bem sucedidas. Davenport e Prusak (1998) referem que o conhecimento dos especialistas ou peritos consiste num conhecimento pessoal profundo que foi testado em situações práticas.

De acordo com Schön (1991), os peritos enfrentam sempre dificuldades em situações que são únicas e consistem em incertezas, conflitos de valor e outras tensões, devido à sua complexidade. Eles trabalham em situações complexas e por isso precisam de vários tipos de evidências, o que requer exigências especiais no seu conhecimento de base. O conhecimento dos peritos é um conhecimento racional, mas isto não é suficiente. Eles também precisam de princípios, regras e modelos e de saber como aplicar a problemas complexos, teorias científicas e técnicas.

Trabalhar como perito significa deter os conhecimentos e as capacidades práticas para trabalhar em situações complexas. Adicionalmente, precisam de possuir confiança em duas formas complementares (Isopahkala-Brunet, 2004). Precisam de autoconfiança para exercerem a sua competência em situações com exigências únicas. Também precisam de implantar a sua competência de tal forma que os seus clientes, partes interessadas e colegas confiem neles. Na profissão docente, isto significa que estudantes e pais e até a sociedade podem confiar na competência dos professores.

Para além de os professores precisarem de muitas competências específicas, necessitam também de uma ideia lata ou visão do que significa o seu trabalho como peritos educacionais. Os professores precisam de compreender a complexidade dos processos educacionais e encarar as evidências provenientes das diversas fontes. Eles precisam de conhecimentos baseados e informados na investigação e informados sobre investigação, mas também precisam de estar receptivos à aquisição e à avaliação de evidências locais. Scardamalia e Bereiter (2003) estudaram o comportamento de peritos. A característica que distingue em concreto os peritos de outros é a sua abordagem aos novos problemas. O reconhecimento de padrões e os procedimentos aprendidos que conduzem à resolução intuitiva de problemas são apenas o início. O perito investe naquilo a que Bereiter e Scardamalia chamam a resolução progressiva de problemas, ou seja, enfrentar os problemas. Este acto aumenta as competências em vez de reduzir os problemas às rotinas previamente aprendidas.

## **5. Promover a prática baseada na investigação e em evidências**

Nas sociedades baseadas no conhecimento, a investigação e as políticas e práticas baseadas na evidência transformaram-se em requisitos urgentes. As decisões e os desenvolvimentos deveriam basear-se nos melhores conhecimentos disponíveis. A OCDE e a União Europeia promoveram esta abordagem em diferentes sectores da sociedade, pedindo a contribuição de diferentes disciplinas. A Comissão Europeia (Comissão 2007; Niemi, 2007) constituiu um grupo de peritos para preparar uma comunicação sobre as relações entre a investigação, a política e a prática nos domínios da educação e da formação.

Segundo a comunicação, há vários desafios na educação e na formação. Devido à complexidade dos fenómenos educacionais, as evidências provêm de fontes diversas. Podem basear-se em relatórios de investigação e estudos ou revistas temáticos de investigações. Também podemos obter evidências a partir das avaliações nacionais e locais e outras compilações sistemáticas de informação. A evidência pode, também, derivar das observações e das experiências de peritos e profissionais nos seus próprios campos de acção (e.g. Issitt & Spence, 2005). Hammersley (2004) defende que existem evidências que não emergem necessariamente da investigação sistemática mas que podem ainda assim ser relevantes.

A competência dos professores tem de abranger a prontidão para analisar a situação como um investigador e elaborar conclusões e decisões para actuar ou mudar algo numa dada situação. Isto

significa que o professor necessita de ter uma mente crítica e capacidade para reflectir. A reflexão pode ser feita em acção ou sobre a acção. Porque muitas decisões têm de ser tomadas rapidamente, em acção, os professores têm de possuir um corpo de conhecimento interiorizado profundo e um código moral capaz de construir as bases para lidar com situações de mudança.

Niemi (2007) tem analisado as condições para a promoção na educação e na formação da prática baseada na evidência. Nenhuma fonte de informação ou acção em si mesma pode promover a acção baseada na evidência. Os principais factores podem ser resumidos pelos seguintes componentes: (1) competências e capacidades investigativas a partir da formação inicial de professores, (2) condições de trabalho que promovam a prática baseada na evidência, (3) a qualidade da evidência e da investigação, (4) transmissão efectiva de evidências e acesso fácil às mesmas, (5) uma cultura de avaliação que considera os factores contextuais e os conhecimentos dos profissionais, e (6) redes de trabalho profissionais colaborativas.

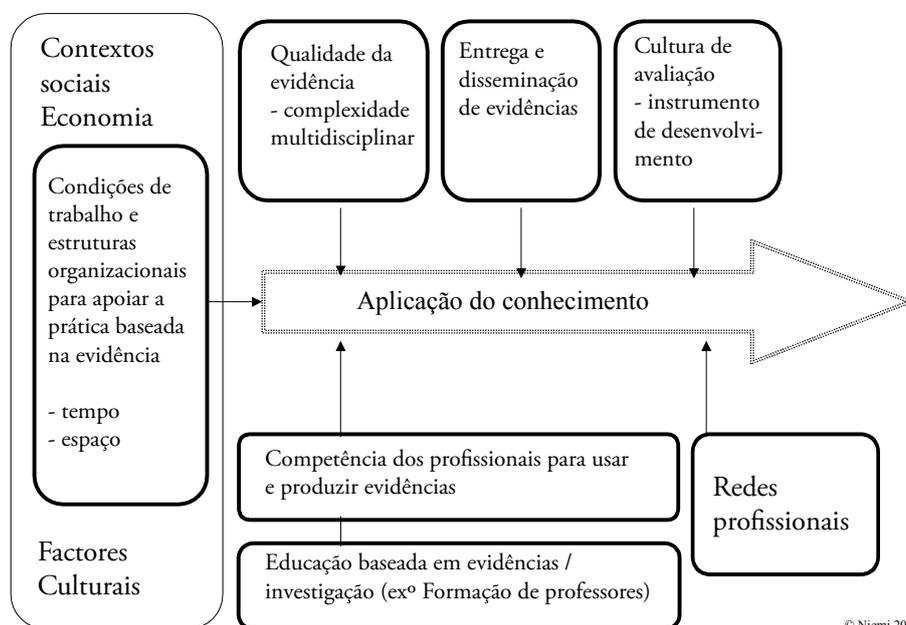


Figura 1. Condições de orientação baseada na evidência no trabalho dos profissionais

Quando se fomenta uma prática baseada na evidência, não basta fornecer aos professores informações sobre investigações, facultando-a como se fosse um processo de topo para baixo. Eles precisam de competências para adquirir diferentes tipos de evidências que informem a sua prática e as suas decisões. Parece claro que sem investigação, estudos metodológicos e experiências de processos investigativos, é muito difícil interiorizar uma orientação baseada na evidência.

Tão-pouco é fácil estabelecer um quadro comum sobre como é que os programas de formação de professores treinam os futuros professores para usarem na sua prática a investigação e as abordagens baseadas em evidência. A Eurydice fornece-nos alguma informação sobre o assunto. Um inquérito desenvolvido recentemente (Eurydice, 2007) forneceu mais informações sobre as 20 unidades nacionais, permitindo concluir que em diversos países, a componente investigativa é implementada centralmente como parte integrante da formação inicial de professores.

Se a profissão docente visa obter um estatuto profissional elevado, a formação de professores tem

de preparar os professores para trabalharem a partir de abordagens baseadas em evidências. Isto só será possível se estes profissionais tiverem a competência para utilizar diferentes tipos de evidências, incluindo aquela que é proporcionada pela investigação. Por outro lado, eles têm de revelar capacidade para levar a cabo projectos de investigação-acção nas suas aulas e nas suas escolas. O currículo de formação inicial de professores fornece uma base, mas sem uma formação em exercício orientada para a investigação, a potencialidade dos professores para renovarem e desenvolverem a sua própria profissão irá estagnar. Há bons exemplos de como a formação contínua tem apoiado dos professores em escolas locais e estas actividades encontram-se estreitamente ligadas a projectos de investigação (Bokro 2004; Husso & Korpinen & Asunta 2006).

## **6. Formação de professores baseada na investigação – o caso da formação de professores na Finlândia**

### ***O Processo de Bolonha na Finlândia***

A Finlândia reformou a sua estrutura dos graus académicos de acordo com o Processo de Bolonha. O sistema de dois ciclos (3 + 2) foi adoptado pelas universidades finlandesas em Agosto de 2005. Os graus doutorais consistem em quatro anos de estudos a tempo integral e nas ciências da educação consistem em 60-80 ECTS de trabalho de curso, muitas vezes intimamente conjugado com a tese de doutoramento. O Processo de Bolonha também sido implantado no campo das ciências da educação e da formação de professores (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006). O processo foi encarado mais como uma fase de análise nacional conjunta e processo de qualidade do currículo da formação de professores do que como uma mudança estrutural fundamental. A implantação foi muito interactiva e foi um processo conjunto entre universidades autónomas e o Ministério da Educação. Muitas redes e projectos nacionais colaboraram entre si desde 2003, com o fim de desenvolver e implantar os novos programas de graus académicos na Finlândia. Todos os currículos de formação de professores foram analisados utilizando métodos de análise nuclear dos currículos académicos. Chegou-se a um consenso razoavelmente bom relativamente aos conteúdos nucleares do currículo, apesar de que cada universidade tem autonomia para desenvolver o seu próprio currículo com base nos seus perfis de investigação actuais. O projecto tem o seu próprio sítio em <http://www.helsinki.fi/vokkel/english.htm> (em inglês).

### ***Formação de professores baseada na investigação***

A Finlândia constitui um exemplo de formação de professores baseada na investigação. A responsabilidade pela oferta de formação para os futuros professores das escolas básicas e secundárias reside nas universidades. Em 1979, a qualificação de base para os professores das escolas básicas e secundárias foi definida como um diploma de mestrado sob a forma de programas que requeriam entre quatro e cinco anos para completar. A finalidade desta alteração foi unificar os aspectos nucleares do ensino básico e secundário e desenvolver na formação dos futuros professores, um elevado nível de qualidade académica. A formação de professores do ensino secundário foi igualmente reformada através da expansão da abrangência dos estudos pedagógicos (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006).

O sistema de educação Finlandês (veja-se o Anexo 1) mereceu a atenção de muitos países de todo o mundo devido ao facto de ter alcançado posições de topo nos dois primeiros inquéritos do PISA. Jovens finlandeses de 15 anos são os primeiros em termos de *skills* em matemática, conhecimentos científicos, conhecimento literário e resolução de problemas e poucos são aqueles que se ficam pelas

categorias mais baixas do PISA. Do mesmo modo, as diferenças entre as escolas são mínimas. A principal razão para os elevados resultados de aprendizagem pode residir numa política educativa bem delineada e na elevada qualidade dos professores. De acordo com investigadores (Väljörvi, 2004, Simola, 2005; Laukkanen 2006; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006), a política educativa foi propositadamente direccionada para a equidade na educação e tem promovido o modelo da *common comprehensive school* (conceito que abarca as escola com secundário inferior e superior). Neste processo, foram tomadas muitas decisões importantes. Uma delas foi a decisão de elevar a formação dos professores do ensino primário para o nível do mestrado.

A formação de professores tem-se revelado uma opção muito atractiva para os estudantes talentosos. A concorrência para a formação de professores é forte pois somente cerca de 15% dos concorrentes são aceites (Kansanen 2003, pp 86–87). Deste modo, é justo dizer que a profissão docente é popular. Ultimamente, temos observado que a carreira do professor na Finlândia é a escolha mais popular entre aqueles que terminam o secundário superior.

Os professores e supervisores da formação de professores na Finlândia têm a responsabilidade de orientar os estudantes/formandos para os aspectos da sua formação mais orientados para a investigação. O fim principal desta orientação não é tanto a conclusão da tese de mestrado em si, mas sim levar mais longe o processo através do qual os estudantes acabam por se ver a si próprios como sujeitos activos de estudo e de trabalho. Nesta faceta do programa do grau académico, os processos de trabalho activo e de reflexão são integrados em diversas formas complexas e por vezes inesperadas. O objectivo do processo de orientação é ajudar os alunos a descobrir e explorar os seus próprios recursos intelectuais e torná-los mais aptos a utilizar os recursos do grupo de trabalho com o qual o estudante trabalha (Niemi e Jakku-Sihvonen 2006, p. 37).

Os elementos principais do currículo de formação de professores consistem nos seguintes estudos:

- Disciplinas académicas. Estas podem ser quaisquer disciplinas que sejam ensinadas nas escolas ou estabelecimentos de ensino ou em ciências da educação. Estudos académicos podem ser *major* ou *minors*, dependendo da qualificação que está a ser procurada.
- Estudos de investigação que consistem em estudos metodológicos, uma tese de licenciatura e uma tese de mestrado.
- Estudos pedagógicos (min. 60 ECTS) obrigatórios para todos os professores. Incluem também prática docente.
- Comunicação, linguagem e estudos em TIC são igualmente obrigatórios.
- A preparação de um plano pessoal de estudos é um novo elemento dos estudos universitários na Finlândia. A sua função principal é orientar os estudantes para o desenvolvimento dos seus próprios programas e planos profissionais, e orientá-los a alcançar as suas metas.
- Estudos opcionais podem cobrir uma diversidade de cursos através dos quais os estudantes procuram traçar o perfil dos seus estudos e qualificações.

### ***Estudos pedagógicos***

A distinção tradicional entre professores generalistas e professores de disciplinas específicas (especializados) será mantida, mas as estruturas dos respectivos programas de licenciatura permitir-lhes-á optar por percursos muito flexíveis que possam incluir no mesmo programa ambas as categorias ou possibilitar uma qualificação mais tardia numa direcção ou noutra. Os estudos pedagógicos (60 ECTS) são obrigatórios para a qualificação docente e são aproximadamente os mesmos para os professores do ensino básico e secundário. Segundo a legislação, os estudos pedagógicos têm de ser

estudos em Ciências da Educação com ênfase na didáctica. Os estudos pedagógicos podem fazer parte dos estudos de licenciatura ou podem ser tirados separadamente após a conclusão do grau de mestrado. Estes estudos também incluirão cursos de Psicologia e de Sociologia da Educação. Alguns módulos na História da Educação e na Filosofia da Educação também serão incluídos. O objectivo dos estudos pedagógicos é criar oportunidades para aprender a interacção pedagógica, para aprender a desenvolver as suas próprias competências para ensinar e aprender a planear, ensinar e avaliar o ensino em termos de currículo, a comunidade escolar e o grupo etário e a capacidade de aprendizagem dos alunos. Os estudantes também deveriam aprender a cooperar com outros professores, pais, partes interessadas e representantes de instituições públicas ([www.helsinki.fi/vokke](http://www.helsinki.fi/vokke)).

Um objectivo importante dos estudos pedagogicamente orientados é também formar os professores que são capazes de estudar e desenvolver as suas próprias práticas baseadas na investigação. Por esta razão, os módulos sobre metodologias de investigação sobre o comportamento são também obrigatórios para professores de disciplinas. As estruturas da formação de professores para o ensino básico e secundário são descritas nos Anexos 2 e 3.

A literacia científica crítica dos professores e a sua capacidade para utilizar métodos de pesquisa são considerados cruciais. De acordo com isto, os programas de formação de professores na Finlândia requerem estudos tradicionalmente vocacionados para a investigação tanto qualitativa como quantitativa. O objectivo destes estudos é treinar os estudantes para identificarem e analisarem problemas que possam esperar enfrentar na sua futura profissão. Estudos investigativos proporcionam aos estudantes uma oportunidade para completarem um projecto autêntico no qual eles devem formular um problema num domínio educacional, serem capazes de pesquisar de forma independente informação e dados relativos ao problema, trabalhar essas informações no contexto das investigações mais recentes na área e sintetizar os resultados na forma de uma tese escrita. À medida que realizam o seu trabalho, eles aprendem a estudar activamente e a interiorizar atitudes de investigadores.

### ***Prática docente***

Os estudos pedagógicos dos professores também incluem prática de ensino orientada (aproximadamente 20 ECTS). O objectivo dos estudos práticos orientados é apoiar os estudantes nos seus esforços para adquirir *skills* profissionais na investigação, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Adicionalmente, os estudantes devem ser capazes de reflectir criticamente sobre as suas próprias práticas e *skills* sociais em contextos de ensino e de aprendizagem. Durante os estudos práticos orientados, os estudantes devem encontrar alunos e estudantes provenientes de variados contextos sociais e orientações psicológicas e ter oportunidades de os ensinar em conformidade com o currículo.

A prática pedagógica atravessa todos os níveis da formação de professores. É supervisionada por professores universitários, formadores das universidades de formação de professores ou professores das escolas locais, dependendo de qual a fase da prática (Jyrhämä 2006) (Figura 2).

Anos de estudo	
5	<b>Prática Avançada</b> (Mestrado, 8 ECTS): Diferentes opções para desenvolver competências; pode estar ligada à tese de mestrado  <i>Principalmente em escolas ao nível municipal</i>
4	
3	<b>Prática Intermédia</b> (Licenciatura, 12 ECTS): Início com áreas disciplinares específicas, evoluindo para abordagens mais holísticas e focadas nos alunos  <i>Centros universitários de formação de professores</i>
2	
1	Prática integrada nos estudos teóricos

Figura 2. Prática pedagógica nos currículos finlandeses da formação de professores

O princípio principal é que a prática deveria ser iniciada tão cedo quanto possível e apoiar o desenvolvimento dos professores-estudantes ou estagiários no sentido da especialização. Inicialmente, orienta os professores-estudantes na observação da vida escolar e dos alunos através de uma perspectiva educacional; posteriormente, centra-se em áreas disciplinares específicas e nos processos de aprendizagem dos alunos; finalmente, apoia os professores-estudantes a tomar uma responsabilização mais holística no seu ensino e nas escolas. Este período pode estar estreitamente relacionado com os seus estudos de investigação e a sua tese de mestrado.

### ***Formação dos professores generalistas (Anexo 2)***

Os estudos de formação dos professores generalistas incluem estudos pedagógicos (60 ECTS), mais um mínimo de ECTS noutros estudos de Ciências da Educação. Uma parte essencial destes estudos é a tese de mestrado (20-40 ECTS incluindo seminários e orientação individual, 40 ECTS na maior parte das universidades). Várias metodologias de investigação são estudadas nos seminários. Do ponto de vista temático, a tese de mestrado lida com problemáticas relacionadas com a didática geral, psicologia da educação, sociologia da educação ou didáticas específicas das disciplinas. Os estudos teóricos consistem em módulos obrigatórios e opcionais. Os currículos para os professores generalistas conduzem à obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação e abre oportunidades para estudos doutorais neste campo do conhecimento. O currículo exige aos professores generalistas que completem uma disciplina nuclear principal em Ciências da Educação. Os professores generalistas completarão estudos gerais obrigatórios em disciplinas ensinadas nas *comprehensive schools* (equivalentes às escolas com secundário inferior e superior) finlandesas (60 ECTS).

### ***Formação dos professores do ensino secundário (Anexo 3)***

O programa de mestrado dos professores de disciplinas inclui uma área *major* (pelos menos 120 ECTS) e uma tese de mestrado no âmbito da sua própria disciplina académica. Adicionalmente, devem completar duas áreas *minors* secundárias que compreendam pelo menos 25-60 ECTS cada,

dependendo do nível de escolaridade que pretendem leccionar. Os professores das disciplinas recebem formação em metodologia e investigação nas respectivas disciplinas como parte integrante dos seus estudos disciplinares.

A Finlândia tem investido na formação inicial (pré-serviço) de professores. O Ministério da Educação lançou diversas avaliações nacionais e internacionais com vista ao contínuo aperfeiçoamento da formação de professores. Estas avaliações revelaram fraquezas e estas têm sido tomadas em consideração durante o processo de desenvolvimento. Um desses pontos críticos tem sido a formação contínua e o período de indução (Jokinen & Välijärvi 2006). A indução está praticamente ausente e a formação contínua deveria ser mais sistemática, contínua e orientada para a investigação. Estes dois aspectos estão agora sob planeamento estratégico e esperemos que em melhores condições nos próximos anos.

## **7. Conclusão – Os professores como representantes de uma profissão de alto nível**

Os professores devem ser vistos como representantes de uma profissão de alto nível se a sociedade pretende que eles sejam actores fortes, capazes de atingir metas importantes na Europa. Estas metas devem ultrapassar as meras metas económicas. Têm de incluir as culturais, sociais e morais. A urgente e importante tarefa das sociedades europeias é trazer a formação de professores a um nível tão elevado que possa de facto competir com jovens candidatos de grande talento, incluindo aqueles que desejam tornar-se professores um dia. No entanto, o currículo da formação de professores não pode estar muito estreitamente ligado aos objectivos nacionais, políticos e económicos. Os professores deveriam interiorizar a natureza moral da sua profissão.

O currículo da formação de professores deveria compreender os seguintes componentes: (1) o mais recente conhecimento científico sobre as respectivas matérias e estudos sobre como traduzir esse conhecimento num conhecimento de conteúdo pedagógico; (2) um conhecimento da pedagogia baseado na investigação; (3) *skills* profissionais sustentadas por resultados de investigação e competências necessárias para orientar e apoiar diferentes aprendentes; (4) um entendimento da dimensão social e cultural da educação que permite aos professores responder às necessidades de aprendentes individuais de uma maneira inclusiva; e (5) estudos que despertem a consciência dos professores-estudantes para entender o papel dos professores como representantes de uma profissão de natureza moral e como intelectuais públicos em questões educativas. A formação de professores deve formar professores com um conhecimento científico sólido e ajudá-los a alcançar a capacidade para expandirem e aprofundarem os seus saberes profissionais através do seu próprio questionamento durante a prática profissional e através da reflexão crítica. A integração do conhecimento científico e a prática profissional são necessárias para que os professores obtenham capacidade para desempenhar de forma confiante a sua profissão.

A formação de professores deve apoiar o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira e deve haver um *continuum* na formação em inicial, indução e em serviço. No entanto, temos de considerar que a formação de professores por si só não consegue resolver todos os desafios colocados, na sociedade, à educação. As estruturas organizacionais e administrativas das escolas e as condições de trabalho dos professores e as políticas salariais jogam um papel preponderante na proposta ou na prevenção de práticas baseadas na evidência (*evidence-based practice*). O desafio para a Europa é conseguir que diferentes actores e organizações educativas, incluindo instituições de formação de professores, com os seus currículos, cooperem entre si de forma mais eficaz.

## Referências

- Aloni, N. (2002) *Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Borko, H. (2004) Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational researcher* 38 (8), 3-15.
- Carr, W. and Hartnett, A. (1996) *Education and the struggle for democracy. The politics of educational ideas*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical*. Philadelphia: Falmer Press.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998) *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus S.E. (1986). *Mind over machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of Computer*, New York: Blackwell.
- European Commission (2007) *Communication from the European Commission on the relationship between research, policy and practice in the field of education and training*. Brussels. (Brevemente disponível).
- Commission of the European Communities (2004). *Commission staff working papers. Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. 21.1.2004. Brussels.
- Commission of the European Communities (2007) *Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the commission to the Council and the European parliament* 3.8.2007. Brussels.
- Eurydice (2007). *Survey. Questions to Eurydice network: The relationship between research, policy and practice in education and training*. March-April. Eurydice, Brussels.
- Hammersley, M. (2004) Some questions about evidence-based practice in education. In Thomas, G. and Prong, R. (eds.) *Evidence Based Practice in Education*. Maidenhead: OUP/McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Great Britain: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. 1994. The new professionalism: Synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher Education. An International Journal of Research and Studies* 10 (4), 423–438.
- Hargreaves, D.H. (2000) *The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis*, in OECD/CERI 2000.
- Husso, M-L & Korpinen, E. & Asunta, T. (2006) *Teacher Researcher Net – a Forum of Interactive Professionalism and Empowerment*. In Jakku-Sihvonen, R. & Niemi H. (eds) *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*. Turku: Finnish Educational Research Association 2006, 103-122.
- Isopahkala-Bouret, U. (2005) *Joy and struggle for renewal: A Narrative Inquiry into Expertise in Job transitions*. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Education, Research report 201.
- Issitt, M., & Spence, J. (2005) *Practitioner Knowledge and Evidence-Based Research, Policy and Practice*. Youth & Policy.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (Eds) (2006) *Research-based Teacher Education in Finland*. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. (2006) *Making Mentoring a Tool for Supporting Teachers' Professional Development*. In Jakku-Sihvonen, R. & Niemi H. (eds) *Research-based teacher education in Finland*

– reflections by Finnish teacher educators. Turku: Finnish Educational Research Association 2006, 89-102.

Jyrhämä, R. (2006) The Function of Practical Studies in Teacher Education. In Jakku-Sihvonen, R. & Niemi H. (eds) Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators. Turku: Finnish Educational Research Association 2006, 51-70.

Kansanen, P. (2003) Teacher education in Finland: current models and new developments. In M. Moon, L. Vlăsceanu & C. Barrows (Eds.) Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments. Bucharest: Unesco-Cepes, 85 – 108.

Laukkanen, R. (2006) Finnish Strategy for High-level Education for All. Paper presented at the conference Educational Systems and the Challenge of Improving Results. University of Lausanne, Lausanne, Switzerland, 15–16 September 2006.

Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1987) Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education* 169 (3), 117–137.

Memorandum (2005) Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications The memorandum of the expert group in the field of teacher education (Prof. Sonia Blanford, UK; Prof. Bernard Cornu, France; Prof. Hannele Niemi, Finland; and Prof. Pavel Zgaga, Slovenia) 2005. Directorate-General for Education and Culture. Brussels.

Niemi, H (2002) Active Learning – A cultural change needed in teacher education and in schools. *Teaching and Teacher Education* 18, 763-780.

Niemi, H. (2007) Assistance to preparation of communication from the European Commission on the relationship between research, policy and practice in the field of education and training. Paper 3. Application of knowledge. Brussels.

Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2006) R. Research-based teacher education. In Jakku-Sihvonen, R. & Niemi H. (eds) Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators. Turku: Finnish Educational Research Association 2006, 31-50.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

Scardamalia, M. (2002) Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.) *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67-98). Chicago: Open Court.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003) Knowledge building. In *Encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 1370-1373). New York: Macmillan Reference, USA.

Simola, H. (2005) The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education* 41 (4), 455-470.

Schön, D. A. (1991) *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers Press, Columbia University.

Slavin, R.E. (1997) Co-operative learning among students. In Stern, D., & Huber, G. L.(eds.) *Active learning for students and teachers. Reports from eight countries*. OECD. Frankfurt am Main: Peter Lang, 159-173.

Smyth, J. (1995) Introduction. In: J. Smyth (Ed.) *Critical discourses on teacher development*. Great Britain: Cassell, Wellington House, 1-19.

Väljjarvi, J. (2004) The System and How Does it Work – some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive Schools. *Educational Journal (The Chinese University of Hong Kong)* Vol. 31, No. 2, 2003 & Vol. 32, No.1, 2004, 31-55.

Winne, P.H. (1996) A Metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*. 8 (4), 327-354.

## ANEXO 1. O Sistema de Educação Finlandês sintetizado Diagrama do Sistema Educativo

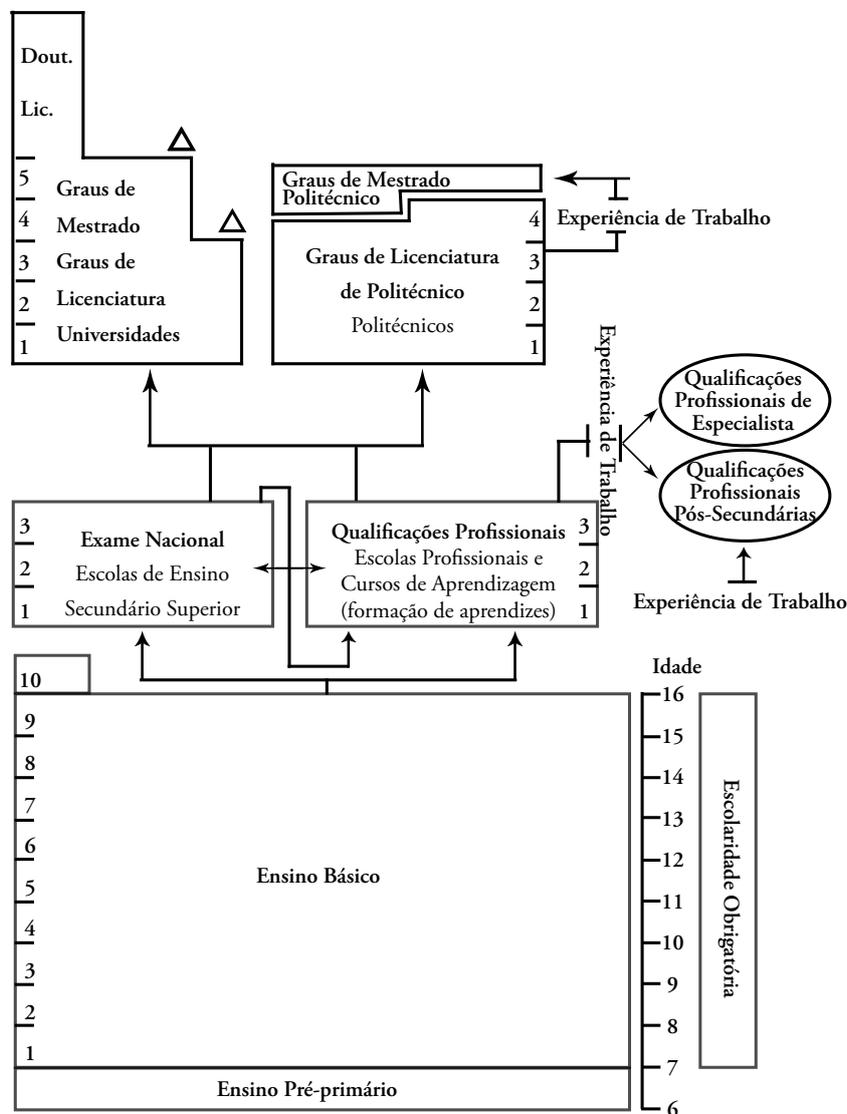


Figura 1. O Sistema de Educação Finlandês (Conselho Nacional de Educação, 2007 [www.oph.fi](http://www.oph.fi)).

A educação é um serviço público. A educação geral, o ensino profissional e o ensino superior são gratuitos. O ensino básico, o ensino secundário superior e o ensino profissional são financiados pelo Estado e pelas autoridades locais. A educação geral e o ensino profissional são promovidos pelas autoridades locais. As universidades são autónomas e financiadas pelo governo.

Os promotores de educação e as escolas estabelecem os seus próprios currículos com base no currículo nuclear nacional. No ensino básico, os alunos também recebem todo o material de estudo e uma refeição na escola. O promotor educativo disponibiliza transporte para distâncias equivalentes ou superiores a 5 km. Em escolas profissionais e de ensino secundário superior, o aluno tem de pagar o material e as refeições. Para a população falante de sueco (cerca de 6%), há escolas separadas assim como serviços administrativos.

## Anexo 2

### Quadro 1. Componentes principais dos programas de formação para professores primários.

Programa de formação para professores primários	Licenciatura 180 ECTS	Mestrado 120 ECTS	TOTAL 300 ECTS
Estudos pedagógicos para professores generalistas (como parte do <i>major</i> em Educação): - O essencial sobre métodos de ensino e avaliação - Apoio a diferentes tipos de aprendentes - Resultados de investigação mais recentes e métodos de investigação para o ensino e aprendizagem - Cooperação com diferentes e partes interessadas	25 (incluindo a prática pedagógica supervisionada)	35 (incluindo um mínimo de 15 ECTS de prática pedagógica supervisionada)	60
<b><i>Outros estudos da especialização em Educação</i></b> - Métodos de investigação - Escrita científica - Estudos opcionais	35 (incluindo tese de licenciatura, 6-10)	45 (incluindo tese de mestrado, 20-40)	80
<b><i>Estudos curriculares para professores do ensino secundário</i></b>	60		60
<b><i>Estudos académicos numa disciplina diferente</i></b> - Um <i>minor</i>	25	0-35	25-60
<b><i>Línguas e estudos de comunicação, incluindo as TIC</i></b> Prática na vida profissional Preparação e actualização de um plano pessoal de estudos Estudos opcionais	35	5-40	40-75

### Anexo 3

#### Quadro 2. Componentes principais dos programas de formação para professores das escolas secundárias.

Programa de formação para professores das escolas secundárias	Licenciatura 180 ECTS	Mestrado 120 ECTS	TOTAL 300 ECTS
Estudos pedagógicos de professores de disciplinas ( <i>minor</i> ) - O essencial sobre métodos de ensino e avaliação - Apoio a diferentes tipos de aprendentes - Resultados de investigação mais recentes e métodos de investigação para o ensino e aprendizagem - Cooperação com diferentes parceiros e agentes	25-30 (incluindo a prática pedagógica supervisionada)	30-35 (incluindo um mínimo de 15 ECTS de prática pedagógica supervisionada)	60
<i>Estudos académicos em diferentes disciplinas</i> - especialização – 1 <i>major</i>	60 (incluindo a tese de licenciatura, 6-10)	60-90 (incluindo a tese de mestrado, 20-40)	120-150
<i>Estudos académicos em diferentes disciplinas</i> - 1-2 <i>minors</i>	25-60	0-30	25-90
<i>Línguas e estudos de comunicação, incluindo as TIC</i> Prática na vida profissional Preparação e actualização de um plano pessoal de estudos Estudos opcionais	35-40	0-30	35-70

## *O Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores: Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes*

**Marco Snoek**  
**Instituto de Educação de Amesterdão**

### **Introdução**

Distinguem-se quatro partes interessadas na formação e no desenvolvimento profissional dos professores: o governo, a escola e o respectivo líder escolar, a instituição de formação de professores e o próprio professor. Em muitos países europeus, o equilíbrio e a relação entre estas quatro partes interessadas estão a mudar. Nesta comunicação, vamos focar dois elementos dessas relações em mudança, designadamente as mudanças nas relações institucionais entre as escolas e as instituições de formação de professores, que conduzem a parcerias mais próximas e a mudanças nas relações entre os líderes escolares, as instituições de formação de professores e os professores no domínio da formação contínua.

Numa primeira parte, irei reflectir sobre o papel das parcerias institucionais entre as escolas e as instituições de formação de professores, sobre as condições para o estabelecimento de parcerias eficazes e o impacto destas na inovação curricular e no desenvolvimento das escolas. Esta reflexão fundamenta-se em experiências com parcerias que se desenvolveram nos Países Baixos durante os últimos sete anos. As parcerias entre escolas e instituições de formação de professores oferecem novas oportunidades que exigem, por parte das últimas, um papel pró-activo e uma predisposição para redefinir os tradicionais limites, os papéis e as responsabilidades que se lhe impõem.

A segunda parte desta comunicação foca o desenvolvimento profissional contínuo dos professores nas escolas e o papel que as comunidades profissionais de aprendentes desempenham neste campo. Uma vez mais, identifico as condições necessárias para a existência de comunidades aprendentes de professores mais eficazes. Tanto nas parcerias institucionais entre escolas e instituições de formação de professores como nas comunidades profissionais de aprendentes dentro das escolas, o envolvimento destas e dos líderes escolares na aprendizagem de professores está a aumentar.

Na terceira parte, irei reflectir sobre o envolvimento dos próprios professores na aprendizagem dos professores. A Europa necessita de professores que assumam um compromisso profissional relativamente à aprendizagem dos seus alunos e que se sintam responsáveis pela qualidade do seu ensino e pela inovação dos currículos nas escolas. Por conseguinte, é necessário partilhar a liderança pelos professores e envolvê-los na concepção da sua própria aprendizagem e no desenvolvimento e gestão de comunidades aprendentes. Este tipo de actuação pode contribuir para criar nos professores uma noção de pertença relativamente aos processos de controlo de qualidade e prestação de contas, inovação curricular e desenvolvimento de conhecimentos práticos sobre ensino e aprendizagem.

Para estimular o compromisso profissional dos professores, os líderes escolares e os governos devem estar dispostos a aumentar a autonomia das equipas de professores, enquanto, em simultâneo, os currículos de formação de professores necessitam de estimular a auto-consciência profissional dos professores estagiários e prepará-los para assumir uma responsabilidade crescente no que concerne ao controlo de qualidade e prestação de contas, inovação curricular e desenvolvimento de conhecimentos práticos sobre ensino e aprendizagem.

## O envolvimento das escolas na aprendizagem dos professores

No decurso da última década, as escolas têm vindo a envolver-se cada vez mais na aprendizagem dos professores. Este envolvimento foi impulsionado por dois factores de desenvolvimento. O primeiro foi a crescente autonomia das escolas. Há, em muitos países da Europa, a consciência de que as escolas devem dar uma resposta profissional às necessidades dos alunos e ter em conta as necessidades da comunidade local. Em consequência disto, uma abordagem do tipo ‘uma medida igual para todos’ deixou de servir: para responder às necessidades da comunidade, é necessário possuir um determinado nível de autonomia para planear a política escolar de acordo com os contextos locais particulares. Na Europa, este nível de autonomia varia de um país para outro. Apesar destas variações, em todos os países os líderes escolares são confrontados com o desafio de corresponder às expectativas crescentes (veja-se a consulta pública da Comissão Europeia sobre as escolas para o século XXI; EC, 2007a), de desenvolver uma visão clara e de transformar essa visão numa estratégia capaz de abranger o desenvolvimento dos currículos, o uso de recursos adequados, a qualidade profissional do pessoal docente, etc. (veja-se a declaração de missão da European School Heads Association). Tendo em consideração que as escolas são organizações complexas, todos estes elementos (currículos, recursos, pessoal docente, etc.) estão interrelacionados. Os estudos revelam que a qualidade dos professores está significativa e positivamente correlacionada com o sucesso dos alunos e que esse é, no contexto escolar, o aspecto mais importante que explica o desempenho dos alunos (EC, 2007b; Hattie, 2007). Consequentemente, as escolas têm que desenvolver uma participação activa no desenvolvimento profissional do seu pessoal.

O segundo factor de desenvolvimento prende-se com a escassez de professores. Alguns países da Europa enfrentam já uma grave escassez de professores ou irão em breve enfrentar este problema, devido ao facto de um grande número de professores na faixa etária dos cinquenta anos se estar a aproximar da idade de aposentação (EC, 2007b). Para lidar com esta redução significativa de professores, as escolas tornaram-se crescentemente mais atentas às suas necessidades qualitativas e quantitativas no que respeita ao pessoal escolar. Em muitas escolas, a consciência destas necessidades conduziram já a políticas activas de recrutamento, desenvolvimento e retenção dos professores. Como afirmou um antigo ministro holandês: *a política de formação de professores tem que fazer parte da política de recursos humanos de uma escola* (Ministro da Educação, Cultura e Ciência da Holanda, 2000).

## Parcerias entre escolas e instituições de formação de professores

Em muitos países, o envolvimento das escolas na aprendizagem dos professores tem conduzido ao desenvolvimento de parcerias mais estreitas entre as escolas e a formação de professores. Tais parcerias podem ser definidas como: ‘trabalhar em conjunto para atingir objectivos comuns, com deveres e responsabilidades claramente definidos para todos os parceiros’. A cooperação das parcerias envolve ‘perspectivas comuns e compromissos comuns’ (McCall, 2006).

A motivação para o estabelecimento destas parcerias provém, não apenas das escolas, mas também das instituições de formação de professores. A necessidade de fazer a ponte entre a teoria e a prática é uma motivação importante para que as instituições de formação de professores procurem uma colaboração estreita com as escolas. Esta cooperação tem sido estimulada por determinadas perspectivas sobre a aprendizagem de professores que enfatizam a importância do envolvimento dos professores estagiários num contexto de aprendizagem autêntico e realista (Korthagen, 2001). Em resultado disto, a ênfase reside na prática docente nas escolas, na formação de professores baseada

em competências e até na formação de professores centrada na escola em que grande parte do currículo decorre na escola.

Nestas parcerias, desenvolvem-se novos papéis e novas responsabilidades e o equilíbrio entre estes dois aspectos depende fortemente das escolhas que são feitas no âmbito da parceria. Há muitos tipos de parcerias, desde aquelas em que as instituições de formação de professores são totalmente responsáveis pela formação de novos professores a outras em que as escolas se assumem como integralmente responsáveis pela formação de professores baseada na escola (como algumas das iniciativas no Reino Unido há alguns anos atrás, em que não havia qualquer envolvimento de instituições de ensino superior).

As parcerias também diferem nos pontos de interesse. Em muitas publicações sobre parcerias entre escolas e instituições de formação de professores, a ênfase é colocada nos benefícios, papéis e responsabilidades em relação à formação inicial de professores estagiários. No entanto, as parcerias possuem um potencial muito mais amplo. A colaboração entre escolas e instituições de formação de professores também se pode focar nos processos de desenvolvimento da escola, na inovação curricular, no desenvolvimento profissional dos professores no seio da escola e no desenvolvimento de conhecimentos sobre ensino/aprendizagem. Os formadores de professores podem aplicar as suas competências de forma a contribuírem para a inovação curricular e os professores estagiários podem ser encarados como um valor adicional para a melhoria da escola e para actividades de investigação que se venham a desenvolver. Em situações em que os professores estagiários passam um considerável período de tempo na escola, a sua contribuição poderá ser particularmente valiosa.

Para muitas escolas e instituições de formação de professores, o conceito de escola de desenvolvimento profissional é uma perspectiva que apresenta desafios (Teitel, 2004): constituem-se redes entre escolas e instituições de formação de professores em que a inovação curricular, a melhoria da escola, o desenvolvimento profissional de professores em formação inicial e em serviço e a criação de conhecimento através da investigação baseada na prática e da investigação acção dentro da escola se encontram interconectadas e geram sinergias.

### **Modelos de parcerias nos Países Baixos**

Nos Países Baixos, estão a decorrer experiências com escolas primárias e secundárias em que se procura transformar a investigação acção baseada na sala de aula e na escola numa prática do quotidiano, interligando, desse modo, desenvolvimento profissional, inovação e investigação.

Experiências com parcerias entre escolas e instituições de formação de professores, revelaram que parcerias fortes e estruturais que abrangem formação inicial dos novos professores, formação contínua do pessoal escolar, inovação do currículo e investigação vitalizam tanto as escolas como as instituições de formação de professores (van der Sanden et al., 2005). Para as escolas, os benefícios residem nas novas ideias e na energia que os professores estagiários transportam consigo. Este factor promove o desenvolvimento profissional dos professores que já estão na escola, introduz novos desafios para os professores profissionalizados (por exemplo, na monitorização de professores estagiários e de professores principiantes) e aumenta a aptidão para a inovação e investigação.

As instituições de formação de professores estão a aumentar a sua sensibilidade e receptividade perante as necessidades das escolas, o que conduz à inovação dos currículos de formação de professores (Korthagen et al., 2002). O entendimento mútuo e a confiança aumentaram extraordinariamente, originando um reconhecimento mais forte das competências de cada um.

## Condições e lições aprendidas

A criação de parcerias eficazes resulta da conjugação de determinadas condições que permitem que se gere tal sinergia. Tanto Kirk (1996) como McCall (2006) identificam uma série de condições para a criação de parcerias eficazes: necessidade de estabelecer objectivos comuns e de definir claramente os deveres e as responsabilidades de todos os parceiros envolvidos. A parceria deverá basear-se na paridade, no entendimento mútuo e no compromisso a longo prazo, em que todos os parceiros demonstram um entendimento claro sobre os benefícios de cada um. Para além disso, requer empreendedorismo tanto da parte das escolas como das instituições de formação de professores.

As condições dizem respeito não só às condições sistemáticas mas também aos professores e formadores de professores envolvidos nestas parcerias. À medida que aumenta a participação das escolas na formação de professores, os mentores nas escolas necessitam de mais conhecimentos no domínio da aprendizagem dos professores. Muitas escolas desenvolvem cursos para os seus mentores.

Nos Países Baixos, os mentores das escolas que dão apoio aos professores estagiários são considerados 'formadores de professores'. Estes mentores das escolas podem até candidatar-se ao registo profissional

de formadores de professores na Associação Holandesa de Formadores de Professores (Snoek & van der Sanden, 2005).

Condições adicionais observadas nos exemplos de parcerias holandesas demonstram a importância dos seguintes aspectos:

- A formação de professores nas escolas deve basear-se no conjunto das políticas de recursos humanos e de desenvolvimento profissional da escola.
- A parceria também se centra na qualidade. A garantia de qualidade é uma questão importante tanto para as escolas como para as instituições de formação de professores. As escolas preferem atrair novos professores que se adequam às suas necessidades. As instituições de formação de professores estão muito preocupadas com o controlo de qualidade para fins de acreditação: se partes do currículo decorrem fora da influência directa de uma instituição de formação de professores, esta poderá ter problemas com o processo de acreditação. Por conseguinte, nas parcerias, é essencial a existência de um entendimento comum e de uma concordância relativamente às questões da qualidade e ao nível mínimo de qualidade que deve ser mantido (Kallenberg & Rokebrand, 2006).
- O modelo de parceria tem em conta as necessidades dos professores estagiários: estes devem ter acesso ao trabalho numa variedade de situações e contextos, e a avaliação das suas necessidades precisa de ser transparente e independente.

E por fim, durante uma reunião com representantes de 10 Estados-Membros da UE sobre as relações entre as instituições de formação de professores e as escolas, foram identificadas duas condições adicionais (*PLC Teachers & Trainers, 2007*):

- O modelo de parceria e os papéis e responsabilidades inerentes deveriam adequar-se ao contexto local da parceria. Desse modo, a estrutura concreta da parceria pode variar, o que traz consequências para as políticas nacionais de apoio às parcerias. Será, pois, necessário conceder-lhes algum tipo de autonomia de forma a que os modelos de parceria sejam desenvolvidos de acordo com as condições e as necessidades locais e os participantes tenham a liberdade de se apropriarem do modelo proposto para a parceria.
- A parceria deverá basear-se na confiança mútua, o que traz consequências em diferentes níveis: confiança entre parceiros no âmbito de uma parceria e confiança entre as partes interessadas dentro e fora da parceria.

A confiança pode manifestar-se de modos diferentes e não deveria basear-se somente em contratos formais mas também nas relações e nas intenções dos parceiros (Byrk & Schneider, 2002).

As experiências holandesas também revelam alguns perigos (Dietze & Snoek, 2005):

- O pragmatismo a curto prazo pode prevalecer sobre um projecto e investimento a longo prazo. Se as parcerias se baseiam somente na necessidade de aliviar a falta de professores, certamente estarão ameaçadas após a resolução deste problema.
- Se uma parceria entre uma escola e uma instituição de formação de professores conduzir à criação de currículos de formação de professores que se focam demasiado nas necessidades específicas daquela escola, a mobilidade dos professores poderá estar ameaçada. Deverá existir um equilíbrio entre as normas nacionais que asseguram a mobilidade e a empregabilidade de novos professores e as normas que deixam espaço às escolas para serem autónomas nas suas políticas educativas e organizacionais.
- A competição para a perícia e para os orçamentos financeiros (por exemplo, entre escolas e instituições de formação de professores) poderá ameaçar o sentimento de responsabilidade partilhada e o uso efectivo de toda a perícia e capacidade disponíveis. As escolas e as instituições de formação de professores devem encontrar um equilíbrio entre a relação baseada na responsabilidade partilhada e a relação financeira através da qual as escolas e as instituições de formação de professores querem ser compensados financeiramente pelas actividades adicionais que realizam.

### **Consequências para as escolas e para a formação dos professores**

Só será possível desenvolver uma consciência comum se os participantes partilharem o mesmo sentimento de responsabilidade e estiverem dispostos a agir de acordo com esta responsabilidade. Isto requer predisposição para tomar novas posições e para questionar tradições e rotinas estabelecidas.

Neste processo, são desafiados os limites tradicionais: quando as parcerias são fortalecidas e a formação dos professores estagiários se encontra integrada nas políticas de recursos humanos da escola, desaparece a distinção entre formação inicial e formação contínua de professores. O envolvimento das escolas nos currículos de formação de professores coloca também desafios aos limites entre a educação pública e a formação em serviço.

As escolas devem estar dispostas a empregar as parcerias em todo o seu potencial, não se centrando apenas a formação inicial de professores estagiários, mas também na contribuição que estas parcerias podem oferecer à melhoria da escola, à inovação dos currículos e ao desenvolvimento de novos conhecimentos práticos.

As instituições de formação de professores devem responder ao desafio colocado aos papéis tradicionais. No entanto, consideram-se possíveis diferentes tipos de respostas (Dietze & Snoek, 2005):

- **Passiva:** as instituições de formação de professores poderão permanecer distantes quanto aos problemas do mercado de trabalho da educação, concentrando-se na sua responsabilidade de 'defender a qualidade' e no seu monopólio sobre a formação de professores. No entanto, esta resposta pode conduzir a uma situação na qual a formação de professores se conserva numa torre de marfim e as escolas e governos procurarão outras soluções, ignorando as instituições de formação de professores.
- **Laissez faire:** neste tipo de resposta, as instituições de formação de professores reagem mas não assumem a liderança. Respondem de uma forma oportunista às exigências das escolas. Poderá tratar-se de uma resposta de natureza financeira: satisfazem as suas necessidades desde que as escolas estejam dispostas a pagar pelos seus serviços.

- **Proactiva:** nesta resposta, as instituições de formação de professores envolvem-se activamente na resolução de problemas na educação. São parceiras no debate, oferecendo contributos no âmbito da sua área de especialização: a qualidade dos professores e a aprendizagem dos professores. As instituições de formação de professores podem também tentar conduzir o debate através da criação de pontes entre os vários parceiros e através do investimento, na rede, de perícia e de competências.

Na primeira resposta, as instituições de formação de professores correm o risco de se auto-desqualificarem e de serem postas de lado. Na segunda resposta, seguem a corrente sem afirmarem quaisquer perspectivas ou objectivos claros a alcançar. A terceira resposta é a escolhida por grande parte das instituições de formação de professores nos Países Baixos. Este facto tem conduzido a parcerias muito interessantes com escolas, a novos papéis e responsabilidades, a experiências fascinantes com novos modelos para a formação de professores e a uma confiança renovada das escolas na contribuição e na qualidade das instituições de formação de professores.

### Comunidades aprendentes no seio das escolas

A participação das escolas na aprendizagem dos professores não se limita ao recrutamento e à formação de novos professores; afecta também a forma como as escolas se envolvem na formação contínua do seu pessoal. Durante um longo período, o desenvolvimento profissional contínuo foi da responsabilidade dos próprios professores, com o apoio de programas de formação contínua oferecidos pelo governo ou pelas instituições de formação de professores. Actualmente, estão a ser realizados esforços no sentido de melhor alinhar o desenvolvimento profissional dos professores com o desenvolvimento da escola. Os modelos de liderança educativa enfatizam a importância de se desenvolver um programa de desenvolvimento profissional que esteja ligado à visão e ao desenvolvimento da escola.

Ao transformar-se o desenvolvimento profissional dos professores numa responsabilidade partilhada no seio da escola tem-se gerado uma ênfase mais forte na aprendizagem colaborativa dos professores e na criação de uma cultura de questionamento dentro das escolas (veja-se Senge, 2000; Hord, 1997). Hord define uma comunidade profissional de aprendentes (ou uma comunidade para um questionamento e uma melhoria contínuos) como uma escola na qual os gestores escolares e os professores procuram e partilham de forma continuada a aprendizagem, com o fim de aumentar a sua eficácia junto dos alunos e actuar sobre o que eles aprendem. O conceito de comunidade aprendente é atraente mas é difícil criar comunidades aprendentes eficazes no contexto da realidade complexa das escolas. Susan Moore Johnson (2004) apresenta um estudo sobre os problemas que os novos professores enfrentam no início da sua carreira e identifica três tipos de cultura de escola:

1. A cultura veterana, na qual professores veteranos e experientes detêm o monopólio da competência, o que está implícito e indisponível para os professores principiantes;
2. A cultura principiante, na qual os principiantes se envolvem activamente em iniciativas inovadoras e em novas abordagens, mas de onde os veteranos se sentem excluídos. Em ambas as culturas, os principiantes não aprendem a partir dos veteranos experientes e vice versa. Ambas são marcadas pela ausência de uma base de conhecimento comum e explícito de teorias práticas que orientem o ensino dentro de uma escola. Este factor limita a forma como a aprendizagem colaborativa poderá decorrer na escola. Desta forma, Moore Johnson defende uma terceira cultura:
3. A cultura integrada, na qual os principiantes e os veteranos são envolvidos em grupos mistos, usando e partilhando os conhecimentos e as inspirações de cada um.

## Condições para a criação de comunidades aprendentes

O estudo de Moore Johnson demonstra que as comunidades aprendentes não são fáceis de criar. Hord (1997, p. 24) identifica uma série de condições:

- A participação colegial e facilitadora do director que partilha a liderança – consequentemente, o poder e a autoridade - convidando o pessoal a apresentar os seus contributos na tomada de decisões.
- Uma visão comum desenvolvida a partir do compromisso inabalável do pessoal para com a aprendizagem dos alunos e que é constantemente articulada e referenciada no seu trabalho.
- A aprendizagem colectiva entre o pessoal e a aplicação desta aprendizagem na criação de soluções dirigidas às necessidades dos alunos.
- A visita e a análise pelos pares ao comportamento do professor dentro da sala de aula, como actividade de *feedback* e assistência de forma a promover o aperfeiçoamento individual e da comunidade.
- Condições físicas e capacidade humana para apoiar tal operação.

Verbiest e Vandenberghe (2002) acrescentaram mais uma condição, alertando para o facto de que comunidades aprendentes fortes não são necessariamente inovadoras, pois um grupo coeso de professores pode facilmente fortalecer as opiniões de cada elemento e impedir a aplicação de novas abordagens. Desse modo, o contributo externo na comunidade aprendente – por exemplo, através de literatura científica, oradores convidados, orientadores externos, diversidade interna ou brainstorming com pessoas externas à comunidade aprendente – é uma condição importante para a criatividade e inovação no seio da mesma.

As comunidades aprendentes criam um contexto interessante para as conexões entre a formação inicial dos professores, a inovação curricular, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e a investigação orientada para a acção nas escolas. Tais comunidades podem incluir professores, professores estagiários, formadores de professores, investigadores em educação, etc. É principalmente o elemento da investigação-acção e a partilha dos resultados desta investigação que podem ajudar a criar um conhecimento de base partilhado e explícito das teorias práticas que são utilizadas nas escolas. Ao tornar-se explícito o conhecimento de base que é partilhado por todos (e a contribuição que cada professor faz para o mesmo) pode-se estimular a consciência de que cada professor é capaz de apresentar um contributo único para o conhecimento e para as *skills* partilhadas na escola. Este factor pode ajudar a reconhecer, aceitar e valorizar as diferenças entre os perfis dos professores.

## A participação dos professores na aprendizagem dos professores

Em muitos países, as parcerias entre as escolas e as instituições de formação de professores e a criação de comunidades aprendentes no seio das escolas está na agenda prioritária dos decisores políticos e dos líderes escolares. Nos programas de liderança, os líderes escolares tomam consciência da importância do seu envolvimento na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores e dos futuros professores no âmbito das respectivas escolas e das competências que eles necessitam de possuir para gerirem e impulsionarem parcerias e comunidades aprendentes. No entanto, pouca atenção é prestada às qualidades que os professores necessitam para poderem participar em parcerias e comunidades aprendentes.

## **Qualidade dos professores**

A qualidade dos professores é um conceito ambíguo. Tem uma larga variedade de definições, sendo que cada qual deriva das perspectivas e dos objectivos daqueles que estabeleceram a definição. Por exemplo, nos Princípios Europeus Comuns estabelecidos por um Grupo de Peritos da Comissão Europeia (EC, 2005), as qualidades dos professores são agrupadas em três áreas principais:

1. Trabalhar com os outros. Os professores devem alimentar o potencial de cada aprendente e serem capazes de trabalhar com os aprendentes como indivíduos, ajudando-os a tornarem-se membros participativos e activos da sociedade. Os professores devem cooperar e colaborar com os seus colegas de modo a fomentar a sua própria aprendizagem e ensino.
2. Trabalhar com conhecimento, tecnologia e informação. Os professores devem estar aptos a aceder, analisar, validar, reflectir e transmitir conhecimento, utilizando de forma eficaz a tecnologia de modo a construir e gerir ambientes de aprendizagem. Devem possuir um bom entendimento sobre o conhecimento das matérias e encarar a aprendizagem como um percurso a seguir ao longo da vida.
3. Trabalhar com e na sociedade. Os professores devem promover a mobilidade e a cooperação no contexto europeu. Para encorajar o respeito e o entendimento interculturais, eles devem estimular a coesão social e estar aptos a trabalhar eficazmente com a comunidade local e contribuir para a garantia dos sistemas de qualidade.

Estas competências reflectem a forma como a profissão docente é vista em muitos países, designadamente como uma profissão que se foca no processo primário: a interacção entre o professor e o aluno.

## **Professores como agentes da mudança**

Em 2001, a OCDE publicou seis cenários para o futuro das escolas. O primeiro descreve um futuro que não é muito distinto da realidade de hoje. Neste cenário, a educação é dominada pelos sistemas burocráticos e institucionalizados que resistem às mudanças radicais. O sexto é um cenário fatídico que poderá ser visto como um resultado do primeiro cenário: o descalabro dos sistemas escolares resultantes da falta de vontade da sociedade para investir em escolas que não reagem às mudanças na sociedade, conduzindo a uma redução do prestígio da profissão docente, responsável pelo êxodo de professores.

Estes dois cenários são pessimistas, não no que respeita à qualidade do ensino dos professores tal como é definida nos Princípios Europeus Comuns, mas sim no que respeita à receptividade dos professores relativamente às mudanças na sociedade. Para evitar estes cenários pessimistas e o descalabro das escolas, os professores precisarão de obter mais e diferentes competências daquelas que são estabelecidas pelos Princípios Europeus Comuns.

Muitas das descrições formais de normas de avaliação de professores dedicam pouca ou nenhuma atenção à capacidade destes para se adaptarem a ambientes em mudança, para actuarem como agentes de mudança nas escolas ou para participarem numa comunidade profissional de aprendentes. Enquanto o empreendedorismo surge como uma das oito competências-chave numa Recomendação da Comissão Europeia e do Conselho Europeu sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (European Council, 2006), esta competência está ausente da lista de competências do professor dos Princípios Europeus Comuns. Não obstante, a definição de empreendedorismo – a saber, a capacidade de um indivíduo para transformar ideias em acções, incluindo a criatividade, a inovação e correr riscos, assim como a capacidade para planear e gerir projectos a fim de alcançar

objectivos e aproveitar oportunidades – parece bastante relevante para os professores.

Os Princípios Europeus Comuns transmitem uma interpretação um pouco limitada da profissão docente, nomeadamente que se trata de uma profissão dominada pela implementação de estratégias de ensino já testadas. Se por um lado a profissão docente é referida como uma profissão na qual a cooperação, a colaboração e o desenvolvimento profissional são importantes, por outro lado esta colaboração não é definida no contexto das comunidades profissionais de aprendentes, ou seja, comunidades em que são desenvolvidos novos conhecimentos.

Em geral, o foco dos currículos de formação de professores (e dos próprios professores estagiários) reside nas *skills* ao nível da sala de aula. Pouca relevância é dada à contribuição de um professor para o desenvolvimento colectivo da escola ou às questões da qualidade que transcendem o nível da sala de aula. Porém, uma visão sistémica deverá fazer parte da caixa de ferramentas do professor caso este deseje contribuir para os processos de inovação que decorrem na escola.

Em muitos debates educativos, lamenta-se a relutância dos professores para a mudança. Nas sociedades actuais em mudança rápida, as escolas necessitam adaptar-se elas próprias às mudanças circunstanciais e são necessários professores que possam actuar como agentes da mudança no seio das suas escolas. Estes agentes de mudança têm que ser empreendedores, têm que focar-se no desenvolvimento colaborativo do conhecimento partilhado nas comunidades de aprendentes e têm que dominar uma perspectiva sistémica que lhes permita transformar novos conhecimentos em estratégias de ensino eficazes e implementá-las no currículo da escola.

Tanto a necessidade de competências de liderança e de competências relacionadas com a investigação baseada na sala de aula e o desenvolvimento de conhecimentos são enfatizados na recente comunicação da Comissão Europeia (EC, 2007b).

### **Liderança partilhada nas escolas**

As qualidades e os papéis dos professores nas parcerias e nas comunidades aprendentes não são auto-evidentes. Nos Países Baixos, a autonomia das escolas aumentou consideravelmente nos últimos oito anos mas esse facto não conduziu a um acréscimo da autonomia dos professores. Em resultado da ênfase na liderança escolar, muitos professores dos Países Baixos sentem que a sua autonomia e liberdade profissional têm diminuído pois os processos de inovação são com frequência iniciados pelos líderes escolares (Verbrugge, 2006). Esta redução da liberdade profissional é parcialmente causada pela reivindicação de uma liderança das escolas mais forte. Ao ver-se como responsável pelo processo de mudança na sua escola, o/a líder escolar pode impedir ou frustrar os professores e o envolvimento destes no processo de inovação. Esta questão pode ser ilustrada comparando a relação entre o professor e o líder da escola com a relação entre o aluno e o professor.

Os professores enfrentam, com frequência, a problemática de como melhor motivar os seus alunos. Na sua experiência, os alunos nem sempre estão motivados, daí que os professores tenham que introduzir medidas que os estimulem, por exemplo, através dos controlo dos trabalhos de casa, testes, etc. No entanto, estas medidas reduzem o sentimento de pertença e a participação dos alunos: eles conseguem aprender não porque estão genuinamente interessados ou motivados, mas porque o seu professor os força a estar. Consequentemente, a sua iniciativa é reduzida e o professor vê-se forçado a introduzir mais estímulos externos e medidas de controlo e os alunos sentem-se ainda menos motivados.

Este círculo vicioso também pode ser observado na relação entre os professores e os líderes escolares. Quando os líderes escolares sentem a ausência de um sentimento de pertença por parte dos professores relativamente aos processos de inovação, tendem a aumentar as medidas directivas

durante o processo de mudança. Em resultado, o sentimento de pertença e a participação dos professores são ainda mais reduzidos e os líderes escolares aumentam ainda mais a sua acção directiva.

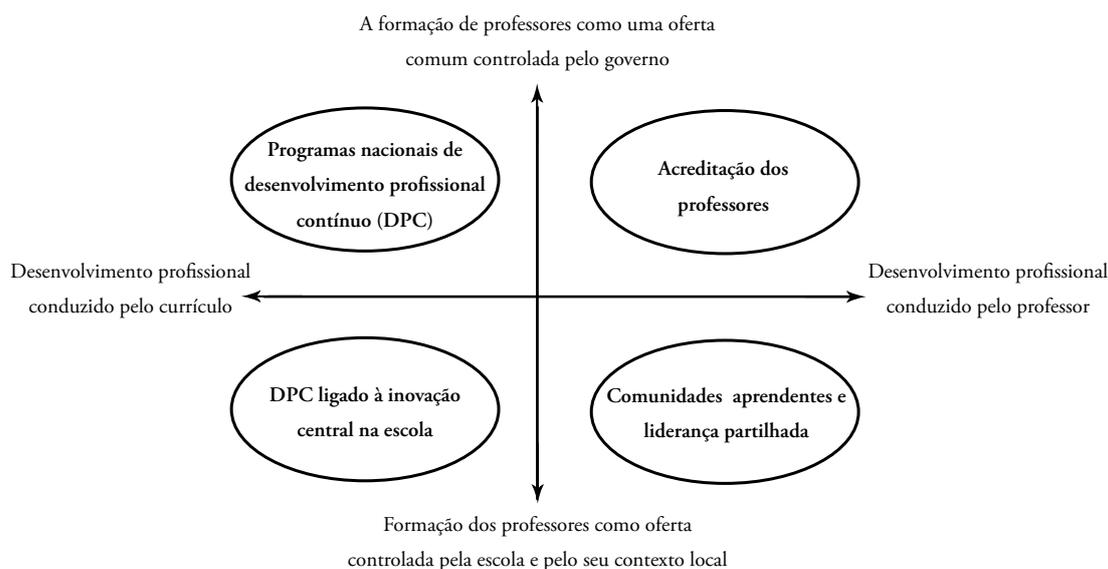
Este círculo vicioso baseia-se no pressuposto de que o líder escolar é responsável pela condução dos processos de mudança no âmbito da sua escola. Tal pressuposto fundamenta-se em modelos mentais relativos ao papel do professor, ao papel do líder escolar e ainda aos processos de mudança (Biersteker et al., 2006) e reflecte-se no profissionalismo limitado do professor tal como é apresentado nos Princípios Europeus Comuns. No entanto, quando a profissão docente é vista como uma profissão com um profissionalismo prolongado (Stenhouse, 1975), poder-se-á aplicar uma abordagem diferente, nomeadamente uma que utilize o conceito de liderança partilhada (Ogawa & Boosert, 1995; Hargreaves & Fink, 2005). Segundo este conceito, as competências dos professores incluem aquelas que estão relacionadas com a liderança e a mudança. Liderança e capacidade de mudança não se restringem ao líder escolar. Cada professor deve demonstrar liderança e capacidade para a mudança.

Uma mudança de liderança também traz consequências para os próprios professores. Estes precisam de assumir responsabilidades (colectivas) pela sua qualidade profissional. Em dois relatórios recentes do Ministro da Educação holandês (Temporary Advisory Commission Teaching Profession, 2007; Education Council, 2007), foi lançado um apelo à criação de um órgão profissional forte constituído pelos próprios professores, responsável pela definição de normas profissionais, pela validação de cursos de desenvolvimento profissional, por um registo profissional para professores e pelo desenvolvimento de uma base de conhecimento profissional. A importância de tal base de conhecimento definida e pertencente aos professores é enfatizada por Korver (2007): quando a base de conhecimento é organizada exteriormente aos próprios membros da profissão, não só terá uma influência negativa na qualidade da educação como também significará o fim da pretensão de que a profissão docente seja uma verdadeira profissão.

## **Conclusões e consequências**

Nesta comunicação, temos focado as parcerias institucionais entre escolas e instituições de formação de professores e as comunidades profissionais aprendentes que podem apoiar a inovação do currículo, a melhoria da escola, o desenvolvimento profissional inicial e contínuo de professores, a criação de conhecimento através da investigação baseada na prática e a investigação-acção na escola. Em ambas as áreas, alterar as posições terá consequências para cada uma das partes interessadas. As parcerias entre escolas e instituições de formação de professores podem ser desenvolvidas apenas quando a ambos é atribuída uma maior autonomia para adaptarem as suas actividades ao contexto local e às necessidades de uma escola; e comunidades profissionais de aprendentes efectivas e eficazes dentro das escolas só se conseguem desenvolver quando for dada maior autonomia aos professores para definirem as suas necessidades de aprendizagem colectiva e para organizarem as suas actividades de aprendizagem de acordo com essas necessidades.

Escolas, governos, instituições de formação de professores e professores enfrentam o desafio de terem que definir posições no que diz respeito aos seus papéis e estratégias nestas questões. Estas posições podem ser identificadas em dois eixos: um que identifica a liberdade e a autonomia das escolas relativamente à adaptação aos contextos e necessidades locais, o outro identificando a liberdade e a autonomia dos professores no respeitante à sua aprendizagem colectiva.



Desta forma, podem ser identificados quatro cenários nos quais escolas, governos, instituições de formação de professores e professores têm que definir as suas posições. O primeiro cenário caracteriza-se pela formação de professores como uma oferta geral controlada pelo governo enquanto o desenvolvimento profissional contínuo (em serviço) dos professores é dominado por currículos cuidadosamente estruturados. Neste cenário, o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) é organizado através de programas nacionais de DPC, da iniciativa do governo e promovidos pelas instituições de formação de professores.

No segundo cenário, no qual a formação de professores é uma oferta geral controlada pelo governo mas o desenvolvimento profissional contínuo (em serviço) é da iniciativa dos professores ou de equipas de professores, o modelo de DPC poderá basear-se num sistema de acreditação: os professores seriam livres de decidir que actividade de DPC deveriam tomar, mas teriam que realizar um número mínimo de actividades de DPC de forma a conservar a sua habilitação para a docência.

No terceiro cenário, a formação de professores encontra-se inserida na política da escola, encaixando-se na perspectiva da escola sobre o ensino e a aprendizagem e no contexto e necessidades locais da escola; o desenvolvimento profissional contínuo (em serviço) dos professores é dominado por currículos cuidadosamente estruturados. Neste cenário, os programas de DPC são definidos pelo líder da escola de maneira a contribuírem para o programa de desenvolvimento da escola.

No quarto cenário, a formação de professores está inserida na política da escola, encaixando-se na perspectiva da escola sobre o ensino e a aprendizagem e no contexto e necessidades locais da escola; o desenvolvimento profissional contínuo (em serviço) dos professores é iniciado por professores ou equipas de professores. O modelo de DPC é caracterizado por comunidades profissionais de aprendentes nas quais equipas de professores partilham e investigam as respectivas práticas, contribuem para uma base de conhecimento partilhado da comunidade e aplicam essa base de conhecimento de forma a melhorar o ensino e a aprendizagem na escola.

Na presente comunicação, argumentei que tanto as parcerias intensivas entre escolas e instituições de formação de professores como as comunidades profissionais de aprendentes no seio das escolas (cenário 4) podem fazer uma importante contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores, melhoria das escolas, inovação curricular e o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre ensino/aprendizagem. No entanto, a ambição de desenvolver o quarto cenário comporta consequências para todas as partes interessadas.

### **Consequências para as escolas**

- As escolas têm que desenvolver a sua capacidade empreendedora, fomentando a criatividade e a inovação.
- As escolas devem utilizar ao máximo as parcerias com instituições de formação de professores, contribuindo não só para a formação inicial de professores estagiários mas também para o desenvolvimento do pessoal, melhoria da escola, inovação curricular e desenvolvimento do conhecimento.
- No âmbito dos processos de inovação, as escolas têm que assegurar que os seus professores possuem um sentimento de pertença relativamente ao foco e ao processo de inovação.
- As escolas têm que criar condições para os professores se encontrarem, tanto cara-a-cara como virtualmente, em comunidades aprendentes.
- Os líderes das escolas necessitam de partilhar parte da sua liderança pelos professores dentro das suas escolas.

### **Consequências para a formação de professores**

- Os currículos da formação de professores devem cobrir qualidades que os professores necessitam de forma a trabalharem em comunidades profissionais aprendentes, a tomarem responsabilidade pela qualidade e inovação do seu trabalho e pelo seu desenvolvimento profissional, e aceitarem prestar contas por isso.

### **Consequências para os governos**

- Os governos devem reconhecer que as escolas, os seus contextos e necessidades locais são diferentes uns dos outros. Tal como os professores têm que reconhecer que os seus alunos são diferentes e precisam de professores adaptáveis, as escolas são diferentes e precisam de governos adaptáveis.
- Os governos devem reconhecer que os professores são diferentes. Os indicadores de qualidade para os professores devem reflectir a natureza colaborativa do ensino permitindo a inclusão, nos perfis profissionais, de aspectos como a flexibilidade, os estilos pessoais e a variedade (ATEE, 2006).
- Os governos devem reconhecer a necessidade no âmbito do envolvimento profissional dos professores, de um sentimento de pertença por parte destes. Tanto os processos nacionais como os europeus destinados a formular indicadores que identificam a qualidade dos professores, devem focar-se no envolvimento e no sentimento de pertença dos professores, sendo esta uma condição necessária para os indicadores de qualidade que terão um verdadeiro impacto no ensino (ATEE, 2006).

### **Consequências para os professores**

- Os professores têm que desenvolver a sua capacidade empreendedora, fomentando a criatividade e a inovação.
- Os professores devem estar dispostos a tomar a iniciativa em processos de inovação, desenvolvimento profissional e investigação.
- Os professores devem estar dispostos a partilhar o seu conhecimento e a prestar contas sobre a qualidade e o melhoria do seu trabalho.

## Referências

- ATEE (2006). *The Quality of Teachers, Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Brussels, ATEE.
- Biersteker, E. & Kouwenhoven, W. (2005). Of Glasses and Steering Wheels: the use of mental models in the implementation of change in education, in: Snoek, M. et al. *Teachers and their Educators, Standards for Development. Proceedings of the 30th Annual ATEE Conference, Amsterdam 22-26 October 2006* (Amsterdam, Educatieve Hogeschool van Amsterdam).
- Byrk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools. A core resource for improvement* (The American Sociological Association's Rose Series in Sociology). New York, Russell Sage Foundation.
- Dietze, A. & Snoek, M. (2005). National versus Regional Jobmarkets: Consequences for Teacher Education. In: Scurati, C & Libotton, A. *Teacher Education between Theory and Practice*. ATEE, Milan.
- Dutch Ministry of Education, Culture and Science (2000). *Maatwerk 2, vervolgnota over een open onderwijsarbeidsmarkt*. Zoetermeer, OCW (Ministry of Education: Made-to-measure 2, Follow-up report on an open labour market for education).
- Education Council (2007). *Leraarschap is Eigenaarschap*. The Hague, Onderwijsraad.
- European Commission (2005). *Report on the testing conference on the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 20-21 June 2005. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/confreport.pdf> (extraído em Out. 2006).
- European Commission (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 394, pp. 10-18 ([http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf), extraído em 1 Julho 2007)
- European Commission (2007a). *Schools for the 21st century*. Commission Staff Working Paper. Brussels, European Commission.
- European Commission (2007b). *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels, European Commission.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2005). *Sustainable Leadership* (San Francisco, Jossey Bass Wiley).
- Hattie, J. (2007). Developing potentials for learning: evidence, assessment, and progress. Tema principal na Conferência EARLI 2007, Hungria.
- Kallenberg, A. J. & Rokebrand, F. C. M. (2006) Kwaliteitskenmerken van opleidingsscholen. In: HBO-raad. *Kwaliteit vergt Keuzes. Bestuurscharter lerarenopleidingen, bijlage D-B*. HBO-raad, The Hague
- Kirk, G. (1996) Partnership: the Sharing of Cultures (pp. 35-48), in: McCall, J. and Mackay, R. (eds) *Partnership and Cooperation, Proceedings of 21st ATEE Conference, Glasgow*. University of Strathclyde, Glasgow.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., Tigchelaar, A., Koster, B. & Melief, K. (2002). *Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'*. EPSreeks 08. Utrecht, EPS. (Formação dual de professores: uma avaliação de cinco 'boas práticas').
- Korver, T. (2007). *Professie, Onderwijs & Toezicht*. SBO, The Hague.
- McCall, J. (2006). Partnership in Teacher Education. In: Brejc, M. (ed.). *Co-operative Partnerships in Teacher Education, Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference*. Ljubljana, National School for Leadership in Education.

- Moore Johnson, S. (2004). *Finders and Keepers. Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- OECD (2001). *Schooling for Tomorrow, What schools for the future*. Paris, OECD.
- Ogawa, R.T. & Bossert, S.T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31 (2), 224-243.
- PLC Teachers & Trainers (2007). Partnerships between teacher education institutions and schools. *Report of Peer Learning Activity of the European Commission Peer Learning Cluster Teachers & Trainers, Copenhagen/Malmö, 7 to 10 October 2007*. Brussels, European Commission/DG Education & Culture.
- PLC Teachers & Trainers (2006). *Schools as learning communities for their teachers. Report of Peer Learning Activity of the European Commission Peer Learning Cluster Teachers & Trainers, The Hague, the Netherlands, 28 May to 1 June 2006*. DG Education & Culture, Brussels.
- Snoek, M. & van der Sanden, J. J. M. (2005) *Teacher Educators Matter*. VELON, Eindhoven.
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction To Curriculum Research And Development* (London: Heinemann).
- Teitel, Lee. (2004). *How Professional Development Schools Make a Difference: A Review of Research*. National Council for Accreditation of Teacher Education: Washington, DC.
- Temporary Advisory Commission Teaching Profession (2007). *Leerkracht*. The Hague, OCW.
- Van der Sanden, J. M. M. (†), Seezink, A. & Taconis, R. (2005). *SOAP at work: new partnerships between schools and teacher training institutes*. Comunicação apresentada na Conferência ISCAR 2005 (22 Setembro), Sevilha, Espanha.
- Verbiest, E. & R. Vandenberghe (2002). Professionele Leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. *Personeel en Organisatie*, 1 (pp. 57-86)
- Verbrugge, Ad & Marijke (2006). *Help! het onderwijs verzuipt! Manifest van Vereniging Beter Onderwijs Nederland*. NRC, 3 Junho 2006.

## ***“Mobilidade dos Professores e dos Professores Estagiários: aprender em contextos de ensino transnacionais”***

**Kari Smith**  
**Universidade de Bergen**

### **Introdução**

A presente comunicação foi concebida no âmbito do tema da conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, e debruça-se especificamente sobre a temática da mobilidade dos professores e dos professores estagiários.

Na primeira parte da comunicação são introduzidos vários modelos de desenvolvimento profissional seguindo-se uma breve discussão sobre as razões pelas quais o desenvolvimento profissional é importante, da mesma maneira, para educadores, formadores de professores, professores e estudantes dos cursos que qualificam para a docência, para que a educação seja melhorada em todos os níveis de ensino. É reivindicada a necessidade de uma estrutura mais clara de progressão na carreira docente para, desta forma, encorajar os docentes que assumem o trabalho com os jovens como a sua principal preocupação a envolverem-se em acções de desenvolvimento profissional.

A segunda parte da comunicação foca a mobilidade profissional dos formadores de professores, dos professores e dos estudantes dos cursos que qualificam para a docência.

As oportunidades para a mobilidade divergem entre estes três grupos e a questão que se levanta é se os professores das escolas constituem o grupo profissional menos sujeito a movimentar-se de um contexto de ensino para outro, atravessando as fronteiras nacionais e culturais.

Na parte final desta comunicação é discutida a questão de a formação de professores em geral preparar os professores para ensinar em classes/turmas multiculturais, uma realidade em muitos países europeus.

### **Modelos de desenvolvimento profissional**

A literatura oferece uma multiplicidade de modelos de desenvolvimento profissional, contudo, na presente comunicação são desenvolvidos dois modelos básicos: o modelo clássico de aprendizagem experiencial proposto por Kolb em 1984 (Kolb, 1984) e um modelo mais recente proposto por Brunstad (Brunstad, 2007).

O modelo de Kolb centra-se na experiência sobre a qual o profissional reflecte a partir de uma perspectiva metacognitiva, tenta obter uma compreensão pessoal abstracta dessa experiência e à luz desta reflexão revê a sua actuação futura. O modelo, tal como proposto por Kolb, reflecte um processo de desenvolvimento isolado que não recebe informações (*input*) dos outros, e desse modo negligencia a perspectiva sociocultural da aprendizagem (Vygotsky, 1986; Wenger, 1998). O modelo que se segue concorda com os processos de desenvolvimento reflectidos no modelo de Kolb, mas encara os contributos externos como essenciais para iniciar o desenvolvimento profissional (Smith, 2007).

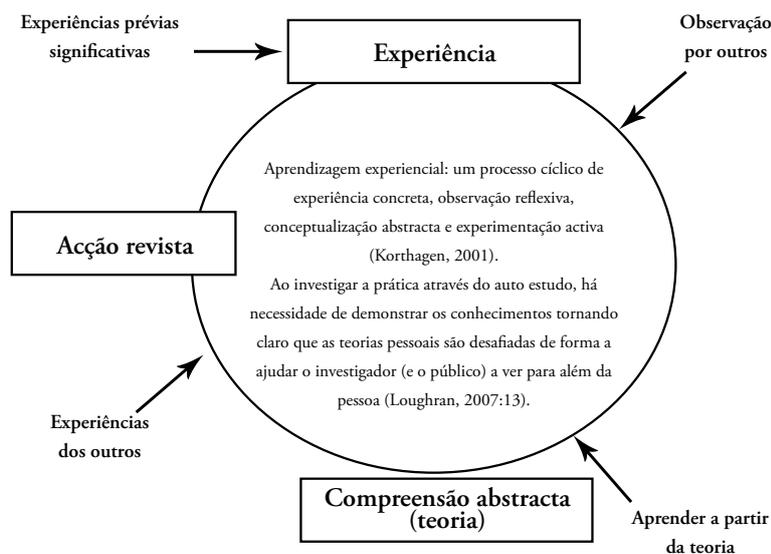


Figura 1: Modelo sociocultural de desenvolvimento profissional

Ur (1996) sugere que os processos reflexivos são influenciados pelas experiências prévias dos profissionais, pelo *feedback* apresentado por outros indivíduos relevantes que observaram a acção daqueles, e pelas contribuições de investigações pertinentes e da literatura, que enriquecem a teoria pessoal a que o indivíduo chega. As experiências práticas dos outros são trazidas para o processo reflexivo, e consequentemente a acção revista forma-se à luz de um diálogo com o próprio e com contributos de fontes externas.

O modelo supramencionado é apoiado por Korthagen (2001) que apresentou ele próprio um ciclo reflexivo semelhante, o modelo ALACT, e por Loughran (2007) que enfatiza a necessidade de ir mais além da reflexão pessoal. O próprio Kolb começou por usar a expressão “diálogo reflexivo” numa entrevista que deu à publicação *LifeLong Learning in Europe* (LLinE) em 1998 (Kolb, 1998).

Um segundo modelo de desenvolvimento profissional é adaptado de Brunstad, (2007) que analisa a prática profissional à luz da relação entre as competências práticas (*techne*), a compreensão abstracta (*episteme*) e a sabedoria prática (*phronesis*).

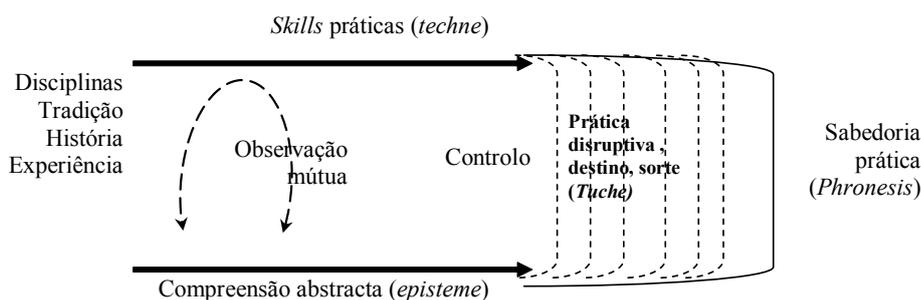
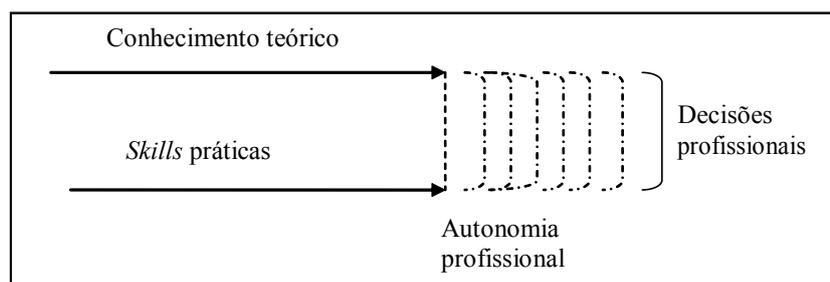


Figura 2: Modelo liminal de Brunstad (2007)

As profissões estão enraizadas numa tradição de disciplinas construída a partir de uma longa história e registo de experiências. A aprendizagem profissional inclui o estudo da teoria da profissão (*episteme*) assim como a prática das *skills* técnicas (*techne*) da profissão. Ambas as facetas se analisam constantemente uma à outra e monitorizam-se uma à outra de forma a que as duas linhas fiquem

paralelas uma à outra e, desde que isto suceda, o profissional está em pleno controlo. No entanto, a realidade de muitas profissões não pode ser totalmente controlada através de um planeamento cuidado. Há um lugar para a prática disruptiva em que o destino e a sorte (*tuche*) jogam um papel maior, e é nesse lugar que são tomadas decisões e são levadas a cabo acções à luz da sabedoria prática (*phronesis*) do profissional. Segundo Brunstad (2007), a sabedoria prática reflecte três aspectos fundamentais: (1) memória, aprender com as experiências prévias, (2) espírito aberto, escutar conselhos e orientações dos outros, (3) imaginação, a habilidade para prever eventuais consequências das acções praticadas.



(Adaptação do modelo de Brunstad de 2007)

Figura 3: Modelo de autonomia profissional

O modelo acima representado é uma adaptação do modelo de Brunstad (2007). Analisa o espaço em que o profissional necessita de exercer um tipo de autonomia profissional que ultrapassa os limites do conhecimento e das *skills* adquiridas num programa de educação formal. Dentro deste espaço, e perante situações particulares em que tem de decidir como agir, o profissional utiliza informações teóricas e práticas adquiridas durante a educação formal. No entanto, não é só o contexto que cria a situação mas também a análise do contexto que determina as acções profissionais que se empreendem. Assim, a educação formal é um requisito básico essencial para os profissionais mas não é suficiente quando têm de ser tomadas decisões profissionais para resolver situações únicas em contextos únicos. É a sabedoria profissional (*phronesis*) que irá determinar a qualidade da actuação do profissional no âmbito do espaço de autonomia. É dentro deste espaço que tem lugar grande parte do desenvolvimento profissional.

O ensino é uma vocação que, por natureza, envolve os seus profissionais em formas de desenvolvimento profissional contínuo desde que estes permaneçam na profissão. Para além do mais, uma outra razão para os professores de qualquer nível de ensino se envolverem em actividades de desenvolvimento profissional contínuo é a função de criação de modelos, que é, aliás, inerente à profissão. Os professores são modelos perante os alunos na forma como constantemente se questionam e reflectem sobre o seu trabalho com o fim de aprenderem e de evoluírem e, desse modo, envolvem-se na aprendizagem ao longo da vida. Os formadores de professores servem de modelos de desenvolvimento profissional contínuo através do auto-estudo, perante professores estagiários que ficarão então mais bem equipados para agir de forma semelhante e por sua vez servirem de modelos de aprendentes ao longo da vida perante os seus alunos na escola.

## O desenvolvimento da carreira docente

Se nos últimos tempos o desenvolvimento profissional dos formadores de professores enquanto académicos tem sido documentado com frequência em comunicações apresentadas em conferências

nacionais e internacionais e em publicações, em contrapartida, o desenvolvimento profissional dos professores é, em larga medida, tácito e desconhecido para a comunidade profissional externa. Isto pode constituir um factor de desmotivação para os professores que desejam envolver-se em programas de desenvolvimento profissional contínuo (OECD, 2005). Qual é a vantagem quando não há qualquer reconhecimento relativamente ao tempo e ao esforço colocado pelos professores que se querem tornar melhores profissionais, quando não há progressão na carreira para os professores que querem continuar a ensinar na escola, trabalhando com crianças e jovens em vez de se tornarem directores ou formadores de professores em universidades?

Investigações realizadas concluíram que há etapas óbvias para o desenvolvimento dos professores (Berliner, 1992), e em alguns países desenvolveram-se percursos progressivos para a carreira docente, como é o exemplo dos EUA com o *National Board of Professional Teaching Standards* e da Escócia com o *Chartered Teacher Certificate* (Scottish Executive, 2002). Em ambos os casos, os professores com experiências nas escolas são convidados a documentar os seus processos formais e informais de desenvolvimento através da apresentação de um porta-fólio profissional e a submetê-lo para avaliação com o fim de obterem um diploma avançado de ensino que garante não só um estatuto profissional mais elevado mas também benefícios financeiros. Para além disso, o modelo americano requer um exame escrito destinado a avaliar os conhecimentos nucleares que os professores devem possuir. Contudo, na maioria dos países não existem modelos similares a estes.

Podemos observar-se, abaixo, um modelo para cinco fases da progressão profissional dos professores, plausível de servir de incentivo aos professores, podendo encorajá-los a envolverem-se em actividades de desenvolvimento profissional.

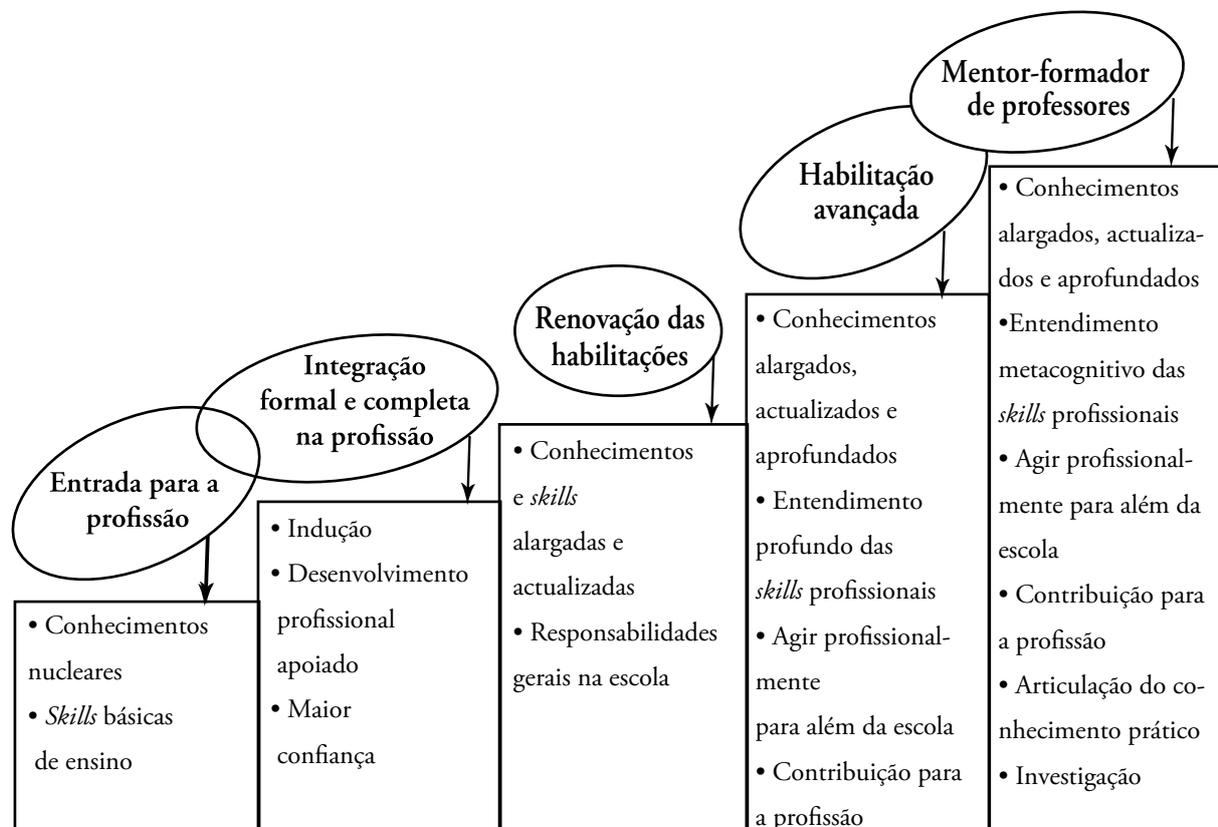


Figura 4: Modelo para o desenvolvimento da carreira docente (Smith, 2005)

No modelo acima representado, o professor principiante inicia a profissão com conhecimentos teóricos de base assim como com os conhecimentos práticos exigidos a um professor profissionalizado. Os professores principiantes são orientados e apoiados pelos orientadores/mentores durante o período de indução e após a conclusão desta fase os professores principiantes estão formalmente integrados como membros da profissão. A recomendação que consta no modelo corrente é que a licença para ensinar seja renovada após alguns anos (por exemplo, três anos) e para que seja renovada, o professor deve demonstrar um conhecimento profissional lato e assumir responsabilidades na escola para além das suas responsabilidades docentes individuais. É sugerida uma quarta etapa que oferece uma qualificação avançada semelhante aos certificados obtidos através dos sistemas americano e escocês descritos anteriormente. É exigido um conhecimento profissional actualizado e rico, assim como provas documentadas do entendimento profissional e análise das actividades pessoais dentro do espaço de autonomia. Nesta etapa, o professor tem também de assumir responsabilidades profissionais que ultrapassam o nível escolar, tais como participar activamente em associações profissionais e estar envolvido na criação de recursos educativos, e em outras actividades pelas quais o professor obtém reconhecimento profissional e financeiro. A etapa final neste modelo de carreira docente sugere que os professores das escolas actuem como formadores de professores, centrados na escola, para além de ensinarem os jovens na escola. Professores experientes e qualificados tornam-se mentores dos estudantes dos cursos que qualificam para a docência durante o *Practicum* e ainda mentores dos professores principiantes nas suas escolas. Nesta etapa, os requisitos adicionais consistem num nível profissional elevado no qual não apenas se espera que os professores possuam um entendimento profundo da prática docente em geral e da sua em particular, mas também se exige que articulem a sua sabedoria profissional (*phronesis*) de forma a tornarem-na acessível aos estudantes dos cursos que qualificam para a docência e aos professores no início das suas carreiras. Os professores que actuam como mentores devem dar provas do seu desenvolvimento profissional formal (formação de mentores) e informal. O seu período de trabalho divide-se entre o ensino de jovens e as responsabilidades de *mentoring*, sendo que esta última função não pode ser exercida como um mero suplemento para preencher as responsabilidades docentes. Por outro lado, nesta fase, o estatuto profissional e financeiro necessita de ser melhorado.

A estrutura de progressão na carreira docente, tal como é aqui descrita, constitui um marco importante para o desenvolvimento profissional. Há vantagens em realizar o esforço de participar na aprendizagem contínua e é provável que assim se conservem profissionais bons e experientes que desejam trabalhar com jovens ao longo da sua profissão devido a um reconhecimento crescente do estatuto profissional e financeiro do professor. Para além do mais, trata-se de um processo cíclico para a própria profissão, no qual o conhecimento profissional não se perde quando os professores experientes se reformam e a geração mais velha assume a responsabilidade pela educação dos novos membros da profissão docente.

### **Mobilidade profissional**

A parte que se segue nesta comunicação aborda questões relacionadas com a mobilidade: a mobilidade dos formadores de professores, dos professores e ainda a dos estudantes dos cursos que qualificam para a docência. Constatar-se-á que as possibilidades para a mobilidade transnacional são desiguais entre os formadores de professores, os professores e os estudantes dos cursos que qualificam para a docência.

Os formadores de professores são mais susceptíveis de ser orientados na sua própria aprendizagem ao nível internacional através do envolvimento em redes profissionais nacionais e transnacionais,

através do encontro com colegas de outros países em conferências, através da publicação de resultados de investigação e através do contacto com a literatura especializada publicada em jornais internacionais.

Para usufruir de uma promoção académica, a maioria dos formadores de professores tem de ser activa em contextos de aprendizagem transnacionais, envolver-se em actividades de desenvolvimento sejam virtuais sejam presenciais. Os formadores de professores que desenvolvem uma carreira académica têm muitas vezes oportunidades de tirar licenças sabáticas em instituições estrangeiras com o estatuto de leitores visitantes, investigadores ou apenas observadores de diferentes programas de formação de professores. Algumas universidades encorajam os membros das suas faculdades a aceitar uma colaboração em regime de tempo parcial com uma instituição estrangeira como forma de fortalecerem o diálogo profissional além-fronteiras. Deste modo, a mobilidade dos formadores de professores é, até certo ponto, uma parte integrante das responsabilidades profissionais dessas universidades.

Os professores das escolas enfrentam uma realidade distinta, pois a sua aprendizagem profissional é em grande parte local; em menor escala nacional e numa ínfima (ou nula) escala internacional. O ensino escolar efectivo está relacionado com um contexto único que reflecte uma tradição pedagógica e cultural específica, uma política de educação nacional e local que dita o que ensinar e por vezes também como ensinar e em grande parte, como é que deve ser realizada a avaliação. O ensino é avaliado dentro dos contextos no qual se realiza. As investigações apontam para alguns elementos-chave na actividade docente que atravessam as fronteiras nacionais e culturais, principalmente aquelas facetas do ensino relacionadas com a ética da profissão (Christie & Smith, 2005). No entanto, as diferenças culturais e linguísticas são limitações para a mobilidade profissional dos professores e para a aprendizagem transnacional. Outras barreiras são as cargas horárias pesadas e a falta de tempo disponível e de oportunidades para a internacionalização a que se acrescenta a tensão causada pelas numerosas reformas educativas que de facto ditam as actividades de desenvolvimento profissional dos professores.

Não se espera que os professores escolares no activo intervenham internacionalmente e as oportunidades de mobilidade são limitadas.

Os professores estagiários estão numa posição distinta pois muitos países não só encorajam os estudantes a realizar parte da sua formação no estrangeiro, como também alguns programas implantados em universidades exigem que os estudantes passem um semestre ou mais num país estrangeiro. As vantagens deste sistema são múltiplas, no entanto, há questões de equidade relacionadas com a aceitação de estudantes estrangeiros nos programas académicos que necessitam de ser resolvidas.

Há múltiplas razões para que as instituições académicas tenham uma população estudantil multinacional e multicultural. Para além das múltiplas vertentes financeiras para as universidades, que não são tratadas nesta comunicação, a mobilidade dos estudantes tornou-se parte integrante do ensino universitário europeu. Smith (2004) descreve este aspecto da seguinte forma:

“Estudantes provenientes de outros países que estudam num país estrangeiro durante um período curto participam em programas de intercâmbio ou em programas como Erasmus e Socrates. Gordon e Jallade (1996) referem-se a estes estudantes como *estudantes de mobilidade organizada* (p. 4). Um outro grupo de estudantes é o daqueles que optaram por tirar toda a sua formação superior num país estrangeiro. As razões variam: podem não ter sido aceites no seu próprio país na área de estudo seleccionada, como é o caso dos estudantes holandeses que estudam Medicina na Bélgica (Gordon e Jallade, 1996); o campo de estudo pretendido pode não existir no seu país natal (como é o caso dos estudantes israelitas de Veterinária que estudam na Europa); ou a qualidade da área de estudo

desejada não é suficientemente alta no seu país natal (a atracção dos estudos de Engenharia e de Gestão de empresas no Reino Unido). Estes são os *estudantes de mobilidade espontânea* (Gordon e Jallade, 1996, p.3; Smith, 2004, pp. 78-79).

As experiências internacionais proporcionam aos estudantes uma extensa variedade de aspirações intelectuais e de oportunidades para desenvolverem competências internacionais (Stier, 2003), sendo que ambas conduzem à aceitação das diferenças (Maundeni, 2001) e a um melhor entendimento da cultura própria quando vista à luz de outras culturas (Myburgh *et al.*, 2002). O que os estudantes ganham ao tornarem-se internacionais supera aquilo que eles consideram que perdem (Smith, 2004), porém, os desafios que os estudantes estrangeiros enfrentam quando empreendem os seus estudos numa universidade estrangeira não devem ser minimizados e merecem especial atenção. Estudos efectuados mostram que na experiência dos estudantes estrangeiros a língua é um obstáculo à realização (Myburgh *et al.*, 2002), e também as diferenças culturais que se reflectem nos valores e na moral assim como a formação educativa (Maundeni, 2001). Há muito tempo que as universidades europeias acolhem estudantes estrangeiros, contudo, não têm sido suficientemente reconhecidas as dificuldades que estes alunos podem encontrar e não têm sido suficientes as iniciativas para os apoiar. As universidades têm de prestar mais atenção ao facto de que estudar numa língua estrangeira é uma questão de equidade e que a avaliação deve ser adaptada de acordo com este factor. Para além disso, os estudantes estrangeiros sentem-se muitas vezes socialmente isolados, pelo menos no início e é necessário implantar uma rede bem organizada de apoio em qualquer universidade que abra as suas portas a estudantes de outros países. As universidades que formalmente formaram membros dos corpos docentes das suas faculdades em culturas, normas e costumes de países estrangeiros para trabalharem com estudantes estrangeiros assumem de forma séria a responsabilidade de intervirem no campo internacional e são mais susceptíveis de proporcionar aos estudantes internacionais uma experiência gratificante.

### **Educar os professores para a escola multicultural**

É particularmente importante que os estudantes dos cursos que qualificam para a docência, futuros docentes, tenham mobilidade e experienciem diferentes culturas. Inúmeras salas de aulas em alguns países europeus são constituídas por populações de alunos de origens multiculturais que representam culturas de outros países da Europa ou de fora da Europa. No entanto, a maioria dos professores representa a cultura principal do respectivo país como surge documentado com frequência nos resultados da investigação internacional (Mentor *et al.*, 2006, Escócia; Santoro & Reid, 2006, Austrália; Leeman, 2006, Países Baixos; Magos, 2006, Grécia; Lesar *et al.*, 2006, Eslovénia). Há um fraco entendimento do “outro” entre os professores, facto que causa dificuldades a todas as partes interessadas na educação, mas principalmente aos alunos e aos professores.

A constatação que se expõe nesta comunicação é de que a formação de professores não prepara adequadamente os professores para enfrentar os muitos desafios da educação inclusiva e das turmas multiculturais; em resumo, os professores não estão suficientemente preparados para trabalharem com populações estudantis heterogéneas. Os professores admitem o facto de que não se sentem qualificados para trabalhar com populações escolares multiculturais (Humphrey *et al.* 2006; Tomlinson, 2003), e a percepção de que não fazem o suficiente por todas as crianças é mais intensa nos contextos educacionais conduzidos por uma política de *accountability* (ou prestação de contas) em que um dos requisitos exigidos aos professores é a garantia de que “nenhuma criança é deixada para trás”. Nestes contextos, a autonomia profissional dos professores é minimizada, resultando numa tipologia de ensino reduutivo.

Uma explicação plausível para o fracasso de muitos programas de formação de professores destinados a preparar professores principiantes para trabalharem com populações estudantis diversificadas é que a própria formação de professores integra uma população de estudantes extremamente homogênea e os professores estagiários não são expostos a modelos de ensino, leccionados pelos seus professores, com turmas heterogêneas, ou seja, caracterizadas por uma grande diversidade.

No entanto, se a qualidade e a equidade estão na agenda educativa, então deverão ser priorizadas nas actividades de desenvolvimento profissional em todos os níveis. Caso contrário, a Europa terá de lidar com um número crescente de alunos que são deixados para trás e uma mera elevação dos níveis e dos critérios de aprendizagem não resolve o problema, antes o agrava. Recomenda-se que as instituições de formação de professores revejam os seus programas com a finalidade de preparar os professores para trabalhar na realidade das escolas europeias de hoje, as escolas multiculturais.

### **Síntese e conclusão**

O objectivo desta comunicação tem sido destacar a importância do desenvolvimento profissional contínuo para os três principais grupos de profissionais de educação: os formadores de professores, os professores e os estudantes dos cursos que qualificam para a docência. O desenvolvimento profissional depende da criação de uma mais vasta base de conhecimento profissional, mas este último aspecto, em si, não garante o primeiro. O desenvolvimento profissional reflecte-se nas decisões que se tomam e nas acções que se empreendem no âmbito de um espaço de autonomia que é inerente ao trabalho dos profissionais. Quanto maior for a autonomia concedida pelo sistema educativo aos docentes, mais seriamente estes exercerão a sua responsabilidade profissional, desde que a base do conhecimento profissional seja sólida. O perigo/risco é que as reformas e as directivas elaboradas pelos políticos e pelos decisores venham a afectar o espaço profissional dos professores, e em consequência disto, passará a dominar uma tipologia de ensino redutivo (Stronach *et al.*, 2002; Cochran Smith, 2001).

É sugerido, de modo a conservar o entusiasmo dos professores pela participação nas actividades de desenvolvimento profissional, que seja planeado um esquema de progressão na carreira docente. Crê-se que um processo de desenvolvimento profissional linear reconhecido por todos poderá não só servir de incentivo para que os professores se tornem aprendentes profissionais ao longo da vida, mas também poderá oferecer um reconhecimento público relativamente aos professores que investem no seu desenvolvimento profissional individual, não só com o fim de se satisfazerem a eles mesmos mas também com o fim de contribuírem para uma melhoria crescente da profissão docente.

A parte final da comunicação discute a mobilidade dos três grupos de profissionais que constituem o foco da presente problemática. Enquanto os formadores de professores e os professores-estudantes dispõem de vastas oportunidades para a mobilidade além-fronteiras como parte inerente às suas responsabilidades profissionais, no que respeita aos professores das escolas a situação é bastante diferente. A qualidade do ensino é determinada pelo contexto no qual tem lugar (Smith, 2005), e por conseguinte não se espera que os professores obtenham experiência além-fronteiras. No entanto, este ponto de vista necessita de ser revisto quando olharmos para as escolas da Europa actualmente. Um grande número de escolas serve populações estudantis multiculturais e os professores irão indubitavelmente beneficiar se puderem aprender algo a partir de contextos educacionais estrangeiros e se puderem ganhar experiência de ensino em outros contextos. Assim, é imperativo que os estudantes dos cursos que qualificam para a docência sejam encorajados a obter experiência internacional aprendendo acerca de outras culturas e a ser 'diferentes', antes de iniciarem a profissão

docente nos seus países. A familiaridade com outros países e a consciência dos desafios que os alunos estrangeiros experienciam nas escolas devem tornar-se parte integrante de qualquer programa de formação de professores na Europa.

## Referências bibliográficas

Berliner, D.C. (1992) The nature of expertise in teaching. in F.K. Oser, A. Dick and J. Patry (Eds) *Effective and Responsible Teaching*. San Francisco: Jossey Bass.

Brunstad, P. O. (2007). Military professional actions - more than knowledge and skills, *PACEM*, 2. (Norueguês)

Christie, D. & Smith, K. (2005). *Professional Ethics: an international investigation of teachers' values and priorities*. Comunicação apresentada na conferência 'Interlearn' na Universidade de Helsínquia, Dezembro, 2005.

Cochran-Smith, M. (2001) Higher standards for prospective teachers. What's missing from the discourse? *Journal of Teacher Education*, 52/3, pp.179-181.

Gordon, J., Jallade, J. P. (1996). Spontaneous student mobility in the European Union: A statistical survey. *European Journal of Education*, 31 (2), pp. 133-152.

Humphrey, N. Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., Mol Lous, A., Vilkiene, V., Wetso, G. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3): 305-319.

Kolb D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall).

Kolb, D. A. (1998) Experiential learning: From discourse model to conversation. Interview. *LLine, Lifelong Learning in Europe*, 3 (3), 148- 153.

Korthagen, F. J. (2001). *Linking Practice and Theory, The pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Leeman, Y. (2006). Teaching in ethnically diverse schools: teachers' professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3): 341-357.

Lesar, I., uk, I., Pe ek, M. (2006). How to improve the inclusive orientation of Slovenian primary school- the case of Romani and migrant children from former Yugoslavia, *European Journal of Teacher Education*, 29 (3): 387-401.

Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices- responding to challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1): 11-20.

Magos, K. (2006). Teachers from the majority population- pupils from the minority: results of a research in the field of Greek minority education. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3): 357-371.

Maundeni, T. (2001). The role of social networks of African students to British Society: student perceptions. *Race Ethnicity and Education*, 4 (3), pp. 157- 180.

Menter, I., Hartshorn, B., Hextall, I., Howell, I., Smyth, G. (2006). Widening access to the teaching profession: perspectives from Scotland. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3): 271-287.

Myburgh, C. P. H., Niehaus, L., Poggenpoel, M. (2002). International learners' experiences and coping mechanisms within a culturally diverse context. *Education*, 123 (1), pp. 107-130.

National Board for Professional Teaching Standards (1999). *What teachers should know and be able to do*. Washington, DC: NBPTS. <http://www.nbpts.org/standards/stds.cfm>

OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

Santoro, N. & Reid, J. A. (2006). "All things to all people": Indigenous teachers in the Australian teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3): 287-305.

Scottish Executive (2002) *Standard for Chartered Teacher, Continuing Professional Development*, GTC Scotland, EIS, COSLA, Scottish Executive.

Smith, K. (2004). "Studying in an additional language – What is gained, what is lost, and what is assessed?" In R. Wilkinson (Ed.) *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*, Maastricht, Maastricht University Press: 78-93.

Smith, K. (2005). New Methods and Perspectives in Teacher Evaluation. In D. Beijard, P. Meijer, G. Morine-Dersheimer, H. Tillema (Eds.) *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (pp. 95-114). Dordrecht: Springer

Smith, K. (2007). *Are we currently witnessing a shift from Theory and Practice to Practice and Theory in teacher education?* Apresentação na Conferência Internacional MOFET; Teacher Education at a Crossroad. Key Academic College, Israel, Junho, 2007.

Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. *Intercultural Education*, 14 (1), pp. 77-91.

Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## *Breve panorama geral sobre a Formação Inicial de Professores na Alemanha*

**Ursula Uzerli**  
**ENTEPE**

Na Alemanha, a formação de professores é organizada por entidades estatais e os professores são integrados na administração pública como sucede com qualquer outro funcionário público.

Como a Alemanha é um estado federal, a escolaridade e a formação de professores são da responsabilidade dos 16 *Länder*. A supervisão pedagógica nas escolas tem, em cada *Land*, uma base legislativa assente na Lei de Base.

As Instituições de Ensino Superior estão sujeitas à supervisão estatal, que é exercida também pelo *Länder*, tendo a sua base legal na Lei-Quadro para o Ensino Superior e na legislação de cada *Land* para o Ensino Superior.

A oferta legislativa dos *Länder* obedece, essencialmente, aos mesmos conceitos gerais relativamente aos requisitos curriculares, estrutura, conteúdo e níveis e competências a alcançar. A “Conferência Permanente dos Ministros da Educação e dos Assuntos Culturais dos *Länder*” coordena as variações específicas. **Em 2002, esta Conferência decidiu introduzir normas educativas que são compulsivas para cada Land, assim como para a Formação de Professores e para o sector escolar. Nas escolas do ensino secundário superior, por exemplo, esses níveis referem-se às seguintes disciplinas: Alemão, Matemática e Primeira Língua Estrangeira (na maioria dos casos Inglês ou Francês).**

Na Alemanha, a formação de professores está organizada em duas ‘fases’, sendo as universidades as instituições responsáveis pela Formação Inicial de Professores. Esta parte da formação é designada como a ‘Primeira Fase’, a qual integra as matérias científicas, a didáctica da disciplina e os estudos pedagógicos.

Nos últimos anos e especialmente desde a alteração à Lei-Quadro para o Ensino Superior, em 1998, tem ocorrido, em todos os *Länder*, uma série de iniciativas destinadas a avaliar a investigação e o ensino no sector do ensino superior,

No contexto do Processo de Bolonha, a maioria dos *Länder* está a implementar o sistema de dois ciclos com a estrutura de Licenciatura/Mestrado, alguns de forma experimental, outros como estrutura final, produzindo o efeito de reduzir a Segunda Fase da formação de professores (dos dois anos de duração para um ano e meio ou um ano). Há diferentes abordagens e modelos nos programas de estudo da formação de professores, com diferentes atribuições de créditos, variando desde os 180 ECTS para a Licenciatura até ao total de 240 a 300 ECTS após o Mestrado.

Em 2002, na resolução dos Ministros da Educação e dos Assuntos Culturais, ficou decidido o futuro desenvolvimento da Garantia da Qualidade para todos os *Länder* e as respectivas Instituições de Ensino Superior.

Um número crescente de avaliações, internas e externas também, é agora amplamente aplicado na Alemanha. No Ensino Superior, foi recentemente iniciada, em vários *Länder*, uma análise mais sistemática do desempenho dos estudantes, formadores de professores e as respectivas faculdades, instituições, seminários, etc., com um foco especial nas questões de conteúdo e de qualificação.

A necessidade de redefinir o papel e a obrigatoriedade de iniciar o CPD (Desenvolvimento Profissional Contínuo) é, actualmente, um tema ‘quente’ para debate, sendo visto com interesse pela opinião pública e reunindo o consenso das partes interessadas no que respeita a muitas das exigências. Um dos grandes desafios consiste em apetrechar os professores em formação contínua, com meios financeiros e organizacionais que lhes permitam participar em programas de estudo baseados na investigação, o que irá, por sua vez, reforçar a visão da escola como um ambiente de aprendizagem também para professores.

Porém, os actuais esforços de reforma da formação de professores, no seu conjunto, centram-se na resposta às necessidades específicas de formação contínua: como aperfeiçoar o ensino e a situação efectiva na sala de aula, os resultados da aprendizagem, como lidar com a heterogeneidade e a diversidade culturais, etc.

### **Estrutura e natureza do *mentoring* & *coaching* dos professores-estudantes no contexto da formação inicial de professores:**

Na Alemanha, a formação de professores está organizada em duas ‘fases’, sendo as universidades as instituições responsáveis pela Formação Inicial de Professores. Esta parte da formação é designada como a ‘Primeira Fase’, a qual integra as matérias científicas, a didáctica da disciplina e os estudos pedagógicos.

Nesta fase da formação, incluem-se os estudos práticos na escola, divididos em pelo menos duas partes, de cinco semanas cada (organizados e acompanhados por formadores de professores na escola, os chamados **orientadores**). Esta etapa termina com um exame final, o “Primeiro Exame Público”.

Esta fase inicial segue o modelo integrado, o que implica que os cursos de estudos académicos combinam, ao mesmo tempo, pelo menos duas disciplinas e ainda a teoria da educação, psicologia da educação, didáctica geral e específica da disciplina e sociologia. No caso da formação de professores para o ensino primário, têm que ser seleccionadas três disciplinas e os estudos pedagógicos incluem didáctica geral no caso de implicar o ensino de crianças mais jovens.

### **Qual é o perfil requerido para que o docente da escola se torne um orientador ou tutor dos professores-estudantes no contexto da escola e como é que eles são preparados para organizarem esquemas eficazes de *mentoring* & *coaching*?**

Os orientadores têm que ser professores experientes e participativos que já tiraram um determinado número de cursos de CPD (Desenvolvimento Profissional Contínuo) (actualmente, têm que adquirir um determinado número de créditos em cursos de CDP em Hesse) e devem estar envolvidos nas estruturas e nos projectos de cooperação entre as diferentes instituições de formação de professores e algumas escolas.

Os orientadores devem, por outro lado, apresentar recomendações de directores de escola no respeitante aos seus conhecimentos no domínio do aconselhamento e diagnóstico de competências, desenvolvimento escolar e garantia da qualidade.

As Universidades, nos seus programas de cooperação sob a responsabilidade dos Centros de Formação de Professores, oferecem *workshops* e conferências para potenciais orientadores e para aqueles que já possuem experiência nessa área. Há vários projectos a serem desenvolvidos dentro das instituições cooperantes que focam tópicos como ‘*mentoring* eficaz’ e ‘*coaching*’. Como na nossa Segunda Fase da Formação de Professores esta é uma das abordagens mais importantes, constata-se que há muita experiência neste campo e tanto os formadores da Segunda Fase como o departamento de CPD estão envolvidos em cursos de preparação.

### **As relações entre as instituições de formação de professores**

Desde finais de 2004, Hesse tem uma nova lei que regulamenta a **garantia da qualidade de todas as fases** da formação de professores e proporciona uma nova base legislativa e política para as

iniciativas de reforma e para as estruturas modulares obrigatórias da Formação de Professores, em concordância com o Espaço Europeu de Ensino Superior.

Nesta “Lei-quadro para a Garantia da Qualidade nas Escolas de Hesse”, há uma inter-relação entre a Formação de Professores em todas as fases, as escolas e o Ensino Superior.

O primeiro artigo contém a legislação básica relativa à Formação de Professores em Hesse e encontra-se dividido em três secções: Formação Inicial (Primeira Fase), Formação de Professores na Segunda Fase e Formação Contínua (*Fortbildung*) assim como Qualificação Contínua (*Weiterbildung*). Os pormenores relativos aos requisitos para a graduação, não se encontram definidos na lei supra referida, sendo regulamentados por decretos especiais.

Esta medida constitui, para Hesse, um marco importante no período global de reformas direccionadas para uma colaboração e cooperação mais estreitas entre as três fases da Formação de Professores. A partir daqui, “a ‘Formação de Professores Integrada’ é implementada através da ligação destas três fases a uma única instituição, focando-se nos professores e no seu Desenvolvimento Profissional Contínuo como a base para assegurar a qualidade nas salas de aula”.

As normas de qualidade obrigatórias neste campo, assim como as respectivas redes conceptuais e organizacionais, irão, posteriormente, fomentar e fortalecer a qualidade nas escolas de Hesse!” (Ministra Karin Wolff na Conferência de Imprensa em 12 de Janeiro de 2005).

### **Acordos de parceria entre instituições de formação inicial de professores e escolas: os diferentes papéis desempenhados por cada parceiro:**

Os formadores de professores nas universidades são, principalmente, professores universitários ou pessoal académico, como colaboradores pedagógicos e científicos. Os professores universitários de didáctica e pedagogia são membros dos seus próprios institutos e simultaneamente membros dos designados “Centros para a Formação de Professores e Investigação Escolar” em Hesse (outras *Länder* já instituíram ou estão em vias de instituir, uma instituição similar). A ideia é institucionalizar da melhor forma a formação de professores nas universidades, dispor de uma plataforma mais eficaz, enfatizar as bases entre as disciplinas científicas e as didácticas das disciplinas no sistema académico e incluir as escolas em projectos e *workshops* e no quadro de uma estrutura de cooperação institucionalizada.

Neste contexto, o supra mencionado Conselho de Formação de Professores em Hesse está organizado dentro de um sistema de cooperação entre todos os actores que intervêm nas diversas fases, incluindo o desenvolvimento profissional contínuo (CPD) e a aprendizagem ao longo da vida.

Na Segunda Fase da Formação de Professores, há ofertas para formadores que actuam como multiplicadores dos docentes em serviço nas escolas, que são envolvidos nesta Segunda Fase ao mesmo tempo que actuam como orientadores nas respectivas escolas. Os formadores dos designados Seminários de Estudo também leccionam um determinado número de aulas nas escolas.

Para fomentar o desenvolvimento profissional contínuo nesta área, o Conselho de Formação de Professores oferece as chamadas plataformas didácticas ou um fórum com *workshops* e com painéis de discussão. Todos funcionam dentro de uma estrutura de cooperação, seja regionalmente seja no seio das instituições participantes, e segundo diferentes modelos escolares de boas práticas.

O Conselho de Formação de Professores possui também um departamento onde são planeados e organizados seminários e ofertas de CPD para este grupo de formadores, assim como para professores no campo da qualificação profissional contínua.

Peritos provenientes de todo o país são convidados a participar em conferências com *workshops* (às vezes, com a duração de uma semana completa) e os participantes recebem um certificado de participação na temática correspondente.

## *A prática docente e o Mentoring nos novos Institutos Superiores de Pedagogia na Áustria*

Otmar Gassner  
ENTEPE

A 1 de Outubro de 2007, as anteriores Faculdades de Formação de Professores foram substituídas pelos novos *Pädagogische Hochschulen* (Institutos Superiores de Pedagogia) (Bundesgesetz, 2005). Isto significou que os programas de estudo que se baseiam no modelo de formação integrada (*concurrent model*) foram modularizados e actualizados; que o tempo dispensado para as reuniões presenciais foi reduzido para cerca de 15%; e que o grau de Licenciatura (BEd) é certificado após a conclusão com aproveitamento de um curso de três anos que consiste em 180 ECTS. Também significou que a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional contínuo foram transferidos em conjunto – pelo menos teoricamente – para a mesma instituição.

A conformidade com o primeiro ciclo do Processo de Bolonha pode ser observado na duração do curso e no facto de este novo grau de BEd implicar o estatuto de professor qualificado e o direito de ensinar em escolas do ensino primário e secundário inferior, dependendo do seu programa de estudos. Por outro lado, no contexto europeu e contrariamente às recomendações dos *Princípios Europeus Comuns* (2004, 4) ou da mais recente Comunicação da Comissão *Improving the Quality of Teacher Education* (Comissão Europeia, 2007, 12f), a formação de professores na Áustria ainda se encontra fundada no primeiro ciclo dos estudos superiores e a qualificação recomendada do grau de Mestrado ainda não foi aplicada. Outro problema que se encontra directamente relacionado com este, mas que é sistémico é o seguinte: os novos Institutos Superiores de Pedagogia podem elaborar os seus próprios programas de Mestrado como opção para aqueles professores que pretendem obter qualificações pós-graduadas. Não obstante, contrariamente às recomendações vigentes, os programas de doutoramento (Ph.D.) não estão disponíveis nestas instituições de Formação Inicial de Professores.

Dentro deste quadro geral, a prática pedagógica desempenha um papel proeminente e é considerada um aspecto chave na formação dos novos professores. O quadro legislativo é claro, estipulando que têm que ser acreditados a esta área de estudos 36 ECTS. A implementação e o plano actual desta parte do programa são deixados ao critério de cada Instituto Superior de Pedagogia, o que conduz a uma considerável variação. Embora haja um consenso geral de que os professores-estudantes devem conhecer as escolas reais e ter alguma prática de ensino em todos os semestres excepto o primeiro, o plano em si apresentará variações de uma instituição para outra. Há, fundamentalmente, dois tipos de plano: no primeiro, os professores-estudantes ensinam ou observam uma aula por semana e por disciplina (no secundário inferior) e uma manhã na escola primária, respectivamente; no segundo tipo, ensinam todas as aulas de um professor efectivo durante duas semanas. Geralmente, verifica-se um misto dos dois modelos no decurso de um programa de estudos de três anos. Para os fins a que se propõe este breve resumo, faz sentido descrever a situação vigente numa das catorze instituições na Áustria, o Instituto Superior de Pedagogia de Vorarlberg.

### **A estrutura e a natureza do mentoring**

No Instituto Superior de Pedagogia de Vorarlberg, a prática docente tem início no primeiro semestre com *workshops* sobre teoria e didáctica da disciplina e com observação e análise das aulas.

Nos dois semestres seguintes, dois estudantes, alternadamente, leccionam e observam uma aula por semana sob a supervisão regular do professor da turma assim como de um orientador. Um estudante lecciona uma aula com base na informação preparada pelo professor da turma, o outro observa a aula. Após a aula, esta é analisada e debatida em detalhe, pelos estudantes, pelo professor da turma e pelo orientador. Nos últimos três semestres, os estudantes ensinam a tempo inteiro por períodos de duas semanas sob a supervisão de um professor experiente e em ligação a um orientador do Instituto Superior de Pedagogia.

	<b>Etapas</b>	<b>Orientador (O)</b>	<b>Estudante</b>	<b>Professor de turma da escola secundária (PT)</b>
1	<b>Preparação da aula</b>			Aponta objectivos e conteúdos da aula apresentados ao estudante uma semana antes da aula de prática pedagógica
2			Prepara e escreve o plano da aula	
3	<b>Aula de prática pedagógica</b>	Observa a aula	Lecciona a aula e observa a mesma, respectivamente	Observa a aula
4	<b>Análise e discussão</b>	Análise e discussão conjuntas da aula de prática pedagógica	Análise e discussão conjuntas da aula de prática pedagógica	Análise e discussão conjuntas da aula de prática pedagógica

Quadro 1: Procedimentos para a prática pedagógica (regular) no ensino regular. (Cf. Gassner/Mallaun 2004, 4948)

O *mentoring* implica falar sobre os planos de aula e discutir ideias previamente à prática pedagógica propriamente dita, observação de aulas, reflexão sobre as sequências leccionadas, análise e discussão, desenvolvimento da consciencialização, *scaffolding* (colocação de andaimes), estabelecimento de objectivos e apoio emocional. O objectivo principal é pôr os estudantes a pensar sobre o seu próprio ensino e o dos seus colegas, proporcionar-lhes várias abordagens para o fazerem e, de um modo geral, apoiar os estudantes no seu esforço para se tornarem profissionais independentes, autónomos e “reflexivos”.

Num projecto (Gassner/Mallaun 2004), a análise conjunta e a discussão sobre a aula foram abandonadas em prol da reflexão individual. A ideia principal por detrás deste projecto foi iniciar um processo reflexivo em todos os membros da equipa, não influenciado pelas afirmações dos outros. Desse modo, está preparado o terreno para um processo de reflexão independente e um intercâmbio genuíno de ideias autênticas.

Todas as afirmações e planos de aula estão disponíveis na forma escrita e tornam-se parte do portefólio digital de cada estudante, numa plataforma de *e-learning*. Assim, a documentação que constitui o percurso de aprendizagem do estudante em prática pedagógica é automaticamente gerada e espera-se, naturalmente, que os estudantes que seguem estas etapas semanalmente estejam mais conscientes dos vários processos no decorrer da aula e relativamente ao seu próprio desempenho como professores do que aqueles estudantes que não participam neste tipo de formação e de produção documental intensiva.

	<b>Etapas</b>	<b>Orientador (O)</b>	<b>Estudante</b>	<b>Professor de turma da escola secundária (PT)</b>
1	<b>Preparação da aula em forma electrónica</b>			Envia objectivos e conteúdos da aula por via electrónica para o estudante e para o orientador
2			Envia o plano da aula ao orientador em ficheiro WORD ou HTML	
3		Converte o ficheiro do estudante para HTML e transfere-o para a plataforma		
4		Acrescenta comentários ao plano da aula	Acrescenta comentários ao plano da aula	Acrescenta comentários ao plano da aula
5		Sugere alterações e/ou aprova		Sugere alterações e/ou aprova
6			Reage aos comentários e, possivelmente, efectua as alterações	
7	<b>Aula de prática pedagógica</b>	Observa a aula	Lecciona e observa a aula, respectivamente	Observa a aula
8	<b>Reflexão sobre a aula</b>	Escreve uma reflexão sobre a aula	Escreve uma reflexão sobre a aula e envia-a para o orientador como ficheiro WORD	Escreve uma reflexão sobre a aula e envia-a para o orientador como ficheiro WORD
9		Transfere o texto da reflexão para o fórum de discussão da plataforma		
10		Lê e comenta os outros contributos	Lê e comenta os outros contributos	Lê e comenta os outros contributos

Quadro 2: Procedimentos para a prática pedagógica numa plataforma de e-learning (projecto)

A prática pedagógica numa e-plataforma baseia-se em princípios construtivistas, pois “a aprendizagem é alcançada através da construção activa de conhecimento sustentado por perspectivas variadas dentro de contextos significativos” (Oliver 2001, 4). À interacção social na sala de aula segue-se uma tentativa sistemática de atribuir um sentido aos vários processos que intervieram na aula através de uma reflexão e análise estruturadas e contando com as necessárias formas de ajuda (*scaffolding*).

“A análise dos documentos incluídos nos portefólios digitais confirmou a hipótese central

do projecto. No decurso da implementação do projecto, a reflexão foi intensificada tanto em abrangência como em profundidade, e as informações pessoais continham material valioso para análise, o que contribuiu para uma melhor compreensão dos processos complexos que ocorrem em situação de formação, nas escolas de prática pedagógica. Para além disso, os dados recolhidos revelaram um elevado potencial para diagnosticar o comportamento dos professores-estudantes e dos orientadores. Os portefólios digitais podem dizer-nos muito sobre as competências reflexivas dos professores-estudantes e sobre padrões comportamentais em situações cruciais. Desse modo, estes documentos constituem elementos importantes nas histórias pessoais de aprendizagem dos professores-estudantes, pois podem mostrar desenvolvimentos e apontar o caminho a seguir. Apesar de o foco central do projecto serem os professores-estudantes, os documentos também nos permitiram analisar e descrever diferentes abordagens e atitudes dos orientadores. Este aspecto tornou possível proporcionar *feedback* aos orientadores preocupados em obtê-lo assim como debater a cultura de *mentoring* existente na instituição. O diagnóstico é relevante, não só para os indivíduos a que diz respeito, mas também para o conjunto da instituição e pode servir como base para uma análise mais detalhada de todos os orientadores” (Gassner 2006, 2212). Os estudos foram pioneiros e o decisor político informado, está consciente de um número de opções para melhorar a via prática da formação de professores, porém, é necessário algum tempo para tomar decisões políticas com base em dados resultantes de investigações e naquilo que é conhecido como boa prática.

Enquanto a prática pedagógica está organizada em blocos de duas semanas por semestre, o *mentoring* é menos intenso e a principal responsabilidade reside no professor orientador, que está em contacto diário com o professor-estudante. O orientador do Instituto Superior de Pedagogia proporciona a informação de fundo, observa uma aula por aluno e dirige a fase final de auto-avaliação e da avaliação de grupo. A interferência directa com os planos de aula individuais ou aulas leccionadas é muito mais limitada neste modelo.

### **Estabelecimento de parcerias entre as instituições de formação de professores e as escolas**

A organização e administração da prática pedagógica é da responsabilidade dos Institutos Superiores de Pedagogia. Por conseguinte, é geralmente a instituição de formação de professores que convida uma escola da região a colaborar na formação prática dos professores-estudantes. As escolas que querem acolher a formação prática precisam de contar com pessoal dedicado que esteja preparado para aceitar mais trabalho e, adicionalmente, passe por uma fase de formação. Uma vez alcançado este acordo principal, o Instituto Superior de Pedagogia atribui estudantes a estas escolas. Cada par de estudantes encontra-se associado a um docente da turma, que é responsável pelo estabelecimento das tarefas uma semana antes da aula, por todas as coisas relacionadas com a leccionação propriamente dita da aula à sua turma e ainda por um debate após a aula onde se foca o desempenho do estudante. A ligação directa com o Instituto Superior de Pedagogia estabelece-se através do orientador, que reúne estas equipas das escolas de duas em duas ou de três em três semanas.

Na prática pedagógica em forma de bloco, o envolvimento directo do orientador do Instituto Superior de Pedagogia nas aulas leccionadas e as discussões que se seguem à aula são menos densos, e a análise e reflexão após a aula são conduzidas principalmente pelo docente encarregue da turma da escola regional onde é efectuado o estágio.

Estes acordos de parceria são bastante informais e podem facilmente ser alterados, pois não há quaisquer contratos legais de longo prazo obrigatórios. Esta flexibilidade permite variabilidade no número de estudantes inscritos e nas vagas necessárias para estágio. Por outro lado, as parcerias

estabelecidas tendem a ser perseveradas e parecem difíceis de terminar mesmo quando surgem questões relativas à qualidade. Os professores orientadores de estágio recebem um pagamento relativamente pequeno por este trabalho extra.

### **O perfil do orientador**

Na Áustria, estabelecemos uma distinção entre os docentes encarregues da turma e os orientadores. Neste cenário de prática pedagógica, o docente da turma encaminha o estudante para a sua aula, onde este lecciona uma de três unidades por semana numa disciplina específica ou uma manhã completa no caso de ser uma escola primária. É um docente com experiência, seleccionado pelo director da escola ou pelo corpo de inspecção para este trabalho e com formação específica para este tipo de tarefa, obtida no Instituto Superior de Pedagogia que envia os estudantes para essa escola.

Os orientadores são membros do corpo docente do Instituto Superior de Pedagogia e são responsáveis por estas equipas de estágio. Por norma, os orientadores são nomeados para este trabalho assim que alcançam o estatuto de docentes no Instituto Superior de Pedagogia. Não é necessária qualquer qualificação formal na área de *mentoring* (em contraste com o que sucede com o ensino geral) para preencher os requisitos especiais desta actividade. No entanto, na sua maioria, estes profissionais adquiriram as competências necessárias através do auto-estudo e do seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesta etapa da formação de professores-estudantes, teriam certamente que ser introduzidos procedimentos de garantia da qualidade, de forma a assegurar um determinado nível.

### **Instituições de formação de professores e o desenvolvimento profissional de professores**

Na Áustria, os recém-formados Institutos Superiores de Pedagogia (lançados a 1 de Outubro de 2007) combinam, sob o mesmo tecto, formação inicial e desenvolvimento profissional. Há um requisito mínimo de 15 horas de desenvolvimento profissional por ano para professores das escolas primárias e secundárias. No entanto, este requisito não se baseia em nenhuma análise de necessidades ou planos de desenvolvimento individual daí resultantes, mas sim na escolha do próprio professor. Desse modo, é claramente não sistemático, seguindo antes o princípio do *patchwork* (mosaico). A frequência de determinados cursos pode ser solicitada pelos directores das escolas ou pelos conselhos regionais ou nacionais de educação, não sendo verificadas as aquisições de competências. Assim, ao final de contas, o desenvolvimento profissional é deixado ao critério do próprio professor e permanece uma questão de ética profissional. Não há incentivos a uma regulamentação de procedimentos.

O desenvolvimento organizacional das escolas emerge frequentemente a partir da necessidade de transformar ou adaptar o perfil da escola. As escolas obtêm apoio profissional dos Institutos Superiores de Pedagogia, tanto externa como internamente. Como alguns sectores escolares se tornaram bastante competitivos nas suas estratégias para atrair os alunos, a necessidade de desenvolver perfis de escola e de oferecer educação com um foco especial (ICT, desporto, línguas, artes), aumentou drasticamente.

## Referências

Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). BGBl. I Nr. 30/2006 v. 13.3.2006 [http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/hsg05\\_03.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/hsg05_03.xml) (10.10.2007)

Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2004) [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) (16/01/2006)

Gassner, O. (2002). Reorganising CPD - lessons from Europe. In: Gassner, O. (ed.). Strategies of Change in teacher education - European views. Conference proceedings of the ENTEP/BLK conference held at the Feldkirch College of Teacher Education, January 2002. Feldkirch: Pädagogische Akademie Feldkirch, 131-136

Gassner, O. (2005). Die BA/MA-Struktur in der Lehrerbildung: Blicke auf Europa und Modelle für Österreich. Präsentation im Rahmen der ATEE-Konferenz in Amsterdam. <http://www.atee2005.nl/conferen/postconf.htm> (01/04/2006). Also available in: *ars paedagogica*, F&EEdition 7, 2006, ed. by Forschungsstelle des AV-PH Vorarlberg, 3-11

Gassner, O. & Mallaun, J. (2004). Exploring Possibilities for School Practice and Digital Portfolios in an e-Learning Environment. In: Cantoni, L. & McLoughlin, C. (Eds.), Proceedings of Ed-Media 2004 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. AACE: Norfolk, 4946-4953

Gassner, O. & Mallaun, J. (2006). Insights from Content Analysis of Digital Portfolios in School Practice. In: Crawford, C. et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006. Chesapeake, VA: AACE, 2207-2212

Oliver, R. (2001). Developing e-learning environments that support knowledge construction in higher education. In: Stoney, S. & Burn, J. (Eds). Working for excellence in the e-economy. Churchlands (Australia): We-B Centre, 407-416 <http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2001/webepaper.pdf> (17/12/2003)

European Commission (August 2007). Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf) (10/10/2007)

## *A Formação Inicial de Professores – O caso de Chipre*

Athena Michaelidou  
ENTEPE

A formação inicial de professores é um curso de licenciatura com a duração de quatro anos, oferecido no nível universitário (com um mínimo de 240 ECTS). É organizado e oferecido pela Universidade um período experimental nas escolas (29 ECTS), em colaboração com estas, sendo obrigatório para todos os professores-estudantes.

### **1. Estrutura e natureza do *mentoring* & *coaching* dos professores-estudantes no contexto da formação inicial de professores**

**Objectivo:** a experiência no terreno visa familiarizar os estudantes com o que se passa no contexto real das escolas, com a planificação do ensino e com os vários papéis desempenhados pelos professores no contexto escolar. Dentro da experiência escolar, os professores-estudantes têm a oportunidade de trabalhar, na escola, com orientadores experientes. O pessoal académico visita a escola e supervisiona o trabalho do estudante na escola.

A experiência no terreno implica a participação activa do estudante na vida escolar, observação de aulas dentro da sala de aulas, preparação e apresentação de aulas, auto-avaliação do trabalho efectuado e do papel do professor-estudante e debate com o orientador e com o pessoal académico. A experiência é avaliada, no seu conjunto, pela Universidade através de questionários aos professores na escola e aos professores-estudantes.

Os orientadores são, geralmente, professores experientes que se voluntariam, caso reúnam determinados critérios, para actuar como orientadores. Recebem alguma formação contínua na Universidade, relativamente à função de orientação e proporcionam apoio ao professor-estudante.

### **2. Acordos de parceria entre instituições de formação inicial de professores e escolas: os diferentes papéis desempenhados por cada parceiro**

O que se segue são exemplos de parcerias entre Instituições de Formação de Professores (IFP) e escolas:

- 2.1 As IFP (Instituições de Formação de Professores) enviam os professores-estudantes para as escolas com o fim de realizarem o seu estágio pedagógico, após comunicação com o departamento do ministério responsável pelas escolas.
- 2.2 Professores experientes actuam como orientadores dos professores-estudantes. Neste caso, a IFP proporciona formação aos orientadores.
- 2.3 As IFP colaboram com os professores no desenvolvimento de actividades de investigação na escola (inquéritos, investigação-acção, programas de intervenção, etc.). Desta forma, as escolas (tanto os docentes como os estudantes) envolvem-se na investigação seja de forma activa (investigação-acção) ou não.
- 2.4 O pessoal académico desempenha, geralmente, o papel de 'perito' ou de *critical friend*, enquanto os professores e os estudantes o papel de 'praticantes'. Em alguns casos, quando são desenvolvidos projectos de investigação-acção, os professores e os estudantes são os investigadores, enquanto os académicos actuam como *critical friends*.

2.5 A formação (contínua) em serviço só tem lugar na escola após a avaliação das necessidades levada a cabo pela escola.

**3. Qual é o perfil requerido para que o docente da escola se torne um orientador ou tutor dos professores-estudantes no contexto da escola e como é que eles são preparados para organizarem esquemas eficazes de *mentoring* & *coaching*?**

Os critérios básicos para se ser um orientador na escola são: avaliação pelo inspector, habilitações literárias e qualificações de pós-graduação (preferencialmente em pedagogia), competências de comunicação (reconhecidas pelo director da escola e/ou pelo inspector) e anos de experiência.

**4. As relações entre as instituições de formação de professores e as escolas no que respeita ao desenvolvimento profissional dos seus professores e o desenvolvimento organizacional das escolas.**

O desenvolvimento organizacional da escola encontra-se normalmente estruturado num nível sistémico e central e é levado a cabo pelo ministério. Verifica-se actualmente uma evolução no sentido da descentralização dos mecanismos e da atribuição de maior autonomia às escolas para identificar as suas necessidades e aplicar planos de acção para melhoria das mesmas.

Relativamente ao desenvolvimento profissional dos professores, este é encarado como uma necessidade pessoal e há diversas formas de o realizar:

4.1 As IFP oferecem estudos de pós-graduação dirigidos aos professores

4.2 As IFP oferecem seminários de formação contínua dirigidos aos professores

4.3 As escolas identificam as suas necessidades de formação e convidam o pessoal académico (e pessoal do Instituto de Pedagogia) a actuar como seus monitores.

## *Formação inicial de professores em contexto pedagógico na Dinamarca*

**Nils-Georg Lundberg**  
**ENTEPE**

### **A política nacional de Formação Inicial de Professores, sua implementação e avaliação**

*Em 2006, o Parlamento dinamarquês aprovou uma nova lei sobre a formação (inicial) de professores, em que a ênfase surge colocada no fortalecimento da conexão entre a teoria transmitida nas faculdades e a prática fomentada nas escolas.*

Distinguem-se, nas áreas indicadas em baixo, os seguintes pontos fortes e fraquezas:

- A estrutura e a natureza do *mentoring* e *coaching* dos professores-estudantes no contexto da formação inicial de professores

*A Formação Inicial de Professores possui a duração de 4 anos (360 ECTS), dos quais mais de ½ do ano (36 ECTS) decorre nas escolas sob a supervisão/orientação de professores preparados para esta função – dividido em 4 períodos, um por ano durante os 4 anos.*

*Ao longo destes quatro períodos verifica-se uma progressão do trabalho dos estudantes, de forma a garantir que estes adquiram uma responsabilidade crescente face ao ensino.*

*Os estudantes têm que obter aprovação em cada um destes períodos – caso não a obtenham, têm que tentar uma vez mais.*

*Durante cada um destes períodos, os estudantes são supervisionados por professores preparados para esta função.*

- Acordos de parceria entre instituições de formação de professores e escolas: os diferentes papéis desempenhados por cada parceiro

*De acordo com a legislação em vigor, as escolas são obrigadas a acolher os estudantes que desejam realizar lá o seu estágio pedagógico. No entanto, o salário dos professores que são responsáveis pela formação e supervisão (*mentoring* e *coaching*) dos estudantes é pago pela escola superior de educação.*

*A prática pedagógica faz parte do programa integral da formação de professores, sendo da responsabilidade da escola superior de educação efectuar a avaliação do desempenho do professor-estudante durante o período de estágio.*

*Cabe à escola organizar o programa de prática pedagógica dos estudantes.*

- Qual é o perfil requerido para que o docente da escola se torne um orientador ou tutor dos professores-estudantes no contexto da escola e como é que eles são preparados para organizarem esquemas eficazes de *mentoring* e *coaching*

*O ideal é que os professores supervisores ou orientadores obtenham aprovação num curso e exame especiais para orientadores. O curso consiste num diploma de 60 ECTS. Já a legislação anterior relativa à formação de professores, previa uma extensa dotação de verbas para a formação de professores orientadores de professores-estudantes. A intenção era que em cada escola que acolhesse professores-estudantes, houvesse pelo menos um orientador diplomado.*

*Mas a realidade está longe de corresponder a esta expectativa. Apenas metade da verba atribuída é utilizada de acordo com o planeado e metade (ou menos) dos orientadores completaram o curso com sucesso e receberam um diploma.*

*Em vez de orientadores, são professores experientes que asseguram a supervisão dos professores estagiários. Tais professores experientes poderão ter realizado uma formação curta, sem certificação. Não obstante, esta situação é considerada satisfatória.*

- As relações entre as instituições de formação de professores e as escolas no que respeita ao desenvolvimento profissional dos seus professores e o desenvolvimento organizacional das escolas

*As escolas estão a utilizar, em larga escala, as instituições de formação de professores (Escolas Superiores de Educação ou Universidades) para o desenvolvimento profissional dos seus professores e como parceiros para o desenvolvimento organizacional das escolas.*

*Muitos professores adquirem a sua formação contínua na instituição de formação de professores, como por exemplo, um diploma (60 ECTS) numa disciplina específica (Matemática ou Necessidades Educativas Especiais).*

*Várias escolas ou comunidades locais estabelecem acordos (ou contratos) com as instituições de formação de professores para apoio ao desenvolvimento organizacional da escola ou de todas as escolas da comunidade local.*

*Este sistema é considerado extremamente satisfatório, pois traz benefícios para as escolas, as comunidades e as instituições de formação de professores.*

## *Formação inicial de professores em contexto de ensino - Eslovénia*

Cveta Razdevšek-Pučko  
ENTEPE

Tentarei elaborar as questões sobre a **formação de professores em contexto de ensino** a partir de alguns resultados obtidos na primeira fase de um vasto projecto da Faculdade de Educação, Universidade de Ljubljana (Devjak, T., ed., 2005), *Parcerias entre a Faculdade e os Estabelecimentos de Ensino*, financiado pelo Fundo Social Europeu e pelo Ministério da Educação e Desporto da República da Eslovénia (2004-2005, fase I e 2006-2007, fase II). Este projecto pretende desenvolver e testar modelos de parcerias em todas as áreas da formação de professores (3 I: inicial, indução e contínua), assim como a investigação conjunta, incluindo não só as escolas, mas também outras instituições relacionadas com a educação.

O projecto apresenta os seguintes objectivos para as quatro áreas:

- a) Analisar e conceber um modelo de estágio profissional como parte do programa de licenciatura para professores e outros educadores.
- b) Conceber um modelo de indução sistemática de prática pedagógica para professores recém-qualificados.
- c) Desenvolver um modelo de desenvolvimento profissional contínuo.
- d) Analisar o modelo de projectos de investigação conjunta no âmbito da prática pedagógica e a aplicação dos respectivos resultados em situações práticas.

Neste resumo, somente posso apresentar algumas das principais conclusões alcançadas na primeira etapa do projecto, que se centrou na análise da situação actual (o projecto tem continuidade durante o período de 2006 a 2007).

### **• Estrutura e natureza do *mentoring & coaching* dos professores-estudantes no contexto da formação inicial de professores**

As parcerias no âmbito do ***mentoring & coaching* dos professores-estudantes no contexto da formação inicial de professores** caracterizam-se por uma relação de trabalho, uma coexistência profissional e também uma cooperação profissional entre as faculdades de educação (Instituições de Formação de Professores) e as escolas. A análise da situação actual (Juriševič, 2005) incluiu 327 orientadores e 32 professores-formadores da Faculdade de Ciências da Educação, que participaram na formação prática de professores. Os orientadores avaliaram a cooperação entre os dois parceiros com uma média de 3.3, enquanto a média dos professores-formadores foi de 3.8 numa escala de 1 a 5.

Os orientadores ficaram satisfeitos com as instruções dadas, mas falharam mais oportunidades de *feedback*, mais oportunidades de melhorias do seu trabalho e a apresentação de critérios mais claros para a avaliação dos professores-formandos.

Os orientadores também mencionaram uma participação pouco satisfatória da administração da escola no seu trabalho. Concluiu-se (Magajna, 2005) que, em algumas áreas, os orientadores e os professores universitários não partilham da mesma percepção sobre que áreas do conhecimento são importantes.

Estes resultados constituirão a base para uma futura definição dos papéis de cada parceiro e para o desenvolvimento de relações de parceria nesta área.

- **Acordos de parceria entre instituições de formação inicial de professores e escolas: os diferentes papéis desempenhados por cada parceiro**

### **Situação actual**

Os contratos formais entre as escolas e as faculdades (ainda) não existem, assim como os requisitos formais para se ser um orientador. Está a ser objecto de análise uma proposta de contrato nesse sentido.

Não obstante os aspectos organizacionais serem muito importantes, o estabelecimento de uma rede de parcerias não deveria constituir em si o resultado final: é somente o meio que conduzirá a uma melhoria na qualidade do trabalho e a uma melhoria dos processos de aprendizagem: o aluno e o professor-formando deveriam ser os seus beneficiários.

De facto, a parceria entre escolas e instituições de formação inicial de professores é um processo natural no qual as escolas desempenham o papel chave em ambos os sentidos: por um lado, são os formadores e por outro lado, são os consumidores, por isso, é claro que as escolas têm (se querem ou não, é outra questão!) que desempenhar um papel importante no processo da formação de professores. As escolas têm um conhecimento melhor da ‘realidade da vida escolar’ – quais são os problemas-chave do trabalho na sala de aula e também quais são as principais fraquezas da situação actual, o que significa que podem acelerar e introduzir, mais directamente, melhorias na situação actual. Novas formas de parceria deveriam garantir uma permanente troca de ideias entre os parceiros (em oposição ao que sucede com os projectos esporádicos). A participação das escolas na formação de professores não deveria limitar-se apenas à formação *in loco* que implica somente a criação de mais trabalho para os professores, falhando a possibilidade de lhes dar uma oportunidade de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional. As novas formas de parceria deveriam ainda proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores a partir da prática, permitindo-lhes a actualização das suas qualificações e expandindo o leque de possibilidades de desenvolvimento pessoal. Por último, as instituições de formação de professores também podem beneficiar indirectamente das relações mantidas localmente pela escola, no ambiente da comunidade local e das empresas locais.

- **Qual é o perfil requerido para que o docente da escola se torne um orientador ou tutor dos professores-estudantes no contexto da escola e como é que eles são preparados para organizarem esquemas eficazes de *mentoring & coaching***

O modelo de aprendizagem da formação de professores, em que o orientador era representado como “um modelo de ensino” é supostamente substituído pelo chamado modelo reflexivo, onde o orientador surge como um “modelo de pensamento”. O professor-orientador deveria ser um “profissional reflexivo” no melhor sentido. Ela/ele deve ser um docente experiente (futuralemente, detentor do segundo grau de Bolonha). Os resultados do projecto sugerem uma espécie de ‘licença’ para se ser um orientador. Já estão em fase de preparação as linhas de orientação específicas, assim como o programa de formação contínua, elaborado especialmente para orientadores. Pretende-se que a referida licença não tenha carácter permanente.

- As relações entre as instituições de formação de professores e as escolas no que respeita ao desenvolvimento profissional dos seus professores e o desenvolvimento organizacional das escolas

A Faculdade de Ciências da Educação está a promover vários programas destinados ao *desenvolvimento profissional dos professores e de outros formadores (em serviço)*. Incluído no programa mencionado atrás, foi desenvolvido um estudo de investigação (Polak, Devjak e Cencič, 2005) com o objectivo de testar o sucesso e a eficácia da oferta actual, de conhecer melhor as necessidades dos utilizadores relativamente ao conteúdo e à gestão e de testar a sua motivação para participar mais activamente (por exemplo, estudos de caso baseados em práticas). O estudo contemplou 425 inquiridos provenientes de diferentes escolas e instituições (jardins de infância, escolas primárias, escolas secundárias, centros de formação profissional, comunidades de residentes, etc.). Uma análise às respostas dadas confirmou as expectativas: os participantes estão interessados em formas de trabalho mais activas (*workshops*); preferem conteúdos mais práticos; desejam dispor de mais materiais para trabalhar; preferem programas com a duração de um dia e ininterruptos, e seminários avançados organizados perto de casa (os directores das escolas apoiam a procura de formação contínua por parte dos professores, no entanto, estes gostariam de dispor de mais dias livres para concretizarem este objectivo).

Estas conclusões constituirão a base para a introdução de mudanças organizacionais; por outro lado, para alcançar uma participação mais activa, será utilizada a abordagem de parcerias.

## Referências

Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter vseživljenjsko učenje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za razvoj novih kompetenc. V: Devjak, T. (ed.) *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov (Partnership between the Faculty and Educational Institutions)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, pp. 80 – 95.

Juriševič, M. (2005). Partnerstvo kot modus vivendi v izobraževanju učiteljev. V: Devjak, T. (ed.) *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov (Partnership between the Faculty and Educational Institutions)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, pp. 61 -79.

Magajna, Z. (2005). Praktično usposabljanje študentov v očeh mentorjev v zavodih in učiteljev pedagoške fakultete. V: Devjak, T. (ed.) *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov (Partnership between the Faculty and Educational Institutions)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, pp. 186 – 203.

Polak, A., Devjak, T. in Cencič, M. (2005). Predstavitev nekaterih rezultatov raziskave projekta partnerstvo fakultet in šol o modelu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. V: Devjak, T. (ed.) *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov (Partnership between the Faculty and Educational Institutions)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, pp. 151 – 178.

## *A formação inicial de professores em contexto de ensino em Espanha*

**Josep Cervelló e Emma Rodríguez Chamorro**  
**ENTEPE**

Politicamente, a Espanha está estruturada em Comunidades Autónomas, de modo que, algumas competências políticas são da responsabilidade das Autoridades Regionais. Nestes casos, o Estado estabelece o enquadramento e as condições que são obrigatórias para o país no seu conjunto e as Comunidades Autónomas desenvolvem as respectivas políticas dentro desse contexto. Este é o caso do Sistema de Educação.

Em Espanha, actualmente, estamos em vias de alterar o Sistema de Educação em dois sentidos que se complementam e inter-relacionam: a incorporação das recomendações da UE no âmbito da Agenda de Lisboa 2010 para o Ensino Não-Universitário e a reestruturação do Sistema Universitário de acordo com as orientações estabelecidas pelo Processo de Bolonha.

O Ensino geral, não-universitário é regulamentado pela *Ley Organica de Educación*, aprovada em 2006 pelo Parlamento espanhol. Os currículos gerais para os ensinos Pré-primário, Primário e Secundário foram lançados este ano pelo Governo Espanhol. Os currículos para o Ensino Primário e Secundário estão apresentados em termos de competências.

O Sistema Universitário é regulamentado pela *Ley Orgánica de Universidades*, alterada pelo Parlamento espanhol em 2007. Esta lei consiste num quadro genérico para as Universidades, em que os estudos são estruturados em três ciclos: Licenciatura, Mestrado (Pós-graduação) e Doutoramento (PhD). As linhas de orientação para os diferentes estudos ainda não foram oficialmente lançadas.

De acordo com esta perspectiva geral, passamos agora a focar a Formação Inicial de Professores.

As linhas de orientação gerais para a Formação Inicial de Professores – professores do ensino Pré-primário, Primário e Secundário – não foram ainda aprovadas oficialmente.

- A Formação Inicial de Professores permanecerá ao nível das Universidades.
- Os requisitos serão iguais para todo o país (todas as Comunidades), como tem sucedido até hoje.
- Não obstante, registam-se diferenças, dependendo do nível de ensino que o profissional vai leccionar.

No que diz respeito ao *mentoring*, ao *coaching* e às parcerias entre universidades e escolas, temos que distinguir entre os professores estagiários do Ensino Pré-Primário e Primário e os do Ensino Secundário.

### **Professores-estudantes do Ensino Pré-Primário e Primário**

Regulamento: 3 anos académicos e 320 horas de prática pedagógica nas escolas (Públicas).

Distribuição da prática pedagógica durante os 3 anos académicos: de acordo com os currículos desenvolvidos pelas universidades e aprovados pelas Autoridades Autónomas.

Na Comunidade de Madrid, por exemplo, o estágio para professores-estudantes do Ensino Pré-Primário e Primário é regulamentado por um acordo geral (parceria) entre as Autoridades Autónomas Educativas e as universidades de Madrid que lidam com a formação de professores. Este acordo funciona como um enquadramento que permite às escolas assinar acordos específicos com as universidades, com o fim de receberem estagiários. O requisito fundamental para que um professor se torne um orientador é que possua mais de três anos de docência. Os orientadores

recebem ‘créditos’ (que mais tarde contarão para fins de promoção profissional). O acordo geral estabelece as condições para a avaliação, a qual é levada a cabo por um comité de representantes da Comunidade e da Universidade. Os estagiários são apoiados pelo respectivo orientador na escola hospedeira e pelo tutor na Universidade.

### **Professores do Ensino Secundário**

Os professores que se candidatam a um posto de trabalho numa escola secundária (professores especializados), precisam de possuir uma licenciatura numa área específica, seguida de uma formação pedagógica. Este curso tem sido, até agora, muito menos regulamentado do que os estudos para professor do Ensino Pré-primário e Primário. Tem lugar nas universidades e inclui um estágio numa escola sob a supervisão de um orientador, apesar de que, geralmente, não há relações entre as universidades e as escolas secundárias e não há qualquer tutor universitário envolvido no estágio. Este modelo de formação inicial de professores para o Ensino Secundário irá sofrer uma mudança radical, de forma a adequar a sua estrutura à nova lei (*Ley Organica de Universidades, 2007*), transformando-se num Mestrado e tomando também em conta os novos currículos para o Ensino Secundário (os quais terão de ser orientados para as competências).

## *A formação inicial de professores em contexto de ensino - Estónia*

**Eve Eisenschmidt**  
**ENTEPE**

A formação de professores é oferecida pelas universidades sob a forma de estudos de Mestrado, sendo regulamentada pelo documento *Linhas de Orientação e de Enquadramento para a Formação de Professores*. Este documento estipula os requisitos gerais e especiais para a formação inicial de professores, ano de indução de professores principiantes e formação contínua de professores (*Linhas de Orientação e de Enquadramento para a Formação de Professores*, 2000).

### **Panorama da formação inicial de professores na Estónia**

A formação inicial de professores representa apenas uma parte do processo a longo prazo e ao longo da vida que marca o desenvolvimento profissional do professor e que consiste em três partes: (1) estudos gerais; (2) estudos específicos de disciplinas; (3) estudos gerais de Ciências da Educação, estudos psicológicos e didáticos e formação prática.

Os estudos gerais focam o desenvolvimento geral das competências culturais, comunicativas e sociais do professor, com base na sua presumível vocação, profissão e ocupação.

Os estudos especiais visam: (1) proporcionar conhecimentos relativos à disciplina ou relacionados com a especialização e competências baseadas em requisitos actualizados para a vocação, profissão e ocupação; (2) proporcionar uma compreensão sistémica do ser humano, o ambiente circundante e a sociedade, e a aptidão para os compreender a partir da perspectiva da disciplina ou especialidade.

Os objectivos dos estudos gerais de Ciências da Educação, estudos psicológicos e didáticos e formação prática (estudos pedagógicos) são: (1) desenvolver o domínio didático da disciplina ou especialidade, incluindo a capacidade para responder às necessidades educativas em mudança e a adaptação às mesmas; (2) fornecer competências para aplicar métodos de estudo baseados na psicologia, que fomentam o crescimento individual e ajudam a desenvolver-se num ambiente multicultural, incluindo um ambiente multicultural de aprendizagem; (3) apoiar a adaptação dos professores, incluindo a transmissão de conhecimentos e de competências de organização, gestão da turma e de grupos, assim como trabalho de equipa.

Observam-se três períodos práticos no decurso da fase inicial dos estudos. Nas observações práticas (3 ECTS), os professores-estudantes têm a oportunidade de observar e analisar o trabalho activo de professores e de aprendentes, assim como o ambiente da escola. Os relatórios das observações baseiam-se nas teorias transmitidas nas aulas e os resultados são analisados em seminários orientados pelos supervisores nas escolas. A principal finalidade da prática de observação é fazer os estudantes entender as ligações entre os estudos teóricos das ciências educacionais e a prática real das escolas. A experiência adquirida por via da observação faz com que os estudantes entendam a importância do conhecimento pedagógico (incluindo os estudos relativos à disciplina), e facilita a aquisição profunda de tópicos relevantes.

Durante a fase I do estágio pedagógico (6 ECTS), os professores-estudantes podem aplicar as suas competências profissionais no contexto real da sala de aula. Os supervisores das escolas onde decorrem os estágios e a universidade apoiam os professores-estudantes durante esta fase.

Durante a fase II do estágio pedagógico (6 ECTS), os professores-estudantes colocam em prática as suas aptidões profissionais num contexto escolar mais alargado. Têm que trabalhar em equipa com outros professores e leccionar pelo menos duas disciplinas.

## **Acordos de parceria entre as instituições de formação de professores e as escolas no que respeita ao desenvolvimento profissional dos professores-estudantes, professores em serviço e as escolas enquanto organizações.**

Com a finalidade de integrar os estudos teóricos e práticos, as universidades desenvolveram uma rede de cooperação com escolas que oferecem estágios pedagógicos. As escolas estão em contacto estreito com o centro de estágios pedagógicos da universidade. Esta parceria é sobretudo uma iniciativa das universidades e as escolas são livres de decidir se desejam participar. O valor do estágio pedagógico para o desenvolvimento da escola é reconhecido por alguns líderes escolares, que o encaram como uma possibilidade de desenvolver a cooperação dos professores e as suas capacidades de auto-reflexão.

Adicionalmente, o *mentoring* dos professores-estudantes é um critério importante para o *ranking* profissional dos docentes ao serviço da escola e oferece a possibilidade de um acréscimo de salário.

### **Estrutura e natureza do *mentoring* & *coaching* dos professores-estudantes**

Os supervisores (*mentors*) das escolas são professores com experiência profissional. Não obstante, têm, de igual modo, que adquirir uma preparação especial na universidade. A formação de supervisores ou orientadores corresponde a 6 ECTS e é considerada como parte do desenvolvimento profissional dos docentes da escola. A formação consiste em quatro módulos: (1) tendências no desenvolvimento profissional dos professores e prática lectiva, (2) tendências contemporâneas na formação de professores; (4) perspectiva geral do programa de formação de professores na universidade, (3) competências de supervisão: observação, reflexão e avaliação.

A avaliação do sistema de estágios revela que o papel do supervisor é muito importante. O *feedback* do professor que faz a supervisão não se devia limitar apenas à avaliação da actividade do estudante. Deveria ser prestada mais atenção ao planeamento da actividade assim como à descrição e análise dos objectivos da actividade dos estudantes e ao apoio dado à sua auto-avaliação. Um *feedback* completo exige tempo e experiência da parte do supervisor.

Deve ser prestada maior atenção à supervisão pessoal dos estudantes e ao planeamento do desenvolvimento profissional durante a formação inicial. Para este fim, foi implementado um ambiente de *e-portfolio* e os supervisores das escolas e da universidade têm maiores possibilidades de apoiar processos de preparação e de reflexão desenvolvidos pelos professores-estudantes.

## *Escolas de formação de professores – Finlândia*

**Armi Mikkola**  
**ENTEPE**

Todos os professores finlandeses são formados nas universidades, onde obtêm um diploma de estudos superiores universitários. Há 11 universidades que oferecem formação de professores. Uma característica especial da formação de professores finlandesa é que as escolas de formação de professores (13) estão ligadas às universidades. As escolas de formação são escolas comuns onde é ministrado o ensino básico e o ensino secundário superior. Os alunos são provenientes do município onde a escola está localizada. Não há qualquer critério especial na selecção dos alunos.

A prática docente é orientada tanto pelos docentes das escolas como pela didáctica específica das disciplinas, focada nas unidades inseridas na formação de professores e nos departamentos de cada disciplina. Em termos quantitativos, o período de estágio é parte integrante dos estudos pedagógicos obrigatórios (60 ECTS) dos professores e representa um quinto dos estudos pedagógicos. Adicionalmente, os professores estagiários obtêm a prática docente nas escolas municipais.

Devido à sua natureza intrínseca às universidades, as escolas de formação de professores são pioneiras na implementação, desenvolvimento e experimentação de novos métodos, tecnologias e currículos educacionais. Estas escolas também proporcionam formação em serviço para os docentes das escolas municipais. Para além de orientar os professores estagiários e de ensinar os alunos, o pessoal da escola de formação de professores também desenvolve investigações relacionadas com a formação de professores. A cooperação ao nível nacional e internacional é da mais alta importância para as escolas de formação de professores.

## *Formação inicial de professores em contexto de ensino na França*

Marilyne Rémer  
ENTEPE

Em 2005, o Governo francês aprovou uma nova lei<sup>1</sup> sobre organização da educação, cujo Capítulo 5 é dedicado à formação de professores. A ênfase é colocada numa formação alternada, combinando a teoria e a reflexão sobre os IUFM<sup>2</sup>, com a *praxis* nas escolas. A Lei enfatiza o nível universitário, estando o IUFM integrado nas universidades. Cada instituição tem de seguir o mesmo enquadramento, estipulado em 2006.

### **• Estrutura e natureza do *mentoring* & *coaching* dos professores-estudantes no contexto da formação inicial de professores**

A formação de professores está construída como um continuum, começando no grau de licenciatura e... caso a concebamos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, não terminando nunca.

No grau de licenciatura, requerido para fins de concursos de colocação – no caso dos professores do Ensino Básico ou Secundário –, cada estudante pode escolher um – ou mais, se for possível – período de observação na escola, com o fim de descobrir o universo global da escola, a sua realidade e diversidade. Esta etapa pode ajudar o estudante a confirmar a sua escolha profissional.

A formação inicial de professores conclui-se quando os estudantes completam, com êxito, o curso de 3 anos. O primeiro ano da formação está assente no princípio fundamental da formação alternada.

Durante todo o ano lectivo, os professores-estudantes do ensino primário são encarregues, durante um dia por semana, de uma turma de um dos 3 níveis que constituem o ensino primário. São orientados pelo professor regular da turma. Dois outros períodos, relacionados com os outros dois níveis que eles não leccionaram, são planeados durante 3 semanas (para cada nível), sendo apoiados por um orientador. Cada período é preparado durante 2, 3 ou 4 dias, durante os quais o professor-estudante pratica com o orientador, na sua turma.

Os professores-estudantes do Ensino Secundário são encarregues de turmas durante 6 a 8 horas por semana, dependendo das disciplinas que leccionam. Têm o apoio de um orientador que ensina na mesma escola. Para além disso, têm um período – até 30 horas – com um nível diferente daquele que ensinam e no qual são orientados: após um período de observação, ficam encarregues da turma e, em seguida, o orientador discute com eles as questões relativas à observação e aconselha-os.

Após a realização do exame profissional, os professores-estudantes tornam-se professores primários – para o Ensino Primário – ou professores do Ensino Médio ou Secundário e são regularmente encarregues das suas próprias turmas. São apoiados por um orientador que lecciona na mesma escola.

Durante os dois anos que se seguem ao exame profissional, são proporcionados aos novos professores, dois momentos de formação, a decorrer nos institutos (IUFM): 4 semanas para o primeiro ano de docência e 2 semanas para o segundo ano (em francês, “*formation initiale différée*”).

### **• Acordos de parceria entre instituições de formação inicial de professores e escolas: os diferentes papéis desempenhados por cada parceiro**

O período de prática (*praxis*) faz parte da formação inicial de professores e é incluído no exame

<sup>1</sup> Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (JO n°96 de 24 de Abril de 2005).

<sup>2</sup> IUFM: Institut Universitaire de Formation des Maîtres – Instituto Universitário de Formação de Professores

profissional. Existem redes de escolas hospedeiras ligadas às organizações académicas e estão ligadas às instituições de formação de professores. A ideia básica é reforçar a cooperação entre as instituições de formação de professores – director, professores – por um lado, e escolas – directores, comunidade educativa, professores das escolas – e inspectores por outro lado, de forma a beneficiar os professores-estudantes.

- **Qual é o perfil requerido para que o docente da escola se torne um orientador ou tutor dos professores-estudantes no contexto da escola e como é que eles são preparados para organizarem esquemas eficazes de *mentoring* & *coaching***

As situações divergem conforme a escola seja primária ou secundária.

Os professores das escolas primárias fazem um exame especial, designado por CAFIPEMF<sup>3</sup>, para se tornarem orientadores. Este exame testa o conhecimento do professor acerca da educação e do ensino e também a competência para realizar orientação.

Quando é escolhido, o professor lecciona parcialmente em frente dos alunos, recebe os professores-estudantes na sua aula, como orientador, e fica, em parte, associado à formação dada na instituição.

Para ser um orientador nas escolas secundárias, um professor do Ensino Médio ou Secundário tem, antes de mais, de estar encarregue de uma turma; depois, tem que ser nomeado pelas autoridades académicas, sobretudo por inspectores. Deve ser reconhecido pelas suas aptidões e pela capacidade de as partilhar com outros. A colaboração com o seu inspector pedagógico pode ajudar o novo orientador mas, basicamente, a ideia é esta: se ele é um bom professor, reconhecido pelas hierarquias, então será um bom orientador.

De acordo com o novo enquadramento legal, os formadores dos professores, nas instituições, devem leccionar em regime de tempo parcial tanto nas escolas como nos IUFM, de forma a garantir um contacto com a realidade escolar. Com a ligação entre os IUFM e as universidades, os formadores garantem o contacto com a investigação e são encorajados a misturar a teoria e a prática (*praxis*). No modelo genérico da formação de professores, as instituições oferecem regularmente formação aos orientadores, permitindo-lhes a partilha de experiências e a renovação de práticas.

Para além disso, a aprendizagem ao longo da vida para formadores de professores é mencionada, quase sempre, no planeamento político das instituições.

- **As relações entre as instituições de formação de professores e as escolas no que respeita ao desenvolvimento profissional dos seus professores e o desenvolvimento organizacional das escolas**

O desenvolvimento profissional dos professores depende das academias. Cada ano, as academias planificam de acordo com as suas necessidades e as suas políticas. No que respeita especificamente a este ponto, as instituições de formação de professores apresentam propostas mas não tomam qualquer posição decisiva.

As instituições de formação de professores não desempenham qualquer papel no desenvolvimento organizacional das escolas: as escolas dependem do Ministério da Educação para questões gerais, de professores e de currículos.

---

<sup>3</sup> CAFIPEMF: certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur – certificado de aptidão que permite ao professor de uma escola tornar-se orientador.

## *A formação inicial de professores em contexto de ensino nos Países Baixos*

**Febe Jansen**  
**ENTEPE**

### **Estrutura e natureza do *mentoring* & *coaching* dos professores-estudantes no contexto da formação inicial de professores**

Nos Países Baixos, a Lei do Ensino Superior e Investigação, atribui a seguinte estrutura para o *mentoring* e *coaching* dos professores-estudantes no contexto da formação inicial de professores:

“Os programas de estudo que são orientados para algumas profissões em particular têm que incorporar sempre uma preparação prática para o exercício profissional”.

Para a formação de professores, isto significa que os estudantes, durante o curso, têm períodos de prática pedagógica nas escolas. Normalmente, 25% do currículo é dedicado a estes estágios práticos. Cada escola tem a obrigação de oferecer aos estudantes a oportunidade para realizarem estes estágios e deve também assegurar o *mentoring*, o *coaching* e a avaliação dos estudantes durante estes períodos de prática pedagógica. A instituição de formação inicial de professores é responsável pela preparação do estágio, no entanto, a escola e a instituição de formação de professores trabalham em conjunto no que diz respeito à instrução, ao *mentoring* e ao *coaching* do estudante. Na maior parte dos casos, os institutos de formação de professores e as escolas estabelecem acordos de parceria de modo a trabalharem conjuntamente. No final destas páginas, descreve-se o panorama geral<sup>1</sup>, de um estágio pedagógico para estudantes (trata-se apenas de um exemplo de um instituto, pois todos os institutos de formação de professores são livres de organizar as suas próprias práticas pedagógicas para fins de prática profissional).

Há, no entanto, formas muito mais intensivas de efectuar o *mentoring* & *coaching* dos professores-estudantes (vide ponto 2, em baixo).

### **1. Acordos de parceria entre instituições de formação inicial de professores e escolas: os diferentes papéis desempenhados por cada parceiro**

Entre 2004 e 2006, foram acompanhados e os seus projectos foram alvos de pesquisa 267 conselhos executivos de escolas, que estavam então envolvidos em iniciativas de ‘formação na escola’. Receberam uma modesta quantia proveniente de um fundo suplementar do governo e foram supervisionados nos seus projectos de organização eficaz da formação na escola. A investigação produziu os seguintes resultados: 85% das escolas participantes e das instituições de formação de formadores estabeleceram contratos que tiveram por objecto as tarefas e as responsabilidades que ambas as partes assumem na formação de professores nas escolas. Os acordos estabelecidos concernem principalmente:

- O número de estudantes que realiza estágio na escola;
- Quem avalia os estudantes e de acordo com que critérios de avaliação;
- A sintonização da teoria com a prática;
- As actividades de formação.

Na maioria dos casos, a escola é responsável pela formação dos estudantes (normalmente no seu terceiro ou quarto ano dos estudos de graduação) em competências didácticas e pedagógicas.

O programa da formação de professores é dominado, principalmente, pelo campo didáctico da disciplina de especialização.

## **2. Qual é o perfil requerido para que o docente da escola se torne um orientador ou tutor dos professores-estudantes no contexto da escola e como é que eles são preparados para organizarem esquemas eficazes de *mentoring & coaching***

As tarefas desempenhadas pelo formador podem englobar:

- Tarefas de formação, como proporcionar formação na didáctica (profissional); formação em intervisão; desenvolvimento de módulos de formação;
- Supervisão de tarefas, como supervisionar os (futuros) professores; *coaching* de colegas supervisores;
- Coordenação de tarefas, como a organização de reuniões de supervisores; a organização de reuniões de (futuros) professores; identificação de problemas e de ‘engarramentos’;
- Tarefas como o aconselhamento e ‘ser intermediário’, por exemplo, entre os programas de estudo e a escola; gestão escolar e supervisão de professores.

Em muitos casos, o formador (frequentemente designado como *mentor e coach*) das escolas recebe formação para estas tarefas no âmbito dos programas de formação de formadores com os quais a escola coopera.

Para além disso, a VELON (organização holandesa de formadores de professores) tem um papel activo no campo na formação de formadores nas escolas.

Em 2005, o Conselho de Educação recomendou a introdução, nas escolas, de exigências (requisitos) suplementares para os formadores. A VELON iniciou, em 2006, um projecto para desenvolver um nível de qualidade para a qualificação profissional para formadores. Este nível de qualidade está ligado às exigências de capacidades para professores e ao nível de qualidade para a qualificação profissional de formadores de professores.

## **3. As relações entre as instituições de formação de professores e as escolas no que respeita ao desenvolvimento profissional dos seus professores e o desenvolvimento organizacional das escolas**

Actualmente, na prática quotidiana de 37 projectos de formação nas escolas, está a ser levada a cabo uma pesquisa sobre os critérios de qualidade que uma escola com formação deve cumprir e em que condições pode ser realizada, da forma mais eficaz, a formação no local de trabalho. Esta investigação será concluída em 2008 e o seu objectivo é incorporar os critérios sobre qualidade na legislação de 2009.

As instituições de formação de professores continuarão responsáveis pela formação de professores e pela emissão de certificados/diplomas de licenciatura após a conclusão da formação. A Organização Neerlandesa e Flamengo de Acreditação (NVAO) assegura, de forma independente, a qualidade da formação de professores e ao fazê-lo, assegura também, indirectamente, a qualidade dos projectos de formação ligados às escolas (formação na escola).

Devido ao facto de a Inspeção da Educação assegurar a qualidade da educação nas escolas, ambos os monitores convergem na área da formação na escola.

Neste momento, ambos levam a cabo, em conjunto, pesquisas em cenários apropriados de monitorização e de formação na escola. Há expectativas de que esta pesquisa esteja concluída em inícios de 2008 e que sejam então publicados os seus resultados. Nesta publicação, a NVAO e a

---

<sup>i</sup> Panorama de um estágio pedagógico (exemplo).

Inspecção da Educação irão apresentar uma perspectiva comum sobre como será organizada (e implementada), futuramente, a monitorização da formação nas escolas.

---

Estágio pedagógico no ano 1 'propedeuse' (SP1) (vide 'onderwijsarrangement')

Estágio pedagógico que visa a 'orientação' e as primeiras práticas de leccionação. O estudante formula perguntas sobre pedagogia e com base nestas perguntas, desenvolve tarefas sobre aspectos gerais da educação, o lugar e a posição da sua própria disciplina de ensino e a sua motivação para a profissão docente. Pode igualmente praticar formas simples de ensinar.

Pequenos grupos de estudantes do primeiro ano visitam, durante uma semana no Outono, uma escola secundária ou um departamento de um Centro Regional de Formação (ROC): o '*Blokstage*'.

Depois deste período, durante a restante duração do curso – durante um dia e meio por semana – os estudantes desenvolvem tarefas na escola, tendo por base as questões de 'aprendizagem' formuladas: o '*Lintstage*'.

Carga de estudos: 10 unidades de crédito: aproximadamente 35 dias (incluindo o '*blokstage*') na escola.

Estágio pedagógico no ano 2 (SP2)

O estudante aprende os princípios básicos da função de ensinar, os aspectos necessários de uma educação de base e aprende a lidar com os alunos (e com as diferenças entre eles). As tarefas a realizar são relativamente simples. Durante os períodos 3 e 4, às Quintas-feiras e às Sextas-feiras, o estudante não tem deveres no instituto. Nestes dias, pode marcar reuniões na escola onde está a desenvolver o seu estágio pedagógico.

Carga de estudos: 10 unidades de crédito: aproximadamente 40 dias na escola.

Estágio pedagógico no ano 3 (SP3)

O estudante desenvolve ainda mais as suas competências básicas para o ensino e as suas competências para exercer a profissão docente. Dá-se uma ênfase maior à supervisão dos estudantes (alunos). Os critérios para a avaliação focam-se na selecção com relação ao estágio pedagógico final, 'LIO', que se realiza no quarto ano de estudos. O estudante é activo nas aulas em que a respectiva disciplina de ensino é leccionada. O estudante trabalha de forma autónoma. O estudante não se limita a leccionar mas constrói também em contactos de supervisão com estudantes /alunos.

Durante os períodos 1 e 2, às Quintas-feiras e às Sextas-feiras, o estudante não tem deveres no instituto. Nestes dias, pode marcar reuniões na escola onde está a desenvolver o seu estágio pedagógico.

Carga de estudos: 14 unidades de crédito: aproximadamente 50 dias na escola.

Estágio pedagógico no ano 4 (SP4)

O estágio pedagógico 'LIO' (Professor em Formação, no quarto ano, constitui a parte final do curso de formação, o coroar de todo o trabalho desenvolvido durante o curso. Na medida em que a supervisão decorre 'à distância', o estudante-estagiário pode realizar as diferentes tarefas de professor da forma mais independente possível. O estudo decorre de forma autónoma e sob a responsabilidade do próprio estudante. Durante seis meses, este trabalha a tempo inteiro numa escola. Durante o estágio pedagógico, o estudante redige a sua tese final, baseada na formação recebida.

Carga de estudos: 30 unidades de crédito: aproximadamente 105 dias na escola (incluindo o trabalho investido na tese final).

## *Estrutura e natureza do mentoring & coaching dos professores-estudantes no contexto da formação inicial de professores – República Checa*

**Jiří Smrčka**  
**ENTEPE**

Existem, na República Checa, nove Faculdades de Pedagogia que proporcionam os programas de estudo *Formação de Professores da Escola Primária* e *Formação de Professores do Ensino Secundário Inferior*. Algumas destas Faculdades oferecem também o programa de estudo *Formação de Professores do Ensino Secundário Superior*, apesar de serem principalmente as Faculdades de Artes e as Faculdades de Ciências quem o disponibiliza.

Estes programas de estudo integram a componente de prática lectiva (no nosso país, falamos de práticas dos estudantes estagiários). Os estudantes têm, na sua totalidade, de leccionar sob supervisão, por um período mínimo de quatro semanas (a média é de 10 semanas, dependendo do tipo de programa de estudo e da instituição de formação de professores). De qualquer modo, este não é, por lei, um requisito obrigatório, apesar de estar integrado nas normas exigidas pela Comissão de Acreditação. O programa de estudos deve ser também acreditado.

### **• Acordos de parceria entre instituições de formação inicial de professores e escolas: os diferentes papéis desempenhados por cada parceiro**

Não se verificam, na República Checa, solicitações, ao nível central, de estabelecimento de acordos entre instituições de formação de professores e escolas. A instituição de formação de professores estabelece, geralmente, um acordo bilateral com a escola em que os estudantes estagiam. Os estudantes ficam sob uma supervisão dupla, por parte de: 1) um professor experiente da escola; 2) um professor da instituição de formação de professores. Ambos os professores avaliam os professores-estudantes.

### **• Qual é o perfil requerido para que o docente da escola se torne um orientador ou tutor dos professores-estudantes no contexto da escola e como é que eles são preparados para organizarem esquemas eficazes de *mentoring & coaching***

Estas solicitações não são centralizadas. Depende da escola e da instituição de formação de professores em concreto. São as próprias instituições que estabelecem estes requisitos e os esquemas de *mentoring & coaching*.

### **• As relações entre as instituições de formação de professores e as escolas no que respeita ao desenvolvimento profissional dos seus professores e o desenvolvimento organizacional das escolas**

Não poderei responder a esta questão com precisão. No meu entender, este tipo de relação depende da experiência de cada escola. As escolas podem explorar, ou não, esta cooperação de forma a promover o desenvolvimento dos seus professores (por exemplo, a participação em projectos de investigação, programas de aprendizagem ao longo da vida, etc.). Penso que, na República Checa, se observam grandes diferenças entre as escolas, quanto a este aspecto, devido principalmente ao interesse (ou falta deste) dos professores e dos directores das escolas e ao interesse (ou falta deste) da instituição de formação de professores.

## *A formação inicial de professores em contexto de ensino na Roménia*

Iuco Romita  
ENTEPE

A Estratégia Nacional para a Formação Inicial e Contínua do Pessoal Docente e dos Gestores na Educação Pré-Universitária foi elaborada no início de 2002 e o processo de implementação foi iniciado, de forma bem-sucedida, na segunda metade de 2003. A legislação específica para este sector da formação foi criada pelo Ministério da Educação da Roménia em 2005 e proposta posteriormente para aprovação do Parlamento.

Durante o período de tempo previsto, a Estratégia Nacional para a Formação Inicial e Contínua do Pessoal Docente na Educação Pré-Universitária estabeleceu determinados **objectivos** que se focam na profissionalização da docência na Roménia e no desenvolvimento de um mercado educacional para programas de formação contínua, através de um programa de competição leal que ajuda o pessoal docente a beneficiar de uma oferta rica por parte de promotores de programas de formação contínua.

Relativamente à **natureza do mentoring & coaching dos professores-estudantes no contexto da formação inicial de professores**, é importante referir a existência de outros objectivos, que visam atribuir uma nova dimensão à relação entre os elementos teóricos e práticos dos currículos da formação do pessoal docente:

- estendendo a formação inicial de professores até à obtenção do certificado (diploma) de professor/orientador, com o grau de ensino “Definitivat”
- melhorando a ligação entre as estruturas e as etapas da carreira docente e os níveis de qualidade educativos e
- assegurando o desenvolvimento profissional por via da utilização do sistema de transferência de créditos.
- Ao **nível institucional**, podem ser referidos dois pontos relevantes: a informação respeitante a determinadas instituições tais como os Departamentos de Formação de Pessoal Docente nas Universidades (DPPD) e as Faculdades de Pedagogia encontra-se actualizada e os programas de formação inicial de professores para a **posição de orientador** como a pessoa de recurso para o processo contínuo das actividades pedagógicas dos estágios já foram realizados em cooperação com o British Council, o “Goethe” Internationes Institute e o World Bank Project for Rural Education Development.

Pode observar-se, na evolução da carreira docente, um progresso extraordinário. Quer isto dizer que têm sido tomadas medidas especiais para reestruturar a metodologia aplicada na formação contínua de professores e para transformar o sistema de evolução e de promoção da carreira docente através da reestruturação dos graus de habilitação para a docência e da introdução do **grau de excelência na docência**. De igual modo, a progressão na carreira docente está, actualmente, a ser reconsiderada através do uso de créditos profissionais transferíveis e da substituição do critério da ‘idade’ por critérios mais complexos de ordem psicológica, social e profissional.

As medidas concretas propostas para a sua implementação focaram-se no seguinte:

- **Prolongar a formação inicial de professores** até à fase de concluir com sucesso o exame para aquisição da graduação “Definitiva” (Diploma) em Educação (após um ano de formação pedagógica prática, organizada pelo orientador e metodologista);
- Ligar os sistemas de desenvolvimento da certificação e da carreira docente (a candidatura do

professor para um cargo docente, numa posição permanente, numa escola, só será possível após a obtenção do diploma do grau 'definitivo').

- Introduzir um complexo sistema de avaliação para a obtenção do **diploma de professor/orientador** (após a fase da formação inicial de professores), através de:
  - Plano profissional, "caderno pedagógico"
  - Exame escrito
  - Tese para o Diploma (com conteúdos psicológicos – pedagógicos - metodológicos).
- Introduzir determinados níveis de qualificação na formação inicial de professores:
  - **Certificado de professor/orientador**: Este último é obtido após a licenciatura numa instituição de ensino superior e a obtenção do certificado de formação pedagógica de uma instituição de formação de professores;
  - **Certificado de professor pré-primário e de professor primário**: Este certificado é obtido após a conclusão do Ensino Secundário Pedagógico;
  - **Diploma de Professor/orientador**: Através da frequência da formação contínua de professores, da realização e da conclusão com êxito do exame para adquirir o diploma do grau 'definitivo';
- Emitir, para cada estudante, um registo de formação de professores, a acompanhar o diploma de professor/orientador.

No que concerne as **relações entre as instituições de formação de professores e as escolas quanto ao desenvolvimento profissional dos seus professores**, podemos apontar o seguinte:

- Desenvolvimento de uma **rede permanente de instituições (escolas e jardins de infância)** para aplicação de actividades pedagógicas, por meio de acordos bilaterais entre instituições de ensino superior e inspecções regionais de escolas;
- Estabelecimento de uma ampla variedade de **relações de parceria entre instituições fornecedoras de serviços de actividades pedagógicas alternativas** (centros de consultoria, clubes e actividades extracurriculares para alunos de outros centros, meios de comunicação, centros de terapia da fala para crianças, ONGs, etc.).

## *Sobre a formação inicial de professores em contexto de ensino - Suécia*

**Myrna Smitt**  
**ENTEPE**

Na Suécia, a formação inicial de professores é promovida pelas instituições de ensino superior. A duração dos estudos varia entre 180 unidades de crédito ECTS<sup>1</sup> (3.5 anos) e os 330 créditos (5.5 anos). A licenciatura para o ensino é certificada no primeiro ou no segundo grau, dependendo da extensão e da progressão dos estudos. As normas regulamentares dos cursos de licenciatura estipulam que, para cada área de estudo do programa de estudos, deve haver alguma 'prática pedagógica numa escola'. Em anexo, pode encontrar um excerto das normas regulamentares dos cursos de licenciatura, incluindo a Licenciatura/Mestrado em Educação.

Na Suécia, a formação de professores é oferecida por 26 instituições de Ensino Superior. As instituições de formação de professores estão ligadas aos municípios e às escolas, segundo um esquema de cooperação destinado ao desenvolvimento da escola e também da instituição de ensino superior (para professores). Esta cooperação é regulamentada através de acordos locais entre os municípios e as instituições de ensino superior, normalmente por períodos de cinco anos. A instituição de ensino superior pode pagar ao município uma pequena propina para cada professor-estudante.

Nas instituições de Ensino Superior com formação de professores há também centros regionais para formação contínua dos professores nas escolas.

De acordo com as normas regulamentares dos cursos de licenciatura, está estipulado que o programa de estudos dos professores deverá contemplar 30-45 unidades de crédito ECTS para os estudos baseados na escola ou de 'prática pedagógica numa escola'. Para o professor-estudante, isto significa que poderá efectuar, por exemplo, uma parte do programa de matemática, em termos de pedagogia e didáctica, durante a 'prática pedagógica na escola'. Cada professor-estudante é envolvido, durante todo o seu percurso escolar, numa relação de longo prazo com uma determinada escola ou distrito escolar. O estudante é apoiado e formado por um orientador e pela equipa pedagógica à qual pertence o orientador.

Ao orientador exige-se que seja um professor com muita experiência. O orientador e, por vezes, toda a equipa pedagógica, são preparados pela instituição de Ensino Superior, que oferece uma formação para orientadores com 8-15 unidades de crédito ECTS. Alguns municípios também oferecem pagamento extra para o orientador. O professor-estudante desenvolve frequentemente o seu projecto independente ou a tese de licenciatura (15 ou 30 créditos) como um estudo de campo numa temática relevante para a escola hospedeira. Este constitui um exemplo de benefícios mútuos para o estudante, as instituições de Ensino Superior e a escola.

Na sua maior parte, os cursos de desenvolvimento profissional de professores na escola, são oferecidos pelas instituições de Ensino Superior. Esses cursos podem ser incluídos nas parcerias locais, mencionadas atrás, sobre prática pedagógica na escola ou podem ser requisitados e subsidiados pela municipalidade. Em muitos casos, os cursos de desenvolvimento profissional são oferecidos pela Internet e organizados pela Universidade Online.

Actualmente, o governo sueco está a investir 3.6 biliões de SEK (300 milhões de euros) num projecto de quatro anos para a formação dos professores nas escolas, "*Um estímulo para os professores*". Este projecto também inclui regras mais rígidas relativamente aos requisitos para a qualificação dos professores. Em resumo, o projecto incluirá formação contínua, estudos para novas qualificações e estudos de doutoramento.

---

<sup>1</sup> 1,5 unidades de crédito ECTS correspondem a uma semana de estudos.

O modelo actual de formação de professores foi introduzido em 2001.

Devido a um sistema de ensino superior e escolar descentralizado, as diferenças nas práticas de formação de professores podem ser demasiado grandes para garantir uma escola equitativa.

Em 2005, foi avaliada a formação de professores de 2001, após reestruturação e, em 2007, foi reavaliada. As críticas resultantes desta avaliação convenceram o novo governo a constituir uma comissão destinada a formular uma nova política de formação de professores, mais regulamentada e com maior ênfase nos estudos da disciplina de especialização e na investigação para servir a própria escola. O relatório deste trabalho realizado por esta Comissão será apresentado a 15 de Setembro de 2008!

## *A Indução e o Desenvolvimento Profissional do Professor: Um Projecto Estónio*

**Eve Eisenschmidt**  
**Universidade de Talin**

Memórias do primeiro ano de docência:

*O segundo dia da semana escolar – foi horrível. Eu senti que não podia regressar. Foi tão horrível, que eu não gostaria de viver nada igual para o resto da minha vida... Felizmente tive ajuda do meu mentor. Mas o problema é que eu não peço ajuda muitas vezes. Quando é alguma coisa séria, quando sinto que agora é que eu devo pedir...*

Têm sido implantadas, em muitos países, actividades de apoio destinadas aos professores durante o(s) seu(s) primeiro(s) ano(s) de docência. Na Estónia, as preparações para a introdução do ano de indução – o programa de apoio para professores principiantes – foram iniciadas em 2002. A nível nacional, o programa está a funcionar desde 2004 para todos os professores no seu primeiro ano de prática docente.

São várias as razões para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores durante o seu primeiro ano de docência:

- (1) Estudar para ser professor não é uma opção popular entre os jovens. O número de estudantes que entram na universidade para a formação inicial de professores está a diminuir, e ao mesmo tempo o pessoal docente está a envelhecer.
- (2) Durante os primeiros cinco anos de prática docente, muitos são os professores que abandonam a escola, optando por encontrar trabalho noutras áreas. Desta forma, os sistemas educativos perdem os recursos investidos na formação desses professores.
- (3) As perspectivas e as crenças sobre 'ser professor' mudaram. O desenvolvimento profissional dos professores é um processo contínuo, que compreende a formação inicial, o ano de indução (incl. socialização, inclusão na profissão) e a formação contínua. A formação de professores e os primeiros anos de trabalho docente devem estar interligados e a transição de um papel (aprendente) para outro (professor) deveria ser suave. Ao encararmos os primeiros anos de prática docente como um período de aprendizagem profissional, abordamos a formação de professores de uma forma complexa.
- (4) Apoiar professores principiantes durante os seus primeiros anos de trabalho tem um papel fundamental na reforma da educação. Já foram implementadas diversas medidas: *mentoring* na escola e na região, programas de apoio às universidades, formação contínua, etc. O papel de uma organização é considerado vital e a constituição pelos professores de comunidades de práticas é encarada como uma forma de aprendizagem profissional. A implantação do ano de indução requer a cooperação de diversas partes: escola–universidade, professor principiante–mentor, mentor-líder escolar, mentor-professor universitário.

O modelo teórico a escolher depende do contexto educativo nacional e das necessidades de desenvolvimento. Este artigo apresenta uma perspectiva genérica dos fundamentos teóricos do ano de indução na Estónia e os primeiros resultados da sua implantação.

### **Fundamentos teóricos**

A partir dos princípios teóricos e tendo em consideração as tendências actuais da formação de

professores na Estónia, devemos dividir o desenvolvimento dos professores em três dimensões: dimensão dos conhecimentos e competências profissionais, a dimensão social, e a dimensão pessoal (Figura 1). Os processos que apoiam esse desenvolvimento ocorrem em simultâneo em três dimensões: desenvolvimento das competências dos professores, socialização e desenvolvimento da identidade profissional. O desenvolvimento nas dimensões supramencionadas e os processos que lhe correspondem têm lugar no contexto da escola e são influenciados pelos processos dentro da organização.

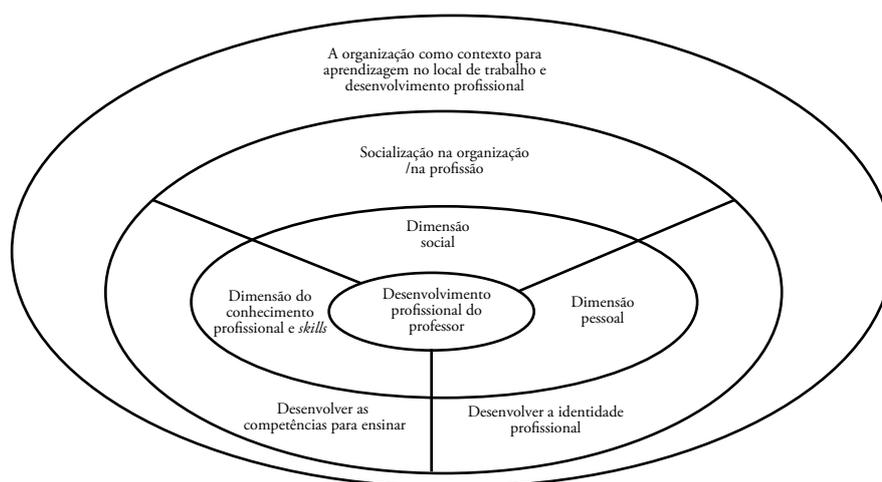


Figura 1. Fundamentos teóricos do ano de indução (Eisenschmidt, 2006).

Desse modo, os alicerces teóricos do ano de indução na Estónia baseiam-se nos seguintes aspectos:

- (1) **As escolas são vistas como organizações aprendentes**, onde existem comunidades de professores aprendentes; a aprendizagem organizacional – dos professores e o apoio mútuo no desenvolvimento profissional – sucede no seio de uma organização (Senge 1990; Fullan 1991, 2006; Imants 2003; Cochran-Smith & Lytle, 2003; Harris & Muijs 2005; Nikkanen & Lyytinen 2005). O líder escolar assume um papel importante pois a evolução da sua escola como uma organização aprendente depende das competências do líder (Fullan 2006). O mentor, como colega experiente, constitui um apoio aos professores principiantes no seu desenvolvimento profissional em contexto escolar. O mentor ajuda-o a integrar-se na escola como organização, na profissão docente e proporciona auxílio na resolução de problemas relacionados com o trabalho.
- (2) **Evoluir para ser um professor compreende um processo de socialização**, através do qual o professor principiante se transforma num elemento da comunidade docente, aceitando os conhecimentos, as *skills*, as qualidades, as normas e os comportamentos valorizados na sociedade e numa dada escola. É um processo social em que as opiniões e as atitudes dos professores experientes jogam um papel importante. Sucedem em simultâneo dois processos de socialização – socialização dentro da organização e socialização profissional. A socialização profissional é mais bem sucedida se uma pessoa se adaptar rapidamente à organização, daí que o ano de indução se foque na adaptação às escolas como organizações, na familiarização com a cultura de escola, nos objectivos de uma escola e dos colegas (Lortie 1975; Lacey 1987; Lauriala 1997; Hess 2000).
- (3) **O pré-requisito para o desenvolvimento contínuo de um professor é a sua disposição para se autodesenvolver e para analisar o seu próprio trabalho**. É essencial interligar as três

etapas que se seguem, de forma a assegurar a continuidade do desenvolvimento profissional dos professores: formação inicial, ano de indução e desenvolvimento profissional contínuo (Feiman-Nemser 2001: 1050). Durante o primeiro ano de trabalho – ano de indução – são desenvolvidas as competências básicas (entre elas a adopção de um estilo de ensino adequado e a criação de um ambiente de aprendizagem) e é formada uma base para um autoconceito profissional. A capacidade e as possibilidades para a auto-reflexão constituem algumas das mais importantes skills essenciais para o desenvolvimento profissional (Schön 1983, Calderhead 1988, Korthagen 1999). O modelo da aprendizagem experiencial de David Kolb (1984) constitui a base do processo de auto-reflexão de um professor principiante. Durante o ano de indução é o mentor que apoia o professor principiante no processo de reflexão e no planeamento do seu desenvolvimento profissional. De acordo com os conceitos teóricos, o mentor tem, no sistema escolar estónio, três tarefas importantes: (1) apoiar o desenvolvimento profissional do professor principiante, (2) apoiar a adaptação do professor principiante à escola enquanto organização e (3) participar no desenvolvimento da escola.

Ao mesmo tempo, o ano de indução constitui uma oportunidade para implantar reformas no sistema educativo e para apoiar a implantação da ideologia do desenvolvimento profissional de professores e da aprendizagem em contexto de trabalho. Apoiar o desenvolvimento de um professor principiante também influencia o desenvolvimento das escolas como organizações; cresce a possibilidade da cooperação entre professores e forma-se uma atmosfera de comunidade de aprendizagem (Fullan 2006; Hargreaves 2003). Com o fim de avaliar as bases teóricas escolhidas, deve ser elaborado um modelo de implantação adequado, o qual irá especificar as actividades de todas as partes envolvidas no processo bem como os princípios de implantação.

## O modelo de implantação do ano de indução

O foco central do modelo (Figura 2) reside no desenvolvimento profissional dos professores principiantes e é sustentado, por um lado, pelo contexto da escola e, por outro lado, pelo programa de apoio organizado pelos centros de indução das universidades. Foram fixados os seguintes objectivos para o ano de indução: (1) apoiar a adaptação dos professores principiantes às escolas enquanto organizações, (2) desenvolver mais além as competências adquiridas na formação inicial e (3) proporcionar apoio na resolução de problemas causados pela inexperiência do professor principiante.

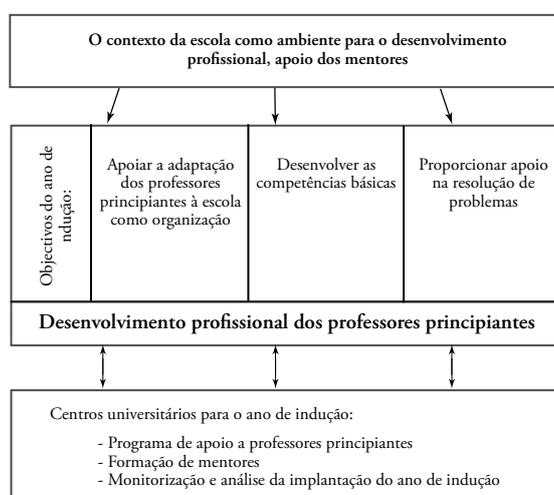


Figura 2. Modelo de implantação do ano de indução

No modelo surgem combinadas duas abordagens distintas: aprendizagem e desenvolvimento no contexto da escola e encontros de professores principiantes nos centros universitários. Os princípios que sustentam a aprendizagem em contexto profissional e o desenvolvimento profissional dos professores principiantes têm sido objecto de investigação e têm fundamentos teóricos baseados em resultados. Menos atenção mereceram as razões pelas quais é essencial que se organizem encontros de professores principiantes nas universidades.

As circunstâncias que a seguir se expõem estiveram na origem da implantação de programas de apoio nas universidades:

- 1) a investigação internacional revela que a propensão dos professores para a auto-reflexão é insuficiente (Harrison *et al.* 2005) e os mentores estão mais orientados para apoiar a sua adaptação à cultura de escola (Wang & Odell 2002);
- 2) reunir com outros professores principiantes ajuda a compreender a universalidade dos problemas encontrados pelos professores em início de carreira, o que faz libertar a tensão e contribui para o desenvolvimento profissional dos professores principiantes;
- 3) durante a fase de adaptação ao ambiente da escola, podem surgir problemas que os professores principiantes não querem discutir com os seus mentores ou podem emergir conflitos que podem ser discutidos durante os programas de apoio nos centros universitários;
- 4) Isto possibilita a ligação entre a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional contínuo.

Na implantação do modelo de ano de indução jogam quatro partes distintas. No contexto escolar (1) o líder escolar, que é o criador do ambiente que sustém a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e que é quem designa um mentor para o professor principiante; (2) o mentor, que é o parceiro mais próximo do professor principiante e que é quem apoia a sua socialização e desenvolvimento profissional; (3) o professor principiante, que é responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional, (4) o centro universitário, onde decorrem as formações dos mentores, os seminários dos programas de apoio aos professores principiantes e a constante monitorização e desenvolvimento do processo (Figura 3).

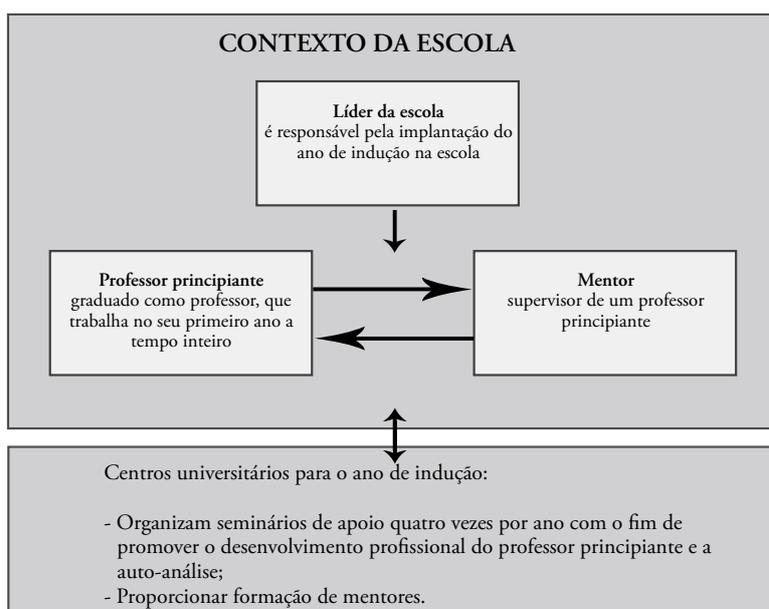


Figura 3. Partes envolvidas no ano de indução.

## Primeiros resultados da implantação

É verdade que o primeiro ano de trabalho do professor principiante é um período de adaptação à organização, no entanto, devemos questionar se a aprendizagem organizacional acontece de facto. Torna-se claro que o ambiente da escola afecta eventuais juízos sobre as *skills* profissionais no que concerne à colaboração, à auto-análise e ao desenvolvimento profissional.

Um mentor ofereceu ajuda na resolução dos problemas que emergiram. Os professores principiantes consideraram o mentor como o 'guia local'. O mentor é bem-sucedido no seu papel de apoiar o professor principiante na sua integração na escola, porém, o apoio ao planeamento do desenvolvimento profissional do professor é insuficiente.

Os líderes escolares de uma organização com uma cultura de cooperação mais elevada valorizam o ano de indução como o período de aprendizagem do professor principiante.

As avaliações dos professores principiantes relativamente à importância do ano de indução foram muito divergentes, o que indica que o valor dado ao ano de indução varia bastante, dependendo provavelmente da intensidade do apoio recebido por parte do mentor, do significado que teve o programa de apoio da universidade e da própria aptidão do professor principiante para analisar o seu desenvolvimento profissional.

## A elegibilidade do modelo de implantação

Quando se avalia a elegibilidade do modelo de implantação, pode ser observado que o modelo criado é adequado ao contexto educacional estónio, apesar de exigir alguns desenvolvimentos. A parceria entre universidades e escolas no apoio ao crescimento profissional do professor principiante pode ser vista como a vantagem do modelo de implantação, pois esta abordagem cria uma relação de tensão entre a formação inicial e o desenvolvimento contínuo que se segue. A cooperação com as escolas proporciona *feedback* sobre a qualidade da formação inicial de professores e cria oportunidades para a interconexão entre a teoria e a prática.

Os inconvenientes do modelo de implantação são as possibilidades limitadas para afectar directamente a cultura da escola e o desenvolvimento da aprendizagem organizacional. A aptidão do professor para analisar as suas práticas e desenvolver o seu profissionalismo deveria ser mais sublinhada. Os programas de apoio nas universidades deveriam estar mais orientados para o processo de reflexão, tanto durante o trabalho com os professores principiantes como durante a formação de mentores.

A formação de líderes escolares tem um grande impacto no desenvolvimento da escola. Como este processo é essencialmente organizado pelas universidades, um tópico fundamental para esta formação deveria estar relacionado com o fomento do crescimento profissional dos professores e a aprendizagem organizacional.

Ao avaliar o conceito de ano de indução estónio no contexto internacional, deve salientar-se uma vez mais a sua complexidade. A parceria entre a universidade e a escola no apoio ao desenvolvimento contínuo dos professores é pouco comum. Até ao momento, criou-se uma rede de universidades nórdicas (Newly Qualified Teachers in Northern Europe - NQTNE) com o objectivo de fomentar o crescimento profissional dos professores principiantes e de planear as respectivas investigações.

### **As primeiras experiências de implantação apresentaram as seguintes propostas:**

- A formação inicial de professores deveria colocar maior ênfase no desenvolvimento da futura identidade profissional do professor (incluindo o autoconceito profissional) e criar pré-

condições para esse desenvolvimento. A auto-análise e a aprendizagem profissional ao longo da vida são princípios que deveriam ser seguidos por todos os profissionais nas sociedades contemporâneas. As tarefas essenciais na formação inicial são o desenvolvimento de aptidões para a aprendizagem contínua e a permanente melhoria profissional.

- A formação de mentores deveria prestar mais atenção às *skills* dos mentores e à sua preparação para apoiar o desenvolvimento profissional do professor principiante através do processo de *feedback* e de reflexão em contexto profissional.
- Cresce a importância da aprendizagem organizacional e da comunidade de aprendizagem como os contextos em que deve ser fomentado o desenvolvimento profissional dos professores. O tópico discutido deveria reflectir-se mais no contexto do desenvolvimento da escola e na formação prévia dos líderes escolares. As novas formas de formação profissional contínua baseiam-se na cooperação, pois mais conhecimentos são adquiridos em redes e entre os próprios profissionais. Por conseguinte, o ambiente da escola deveria dar mais apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento do professor e tanto os professores como os líderes escolares deveriam dominar a *skill* para fomentar a aprendizagem organizacional.

A questão das mudanças na implantação do programa de indução é mais complexa. As mudanças ao nível da compreensão são mais facilmente alcançadas nas escolas que já possuem as características de uma organização aprendente, porque estas escolas estão vocacionadas para a ideia da aprendizagem profissional dos professores. A pessoa-chave do sistema educativo – o professor – transforma-se num guia do seu próprio desenvolvimento profissional. Os programas de apoio reduzem o stress profissional e deveriam atrair o professor jovem para a escola.

Memórias de um professor no segundo ano de docência:

*Estes primeiros anos ensinaram-me a conhecer os meus pontos fracos como professor. Tenho de desenvolver as minhas skills. Apercebi-me dos meus pontos fracos graças à auto-análise. Mas penso que às vezes me analiso demasiado...*

*As tarefas que a vida nos oferece não deveriam ser assim tão difíceis, porque numa dada altura levantamos a questão – qual é o preço que eu tenho que pagar para me transformar num bom professor? Contudo, gosto do meu trabalho e sempre tive orgulho em dizer que sou um professor.*

## Referências

- CALDERHEAD, J. 1988. The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach. – J. Calderhead (ed.) *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. 2003. Teacher Learning Communities. – J. W. Guthrie (ed.) *Encyclopedia of Education*. Vol. 7, pp. 2461– 2469.
- EISENSCHMIDT, E. (2006). *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia*. Dissertations on Social Sciences, 25. Tallinn: Tallinn University Press.
- FEIMAN-NEMSER, S. 2001. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. – *Teachers College Record*. Vol. 103, 6, pp. 1013–1055.
- FULLAN, M. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teacher College Press.
- FULLAN, M. 2006. *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: Atlex.- panna originaal
- HARGREAVES, A. 2003. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Philadelphia: Open University Press.
- IMANTS, J. 2003 Two Basic Mechanisms for Organisational Learning in School. – *European Journal of Teacher Education*. Vol. 26, 3, pp. 293–311.

- KORTHAGEN, F. 1999. Linking Reflection and Technical Competence: the Logbook as an Instrument in Teacher Education. – *European Journal of Teacher Education*. Vol. 22, pp. 191–207.
- LACEY, C. 1987. Professional Socialization of Teachers. – M. Dunkin (ed). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon, pp. 634–645.
- LAURIALA, A. 1997. *Development and Change of Professional Cognitions and Action Orientations of Finnish Teachers*. Oulu: Oulu University Press.
- LORTIE, D. C. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- NIKKANEN, R. & LYYTINEN, H. K. 2005. *Õppiv kool ja enesehindamine*. HTM: El Paradiso.-panna originaal
- SCHÖN, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York. Basic Books.
- SENGE, P. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. New York: Doubleday.
- WANG, J. & ODELL, S. J. 2002. Mentored Learning to Teach According to Standard-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*. Vol. 72, 3, pp. 481–546.

## *Liderança e melhoria dos resultados escolares dos alunos: a 'Leadership Academy' da Áustria*

**Michael Schratz,  
Universidade de Innsbruck**

A *'Leadership Academy' da Áustria* cria um contexto de aprendizagem que pretende influenciar os padrões de mudança organizacional operados por profissionais em posições de liderança, no seio das suas organizações. Fá-lo a partir do conceito de escola enquanto organismo (cf. Pechtl, 2001) “o pulso da liderança são as relações, não uma pessoa ou processo” (Sergiovanni, 2005, p. 53). Uma escola aprendente é um organismo vivo em que o pulso necessita de ressonância suficiente dentro da escola para tornar visíveis as relações entre os diversos níveis de pessoas, planeamento, cultura e estrutura do sistema.

O Prof. Wilfried Schley (Universidade de Zurique) e o Prof. Michael Schratz (Universidade de Innsbruck) conceberam um programa de desenvolvimento da liderança, segundo um novo entendimento sobre teoria e prática, que transforma o sistema de educação tomando a qualidade da liderança como ponto de partida para a inovação sistémica. Procurar novos significados em projectos válidos desenvolvidos em contextos profissionais requer sensibilidade social, empatia, auto-conhecimento/consciencialização e capacidade para comunicar eficazmente de forma a inspirar os outros. Estas são algumas das skills necessárias para lidar com experiências de aprendizagem específicas.

Equipas colegiais de *coaching* (CTCs - *Collegial team coachings*) estão no centro do conceito de mudança, o qual pretende influenciar a forma como os profissionais em posições de liderança nos diversos níveis do sistema escolar (por exemplo, directores escolares, inspectores, pessoal técnico do Ministério da Educação) procuram introduzir melhorias nas suas organizações. O CTC tem por objectivo criar ressonância em dois níveis profissionais:

- o nível organizacional (por exemplo, escola, administração local ou regional, ministério ...)
- o nível pessoal (modelos mentais, *scripts*, crenças ...)

Os participantes experienciam um padrão antecipado de liderança, o ciclo de energia necessário para o envolvimento criativo e o papel dos “teóricos dos sistemas em acção” (Fullan, 2005).

Em cada ano juntam-se dois novos coortes à *Leadership Academy*, cada um incluindo entre 250 e 300 líderes escolares e outras pessoas-chave que ocupam cargos de direcção. Esta massa crítica já provou ser necessária para contribuir para os processos de mudança necessários, tanto ao nível regional como nacional, trabalhando para a criação de uma rede disseminadora de práticas.

Esta apresentação retrata a teoria e a prática do trabalho realizado na *Leadership Academy* da Áustria, através da apresentação de princípios-chave e conclusões da investigação prosseguida pelos seus directores académicos. Um dos princípios-chave é a *liderança para a aprendizagem*, o qual nos remete para a citação de John F. Kennedy “liderança e aprendizagem são indispensáveis uma à outra”. Por conseguinte, é necessário que a liderança escolar faça importantes contribuições para a melhoria da aprendizagem dos alunos. A liderança não pode influenciar sempre de forma directa a aprendizagem dos alunos (ensino na sala de aula) mas sim indirectamente através da liderança partilhada. A *liderança para a aprendizagem* pede orientações que contribuam para melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, para actividades que gerem ambientes de aprendizagem eficazes que ajudem as escolas a aprender como desenvolver as pessoas e a escola no geral.

A *Leadership Academy* facilita o desenvolvimento de capacidades, a qualificação e o *empowerment* dos líderes no sistema de educação austríaco. Os líderes são motivados para estrategicamente identificarem tarefas de desenvolvimento complexas através do estabelecimento de prioridades, centrando-se em soluções, projectos de desenvolvimento individual e criação de perfis organizacionais. Os participantes aprendem a transformar *desafios* em processos de desenvolvimento inovadores e a atrair ou repartir responsabilidades com o pessoal nos seus ambientes de trabalho de modo a permitir que estes atinjam um nível alto de desempenho. A *Leadership Academy* ambiciona criar uma nova mentalidade de liderança que se inspira mais na confiança e autenticidade do que no poder através da posição hierárquica. O objectivo último da *Leadership Academy* reside na melhoria sustentada das condições prévias e dos processos de aprendizagem dos jovens em todas as instituições educativas.

### Referências

- Fullan, M. (2005) *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. (Thousand Oaks, CA: Corwin Press).
- Pechtl, W. (2001) *Zwischen Organismus und Organisation* (Linz: Landesverlag).
- Sergiovanni, T. J. (2005) *Strengthening the heartbeat; Leading and learning together in schools* (San Francisco: Jossey-Bass).

## *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*

**Rui Canário**  
**Universidade de Lisboa**

A realização em Lisboa, no final de Setembro de 2007, no quadro da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, da Conferência “*Desenvolvimento profissional dos professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*”, exprime a importância conferida, ao nível da União Europeia, à temática da formação de professores. Não estamos em presença de um facto novo, ou sequer recente, na medida em que a questão da formação de professores passou a estar no centro das políticas educativas desde os meados do século XX, com a expansão da escolarização de massas e, em particular, com a “explosão escolar” ocorrida nos anos 60.

Contudo, o problema da formação de professores, e do seu desenvolvimento profissional, ganhou novos contornos e uma acrescida relevância, no âmbito da União Europeia, na sequência das orientações consagradas na designada “Estratégia de Lisboa” (Março de 2000). Essas orientações enfatizam o papel chave da qualificação de recursos humanos, no Contexto das políticas de “Aprendizagem ao Longo da Vida” e, nesse contexto, o papel decisivo a desempenhar pelos professores, no sentido de serem concretizáveis as ambiciosas metas educativas, num horizonte temporal que vai até 2010. O papel a desempenhar pelos professores, apresentados como decisivos agentes de mudança, articula-se com a necessária “modernização da escola” (CEC, 2007, p.9), encarada como um requisito para a concretização dos objectivos traçados nas áreas económica e social. É nesta perspectiva que, em documento já posterior à realização da Conferência (26 de Outubro de 2007), o Comité de Representantes Permanentes assinala a existência de um “consenso total” sobre a importância estratégica da formação de professores e recomenda aos Estados Membros que incluam entre as suas “grandes prioridades” a de “manter e melhorar a qualidade da formação de professores ao longo de toda a sua carreira” (p. 5).

### **Motivar profissionalmente os professores**

O debate realizado durante a Conferência tomou como ponto de partida a Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu datada de Agosto do presente ano (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, doravante identificado como Documento de Base). Este Documento de Base, que genericamente recebeu a aprovação dos participantes, dá continuidade a um discurso retórico, recorrente, que é consensual, mas também concomitante com um diagnóstico em muitos aspectos sombrio e problemático. Se o consenso retórico é, como afirmou António Nóvoa na intervenção de abertura, uma “boa notícia”, tal facto não esconde a discrepância entre esse discurso e a persistência e ou agravamento dos problemas com que, nas escolas, os professores se confrontam quotidianamente. O diagnóstico apresentado no documento de base identifica um leque alargado de problemas decorrentes, quer de factores de carácter demográfico, quer dos contextos em que o professor exerce a sua profissão, quer, ainda, dos novos papéis e exigências que lhe são colocados.

No plano da demografia, os professores que, no final do século XX, eram um dos grupos profissionais mais numerosos da União Europeia, cerca de 4 milhões de efectivos, ou seja cerca de 3% da população activa (Nóvoa, 1998), são, na actualidade, um grupo ainda mais numeroso (6,25 milhões) e mais envelhecido. O recrutamento massivo de professores, nos anos 60 e 70, faz do momento actual um fim de ciclo que exigirá uma renovação importante do corpo docente até

2010. Esta renovação é problemática, dadas as dificuldades sentidas em vários países em recrutar novos docentes, persuadir os mais experientes a não antecipar o abandono da actividade e motivar os mais jovens a não trocar de carreira (Rayou e Van Zanten, 2004). Por outro lado, nas escolas, os professores vêem-se confrontados com públicos crescentemente heterogêneos e “difíceis”, ao mesmo tempo que lhes são exigidas novas competências e o exercício de novos papéis, no contexto de um alargamento do âmbito da sua tradicional missão profissional.

Em ambientes de trabalho mais problemáticos e marcados por uma crescente complexidade, pede-se aos professores que, de modo eficaz e eficiente, transmitam conhecimentos, promovam a autonomia dos alunos, construam métodos inovadores facilitadores das aprendizagens e ponham em prática modos de ensino e de acompanhamento individualizado dos alunos, no sentido de dar uma resposta positiva à crescente heterogeneidade dos públicos escolares. Também se pede aos professores que integrem nas suas práticas profissionais um aproveitamento pleno das potencialidades das novas tecnologias de informação. Os professores são ainda chamados, de forma cada vez mais intensa, a assumir responsabilidades educativas e de gestão fora do seu clássico e restrito território: a sala de aula. Tal situação decorre, parcialmente, de uma tendência geral para conferir aos estabelecimentos de ensino níveis mais elevados de autonomia.

O Documento de Base que orientou a discussão traça um diagnóstico que define a situação actual da formação de professores como insatisfatória, retomando em linhas gerais conclusões de idêntica natureza presentes num relatório da OCDE, resultante da Conferência Internacional realizada em Amesterdão, em Novembro de 2004 (OCDE, 2004). Verifica-se, que os professores têm um défice de competências, em relação aos desafios com que estão confrontados, ao mesmo que se reconhece a ausência de uma continuidade e de uma articulação coerente ao nível das diferentes etapas dos seus percursos formativos. As políticas de formação revelam, também, uma fraca ou inexistente articulação da formação profissional dos professores com o desenvolvimento organizacional das escolas. Os incentivos oferecidos aos professores para que promovam a sua permanente actualização são reconhecidos como fracos, registando-se um investimento reduzido na formação contínua de professores. Outros pontos fracos da situação actual correspondem ao facto de não se verificar uma generalização da prática de indução profissional (circunscrita a metade dos países), bem como a existência de fracos níveis de apoio aos professores que manifestam dificuldades nas suas práticas de ensino (esse tipo de dispositivos de apoio abrange, apenas, um terço dos países). Indicadores de 2006 permitem verificar, como é sublinhado no Documento Base que, tendo como referência os objectivos da Estratégia de Lisboa, têm sido insuficientes os progressos realizados, quer na diminuição do abandono escolar precoce, quer no aumento percentual de conclusões do ensino secundário, quer na redução da percentagem de alunos de 15 anos com competências fracas no domínio da leitura.

É a partir deste diagnóstico que emergem como objectivos centrais: melhorar a qualidade da formação dos professores, bem como a qualidade do seu desempenho profissional; construir uma carreira docente que possa afirmar-se como atractiva, permitindo recrutar os melhores, persuadindo outros trabalhadores a mudar de carreira, em favor da profissão docente, dissuadindo os professores experientes de abandonar a profissão. A consecução destes objectivos só se tornará viável no âmbito de um objectivo central: o de motivar profissionalmente os professores, contrariando fenómenos de crescente mal-estar profissional e de crise identitária.

Numa perspectiva de valorização da profissão docente, o Documento Base enuncia os quatro grandes princípios que deverão constituir uma referência para as políticas a seguir: a profissão de professor deverá ser *altamente qualificada*, deverá basear-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem *ao longo da vida*, deverá ser uma profissão caracterizada pela *mobilidade* e baseada em processos de trabalho em *parceria*.

Os trabalhos da conferência permitiram tornar clara a existência de uma larga convergência de pontos de vista em torno dos grandes princípios e das orientações que têm vindo a marcar os sucessivos documentos da União Europeia sobre as políticas de formação de professores. O debate realizado foi também profícuo, quer no sentido de enriquecer, desenvolvendo, matizando e enfatizando alguns aspectos já presentes no Documento de Base, quer em contribuições críticas que permitiram identificar questões importantes cujo debate terá de ser prosseguido e que correspondem a questões insuficiente ou deficientemente formuladas, ou que não chegaram a aceder a uma formulação.

Em relação aos contributos que, em convergência com o Documento de Base, vão no sentido de aprofundar e enriquecer formulações já avançadas são de sublinhar, pela sua importância, um conjunto de intervenções (nomeadamente Portugal, Finlândia, Eslovénia, Holanda e Estónia) que dizem respeito à lógica interna dos dispositivos de formação de professores ao nível de cada país e que apontaram para a necessidade de:

- Garantir a continuidade e coerência dos diversos momentos do percurso formativo dos professores, o qual abrange o conjunto da sua carreira profissional, desde a entrada na formação inicial;
- Dar relevância estratégica às práticas de investigação, como eixo metodológico estruturante dos dispositivos e processos formativos;
- Construir dispositivos de formação profissional baseados em práticas e dinâmicas de parceria que permitam fazer convergir e co-responsabilizar diferentes tipos de actores e de instituições;
- Consagrar a instituição generalizada de períodos de indução profissional, tendo em atenção que o momento de entrada efectiva na profissão se institui como um momento crítico que, em alguns casos se traduz no abandono precoce da profissão, nos primeiros cinco anos (Estónia);
- Reconhecer, construindo práticas em conformidade, a relevância e a centralidade, de mecanismos permanentes de supervisão pedagógica;
- Integrar e articular as práticas de formação de professores com os métodos e os processos de gestão das escolas, criando permanentes sinergias entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino.

No que se refere à gestão das escolas, foi particularmente enfatizada numa das intervenções (Áustria) a importância decisiva da liderança (incluindo modalidades de “liderança repartida”) como factor capaz de se traduzir em melhores articulações entre os diferentes níveis dos sistemas escolares e de favorecer melhorias no desempenho profissional dos professores, bem como (o mais importante) nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Ainda na perspectiva de fazer coincidir a gestão das escolas com as políticas de formação de professores, foi defendida (Portugal, Estónia, Holanda) a necessidade de encarar os professores de cada uma das escolas como um colectivo que se institui como uma comunidade profissional de aprendizagem, susceptível de desenvolver e produzir novas práticas e novos saberes profissionais. A criação, no interior das escolas, de uma cultura de questionamento, referenciada ao incremento de modalidades de aprendizagem colaborativa, permite evoluir para modos de “transformar o desenvolvimento profissional dos professores numa responsabilidade partilhada” (Holanda).

Finalmente, a importância da internacionalização da formação, o que supõe uma aposta na mobilidade (Eslovénia e Noruega), representa a possibilidade de multiplicar as oportunidades de formação em diferentes contextos nacionais e favorecer a aquisição e o intercâmbio de novas experiências e saberes profissionais. Se estas possibilidades têm vindo a aumentar em relação quer

aos formadores de professores, quer aos futuros professores (frequentando a formação inicial), o mesmo não tem acontecido com os professores em exercício que se encontram, neste domínio, em termos relativos, numa clara situação de défice.

### **Contributos críticos do debate**

Se o tom geral do debate realizado foi marcado pela concordância com os princípios gerais enunciados, emergiram quatro domínios em que diferentes intervenientes se situaram numa lógica de crítica divergente em relação ao Documento de Base. Trata-se, como é evidente, de contributos altamente enriquecedores que deram pleno sentido e justificação a um debate que, por isso mesmo, se revelou fértil. Esses quatro domínios dizem respeito: (i) à relação entre a economia e a educação; (ii) às consequências de processos de “naturalização” da forma escolar sobre a formação de professores; (iii) à crítica a uma concepção da profissão do professor sustentada por um paradigma de racionalidade técnica; (iv) ao modo como se equacionam de forma articulada (ou não) a relação entre a formação de professores e os processos de aprendizagem dos alunos.

#### ***Promover uma educação “desinteressada”***

Embora a estratégia de Lisboa reconheça o valor da educação e do trabalho dos professores, ela é atravessada por uma lógica que subordina funcionalmente as políticas de educação e de formação à prossecução de metas de natureza económica. Esta orientação de fundo está reafirmada de modo bem explícito no Documento de Base: “A qualidade do ensino é um factor chave para determinar se a união Europeia pode aumentar a sua competitividade num mundo globalizado”. No documento de apresentação da conferência produzido pela Presidência Portuguesa confirma-se esta subordinação funcional e esta visão de linearidade que se torna redutora: a melhoria da formação de professores é apresentada como o “primeiro objectivo do Processo Educação e Formação 2010” porque se considera que a qualidade do desempenho profissional dos professores é “uma condição decisiva” para “transformar a União Europeia na mais competitiva economia baseada no conhecimento”. Esta retórica discursiva que tem vindo a transformar-se numa “vulgata” (estabelecendo relações lineares entre educação, produtividade e competitividade) empobrece o debate e o pensamento sobre a educação, difunde ilusões e ideias totalmente contraditadas pelos dados empíricos (mais escola não cria empregos, nem reforça, necessariamente, a coesão social) e dificulta uma reflexão mais larga sobre o modo como as escolhas educativas se articulam com diferentes modos de pensar e construir a vida social que não está predeterminada.

É nesta perspectiva que deverá ser valorizada a chamada de atenção presente numa das intervenções (Finlândia) que, considerando que a “essência da profissão docente reside na sua natureza moral” afirma que ela não poderá ter como únicos ou principais fundamentos factores de racionalidade económica. Evocando o pensamento do filósofo Immanuel Kant recorda-se nessa intervenção que o ser humano não deverá ser encarado como um instrumento para atingir alguns fins, mas sim considerado como um valor absoluto em si mesmo, o que tem como consequência a não pertinência de redução dos fundamentos da acção educativa a razões de natureza puramente instrumental (nomeadamente económicas). A conclusão retirada da intervenção da Finlândia é clara: “Temos que respeitar o crescimento das crianças e outros aprendentes e apoiar o seu desenvolvimento, ainda que este não venha a resultar em nenhuma vantagem económica directa”.

### ***Superar a forma escolar***

Falar da “escolarização” da formação de professores significa reconhecer os limites de formar professores com os mesmos métodos e dispositivos organizacionais com os quais a escola tem vindo a formar os alunos, aliás com crescentes problemas de eficácia. A escola, tal como a conhecemos, é herdeira de uma “gramática organizacional” que corresponde a uma invenção histórica. O processo de “naturalização” a que foi sujeita desarma o necessário distanciamento crítico, essencial à criação de novas modalidades de organização e de novas modalidades de divisão do trabalho e, portanto, de novas modalidades de exercício do ofício docente. A visão do professor que, numa sala de aula, ensina a sua turma tornou-se, utilizando uma expressão de Karl Popper, numa espécie de “prisão mental” que se institui como um obstáculo à inovação.

É neste sentido que numa das contribuições (Holanda) se desenvolve de maneira muito pertinente esta questão: os princípios definidos e reafirmados a nível europeu transmitem uma “interpretação um pouco limitada da profissão docente”, dominada pela “implementação de estratégias de ensino já testadas”, no quadro de uma fraca, ou inexistente, valorização do trabalho colaborativo dos professores, no âmbito de comunidades profissionais de aprendizagem. Como se afirma nesta contribuição, é dada pouca relevância à contribuição dos professores para o desenvolvimento colectivo da escola e, em geral, às questões que transcendem o território restrito, e individual, da sala de aula. Uma das principais razões reside no facto de os currículos de formação de professores estarem centrados nas competências ao nível da sala de aula.

Este enfoque do currículo da formação de professores nas competências a exercer na “sala de aula” (encarada como uma “invariante” da visão naturalizada da organização escolar) prejudica a resposta dos professores e das escolas aos desafios que são colocados pelos novos e mais alargados públicos escolares, bem como às novas relações entre a escola e realidade social, hoje caracterizadas por mutações do Estado, crise urbana, crise das instâncias de socialização normativa. Numa das intervenções produzidas na conferência (Noruega) foi identificado como um problema central o facto de os professores “não estarem suficientemente preparados para trabalhar com populações heterogéneas”. Numa perspectiva histórica de longa duração, é compreensível que assim seja, na medida em que a escola foi geneticamente preparada para produzir e reproduzir a homogeneidade. A tríade professor, turma, sala de aula representa a chave desta “gramática organizacional” que está na origem dos disfuncionamentos da escola de massas. Esta modalidade organizacional, historicamente consolidada, do modelo escolar é precisamente geradora dos disfuncionamentos que marcaram a emergência e a construção da escola de massas. Ora, como assinalou Philippe Perrenoud (2002, p. 232) “a escola implodirá se não conseguir romper com a organização convencional do trabalho escolar”. A conclusão a retirar é a de que não é possível dissociar a reflexão sobre a formação dos professores (currículos, programas, métodos) de uma paralela e concomitante reflexão sobre a (re)organização do trabalho na escola (Nóvoa, 2002).

### ***Superar a concepção do professor como “executante”***

A concepção do professor como um profissional que “executa”, quer as orientações gerais de política educativa, quer aquilo que lhe foi ensinado na sua formação, corresponde a um processo de progressiva racionalização da gestão dos sistemas escolares e das metodologias didácticas que resulta, em larga medida, de uma espécie de “mimetismo em relação aos modelos de análise dominantes no mundo económico e empresarial” (Nóvoa, 1991, p. 63). O reforço, nas últimas décadas, dos dispositivos de avaliação e controlo das práticas escolares inscreve-se, precisamente, nesta procura de uma impossível certeza ou previsibilidade.

O Documento de Base, objecto de análise e debate na conferência, contém subjacente um modelo de articulação linear entre a racionalidade das políticas educativas e a racionalidade das políticas de formação de professores, cuja eficácia se traduziria num processo de “transferência” e “aplicação” adequado ao desempenho profissional desejado. É também na conjugação desta dupla racionalidade que radicam os processos de mudança das escolas, conduzidos de modo voluntarista de “cima” para “baixo”, encarados como empreendimentos de engenharia social. É esta a perspectiva das “Grandes Reformas” em que a prática de ensino corresponde a transferir e aplicar aos alunos aquilo que foi ensinado aos professores. Esta forma de equacionar a relação entre a formação de professores e a produção de mudanças nas escolas está lapidarmente sintetizada na fórmula enunciada por Gaston Mialaret (1981, p. 49) há já um quarto de século: “dêem-me professores bem formados e eu farei qualquer reforma”.

No decorrer da conferência algumas das contribuições apresentadas (nomeadamente, Portugal, Finlândia, Eslovénia e Holanda) afirmam-se, explicitamente, em contraponto crítico com esta maneira de conceber a profissão docente, pensada como uma profissão de execução, o que aliás, tenderia a remeter as políticas e práticas de formação profissional para uma lógica predominantemente instrumental. Esta postura crítica recusa encarar epistemologicamente a “prática” como “aplicação” da teoria e tem fundamento no facto de a aprendizagem por via experiencial e a aprendizagem por via simbólica estarem condenadas a coexistir e a alimentarem-se mutuamente. A impossível dissociação ente a teoria e a prática conduz a reequacionar noutros termos a relação entre a formação e o desempenho profissional. Retomando uma ideia cara a Gramsci, na relação entre o conhecimento e a praxis não é possível dissociar um “homo faber” de um “homo sapiens”, o que tem consequências relevantes para o pensamento sobre os processos de formação dos professores.

Em contraposição com a concepção redutora do professor como executante, argumentou-se, durante a conferência, a favor de uma concepção do professor como analista simbólico, exercendo a sua acção profissional em contextos marcados pela complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade, em que emerge a importância das dimensões colectivas e contextuais da aprendizagem profissional na acção.

É este raciocínio que preside à forte valorização do professor como um “prático-reflexivo”, o que conduz directamente à concepção do professor como investigador e ao papel central da prática profissional, em contextos reais, nos processos de formação profissional dos professores (Portugal). A Finlândia apresentou-se como “um exemplo de formação de professores baseada na investigação” cujos programas têm como objectivo central preparar os profissionais “para identificarem e analisarem problemas” a enfrentar no decurso da acção profissional e cuja solução não foi previamente “aprendida”. Trata-se de, por intermédio de um percurso formativo, aprender e interiorizar atitudes de pesquisa (equacionar, diagnosticar e solucionar problemas). Aprender a agir como um “profissional reflexivo” significa ser capaz de “analisar o seu trabalho profissional”, “melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino”, assumir a responsabilidade de “produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação”. A pesquisa assume, então, contornos de investigação-accção (Eslovénia). É a partir destes pressupostos que é pertinente recolocar a questão da inovação educativa como um processo em que a escola se reconfigura a partir de “baixo”, apoiada no seu potencial colectivo de criatividade. Este ângulo de análise é particularmente desenvolvido numa das intervenções, em que se faz notar que as capacidades de criatividade e de inovação são pouco ou nada valorizadas na lista de competências do professor, na lista dos Princípios Europeus Comuns: dedica-se pouca ou nenhuma atenção à capacidade dos professores para “se adaptarem em ambientes de mudança”, para actuarem “como agentes de mudança” e para “participarem numa comunidade profissional de aprendizagem” (Holanda).

## ***A “ausência” dos alunos***

No decorrer dos debates foi levantada, ainda que de modo fugaz, uma questão que merece realce pela sua particular pertinência. Trata-se de uma omissão que decorre da tendência para segmentar a análise das realidades e que, no caso vertente, se traduziu em dissociar a discussão das políticas de formação de professores dos problemas que têm a ver com a natureza e diversidade dos públicos escolares e do modo com estes se relacionam com a educação escolar. O trabalho dos professores não pode ser pensado separadamente do trabalho que é imprescindível que seja realizado pelos alunos. Se, como foi assinalado numa das intervenções (Portugal), uma das especificidades da função docente decorre de ela ser uma actividade transitiva que se traduz na competência de fazer com que outros aprendam, os pólos do ofício do professor e do ofício do aluno têm de ser (re)pensados em simultâneo. Durante a conferência mereceram pouca atenção as lógicas de acção internas às escolas e que se traduzem em culturas instaladas, produzidas e reproduzidas a partir de dinâmicas endógenas e exógenas. Não é pertinente, nem fértil, questionar a formação e o exercício profissional dos professores sem, simetricamente, questionar quem são os actuais públicos escolares, o que mudou, como constroem os alunos a sua experiência escolar, qual a sua relação com o saber e que sentido atribuem às suas vivências escolares.

## **Formação de professores: pontos críticos**

Das contribuições apresentadas à conferência e do amplo debate realizado é possível, e útil, identificar aqueles que aparecem como os “pontos críticos” aos quais as políticas de formação de professores terão de dar respostas adequadas, ainda que parcialmente: há um primeiro ponto crítico em torno da *identidade* do professor que, com as suas especificidades, partilha de um fenómeno social mais amplo de “crise das identidades” que afectam o mundo do trabalho (Dubar, 2000); um segundo ponto crítico refere-se ao modo como, no exercício profissional e do ponto de vista da formação, se articulam as *dimensões individual e organizacional* do ofício docente; um terceiro ponto crítico corresponde à necessidade de, através das políticas de formação de professores, conferir continuidade e coerência aos *percursos formativos* dos formadores, coincidentes com as suas *trajectórias profissionais*; um quarto ponto crítico é constituído pelo modo como se articulam os *tempos e espaços de formação*, com os *tempos e os espaços de trabalho*, o que corresponde a tentar resolver o crónico problema da “transferência”, para as escolas, das aquisições formativas.

## ***O que é ser professor?***

A profissão de professor é marcada por uma pluralidade de dimensões que a complexificam. Perante o alargamento das missões da escola, o alargamento dos domínios em que o professor é chamado a intervir, no contendo de mudanças no contexto social envolvente. Essa complexidade traduz-se por exigências contraditórias que alimentam um sentimento de indefinição profissional, num quadro de crescentes níveis de sofrimento no trabalho. A dimensão relacional é essencial na caracterização de uma profissão em que o ensinar seja entendido como “uma actividade transitiva, traduzida na competência de fazer com que outros aprendam” (Portugal). A singularidade de cada ser humano e de cada situação educativa torna insuficiente a mera aplicação de procedimentos uniformizados e previamente testados, o que remete para a pertinência de encarar o professor como um analista simbólico (prático-reflexivo, investigador, produtor de sentido) e não um mero executante. O carácter indeterminado das situações de ensino implica que o professor resolva problemas em

situação, simultaneamente de incerteza e de urgência (Perrenoud, 1983). Uma profissão que não se define pela simples capacidade de executar íntegra, necessariamente, “uma capacidade crítica e uma responsabilidade moral” (Rayou e Van Zanten, 2004, p.264). Enquanto profissão de relação, a profissão de professor é, por definição uma profissão ética, o que supõe um compromisso com as realizações colectivas da cultura humana, numa perspectiva de democracia, justiça social e igualdade orientada para os sistemas de educação, para a forma como os estabelecimentos de ensino são geridos e para o relacionamento com os alunos (Finlândia). O professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é. Na sua actividade de ensino, o professor precisa de, permanentemente, combinar conhecimentos (conteúdos) com procedimentos de carácter prático, num processo de contextualização que remete para uma dimensão artesanal e “artística”. Em síntese, em contracorrente com os efeitos dos fenómenos de desprofissionalização dos professores, a profissão não pode ser restringida a uma lógica instrumental, apelando, pelo contrário, a uma construção de sentido pela inserção num quadro largo de valores éticos, culturais e políticos.

### ***O professor entre a “pessoa” e a “organização”***

A acção humana não tem lugar em nenhum “vazio” social, ocorre sempre no quadro de sistemas de interacção social que são sistemas colectivos de acção, mais ou menos formalizados. Os professores não fogem a esta regra e a sua identidade e acção profissionais são construídas e vividas no contexto das escolas como organizações. As dimensões pessoais e colectivas do exercício da profissão docente são indissociáveis. A construção da identidade profissional e a aprendizagem da profissão sobrepõem um percurso formativo com uma trajectória profissional em que, num processo dinâmico e continuado de socialização profissional, se cruzam uma dimensão biográfica e uma dimensão contextual. As políticas de professores precisam de ter em conta, ao mesmo tempo, esta dupla vertente.

Intervir na formação de professores significa, então, intervir nos modos de socialização profissional dos professores, o que inclui igualmente uma intervenção nos modos de organização e divisão do trabalho na escola, enquanto organização. Está em causa superar um dos pontos críticos que mais tem marcado negativamente as políticas e práticas de formação de professores, o qual reside na existência de uma dupla exterioridade da formação, quer em relação à pessoa do professor, quer em relação à organização escolar (Canário, 2005). A persistência da hegemonia de um paradigma de racionalidade técnica, nas políticas e nas práticas de formação de professores, conduz a construir uma lógica profissional que, nas palavras de António Nóvoa, “faz tábua rasa das dimensões subjectivas e experienciais, dos espaços de reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, dos momentos informais de troca e de cooperação” (Nóvoa, 1998, p. 169). Subestimam-se, portanto, quer as potencialidades da “pessoa”, quer os constrangimentos e os recursos do contexto organizacional.

É com base nesta perspectiva de escolas como organizações onde os professores aprendem através de um processo de socialização profissional e em que a relação inter pares tem o papel mais relevante (cooperação entre professores, apoio mútuo no crescimento profissional de cada um) que se fundamenta teoricamente a ênfase, colocada pela contribuição da Estónia na importância decisiva da existência de um período de indução profissional. Assim se considera, por um lado, que “a formação inicial de professores deveria colocar mais ênfase no desenvolvimento da futura identidade profissional do professor”, enquanto que, por outro lado, se assinala o crescente reconhecimento da “importância da aprendizagem organizacional e da comunidade de aprendizagem” como os contextos principais para fomentar o desenvolvimento profissional dos professores (Estónia).

### ***Construir percursos formativos articulados e coerentes***

Os professores aprendem a sua profissão nas escolas (Canário, 1988), mas não principalmente nas escolas de formação inicial, como se geralmente se pensa. Da aprendizagem de ser professor faz parte integrante a construção de uma experiência escolar, primeiro como crianças e jovens, depois como futuros professores nas escolas de formação inicial e, mais tarde, ensinando crianças e jovens, nas escolas onde exercem a sua profissão. Como analisou um investigador, reportando-se à realidade portuguesa, devido à sua lógica interna, as escolas de formação inicial tendem a ser cegas relativamente ao valor formativo das anteriores experiências escolares dos futuros professores, o que as torna incapazes de proceder à análise crítica e reconstrução da imagem que os estudantes já têm do ofício de professor” (Formosinho, 2001, p.50). A etapa da formação contínua (formal ou não formal, deliberada ou não deliberada) constitui a mais importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local. É nesta linha de raciocínio que pode ser compreendida a ideia de atribuir uma prioridade estratégica à formação contínua, em articulação estreita ou mesmo coincidência, com a organização escolar, fazendo desta uma organização simultaneamente “qualificante” e “aprendente”.

No limite, pode afirmar-se que o problema da formação de professores se resolve, em larga medida, através da intervenção directa no modo de funcionamento das escolas, onde se encontram os mais importantes formadores, ou seja, os professores mais experientes, como foi sublinhado numa das contribuições (Noruega). A ausência de uma articulação coerente e continuada das políticas e práticas de formação de professores afecta a realidade portuguesa, mas tem um carácter mais geral e manifesta-se na “incomunicabilidade” entre os sistemas de formação inicial e contínua, na inexistência de indução profissional, na predominância de um modelo escolar “académico” na formação inicial, numa localização diferenciada das componentes ditas “teóricas” e “práticas” da formação, na localização da formação contínua em sedes exteriores à escola. Deste ponto de vista, para que a formação possa traduzir-se num percurso contínuo e coerente de desenvolvimento profissional, são indicadas duas condições essenciais: por um lado, o “estabelecimento de parcerias de formação entre instituições formadoras e escolas” e, por outro lado, fazer da formação de professores “um dos elementos da organização das escolas e dos seus projectos” (Portugal).

No contexto holandês, apesar das claras diferenças que o distinguem da realidade portuguesa, o diagnóstico e as orientações traçadas são notavelmente convergentes. Registam-se os efeitos positivos de um crescente envolvimento das escolas nos processos de aprendizagem profissional dos professores, no quadro de uma cooperação com as escolas de formação inicial: “Nos Países Baixos, as experiências com parcerias entre escolas e instituições de formação de professores revelaram que parcerias fortes e estruturais que abranjam a formação inicial (em pré-serviço), dos novos professores, a formação em serviço do pessoal escolar, a inovação do currículo e da investigação, vitalizam tanto as escolas como as instituições de formação de professores” (Holanda).

### ***Formação inicial e prática pedagógica***

O reconhecimento da importância decisiva da articulação e do estabelecimento de parcerias entre as instituições formadoras e as escolas inscreve-se na tentativa de resolução do “velho” e sempre renascido problema da articulação entre a teoria e a prática e da “transferência” dos resultados da formação para o campo do desempenho profissional. Nos currículos de formação inicial ganhou crescente visibilidade e

relevância a componente de “prática pedagógica”, introduzida cada vez mais precocemente no percurso dos futuros professores. Essa valorização significa reconhecer que mais do que, mais do que fazer uma justaposição alternante entre “teoria” e “prática”, importa reconhecer, por um lado, a importância da experiência em situação real (aprende-se com ela e contra ela) e, por outro lado, reconhecer que a teoria e a prática não são dissociáveis, estando presentes quer numa via predominantemente “experencial” (investem-se na acção conhecimentos anteriores e resultados da reflexão sobre o vivido), quer numa via “simbólica” (formalizam-se saberes oriundos da experiência vivida que não acederam a uma formulação consciente, permanecendo no campo do saber tácito). A prática pedagógica da formação inicial, na medida em que não pode concretizar-se sem uma cooperação estreita entre instituições formadoras e escolas, pode vir a assumir-se como o elemento nuclear da construção articulada de redes e parcerias e instituições. Por outro lado, a sua organização representa a possibilidade de envolver num mesmo processo formativo os professores das escolas, os futuros professores e os formadores de professores, numa dinâmica formativa marcada pela reversibilidade dos papéis.

### **Formação de professores: desafios políticos**

Do debate realizado na conferência ressaltou com muita nitidez a verificação da existência de um discurso retórico, redundante e consensual, sobre o valor da educação e a importância do papel do professor, mas também uma clara divergência e distância entre, por um lado, “os cenários ideais reflectidos nos documentos oficiais e discursos” e, por outro lado, “as realidades das escolas e da formação de professores” (Finlândia). Em termos de medidas políticas, como sublinhou António Nóvoa na intervenção de abertura, é gritante o contraste entre “a exuberância dos discursos” e a “pobreza das práticas”. Esta discrepância traduz-se em colocar professores e intervenientes na sua formação em situações paradoxais típicas da situação de duplo constrangimento: o discurso sobre a necessidade de valorizar a profissão docente conflitua com a degradação objectiva e subjectiva das suas condições de trabalho; o discurso sobre o papel da escola e dos professores na construção de sociedades mais prósperas e justas conflitua com o agravamento dos problemas sociais e as manifestações de comportamentos refractários à escola; o discurso sobre a valorização da profissão docente e a autonomia das escolas conflitua com a emergência de modos de regulação que aumentam o controlo e favorecem a desprofissionalização.

É a partir destas verificações que se podem deduzir três grandes desafios políticos que se colocam aos decisores.

#### ***Professor: uma profissão com futuro?***

Na União Europeia, apesar da diversidade de formas de estatuto e formação de professores, é possível identificar uma tendência para uma “reduzida atractividade da profissão docente e o facto de os professores não estarem muito empenhados na sua profissão, ambicionando transferir-se para outras carreiras melhores e mais desafiantes” (Finlândia). A verificação desta tendência geral admite matizes e até excepções (como é caso específico da Finlândia, onde a profissão docente se situa “entre as opções mais procuradas no ensino superior”), mas a situação mais generalizada tenderá a aproximar-se daquela que é vivida na Estónia: “Estudar para ser professor não é uma opção popular entre os jovens. O número de estudantes que entram para a universidade para a via de ensino está a diminuir e ao mesmo tempo o pessoal docente está a envelhecer. Durante os primeiros cinco anos de prática docente, muitos são os professores que abandonam a escola, optando por encontrar trabalho noutras áreas.” (Estónia).

Trata-se de um problema pertinente, repetidamente assinalado na conferência e empiricamente corroborado pela literatura científica disponível, que mostra tratar-se de um fenómeno amplo à escala europeia e mundial. Na Europa, as mudanças registadas desde os anos 90 operam no sentido de aproximar as condições de emprego dos professores dos outros trabalhadores assalariados (Nóvoa, 1998). No caso da França, Lantheaume (2006) mostra, com base em investigação recente, como as evoluções da procura educativa e as imposições das políticas educativas se conjugam para criar, ao mesmo tempo, modalidades de intensificação do trabalho e dificuldades crescentes em estimular o interesse dos alunos. Numa situação em que os professores vivem uma “invasão da esfera pessoal pela esfera profissional” (p.151) o seu refúgio face à incerteza que define o presente e o futuro do trabalho docente, numa estratégia de “individualismo defensivo”, agrava todos os problemas. Portugal é um outro exemplo em que, num outro contexto, a investigação empírica permite identificar a ambiguidade fundamental que atravessa o exercício da profissão docente, traduzida em modalidades de sofrimento no trabalho (Correia, Matos e Canário, 2002) e em que a profissão é vivida sob o signo do stress (Mota Cardoso e outros, 2002) e da solidão (induzida pelo individualismo defensivo) que resultam da “deterioração das condições objectivas e subjectivas do exercício profissional” (Correia e Matos, 2001, p. 22). A corroborá-lo, nostalgia, relativamente ao passado e a uma hipotética “idade de ouro” e incerteza quanto ao futuro, aparecem nos discursos dos professores como marcas de uma crise identitária (Nóvoa, Alves e Canário, 2001).

O mesmo individualismo defensivo, o cepticismo face às reformas políticas impostas, o desenvolvimento de estratégias que vão do conformismo ritualista à resistência e à rejeição, igualmente se manifestam em professores da América do Norte e Canadá (incluindo o Québec), traduzindo-se em alguma desorientação face a uma escola contemporânea marcada “por uma instabilidade crónica da sua governança e da sua pilotagem (Lessard, 2007). Fenómeno convergente de repercussões negativas das políticas educativas sobre o exercício do trabalho docente é assinalado no sul do continente americano, nomeadamente no Brasil, em que “um processo de desvalorização e precarização do trabalho docente se tem agravado nos últimos anos com as mudanças mais recentes introduzidas nas escolas latino-americanas” (Oliveira, 2006, p.224). A similaridade tendencial das condições objectivas de trabalho entre professores e trabalhadores assalariados, bem como sentimentos de frustração profissional, são apresentados num artigo que sintetiza os resultados de pesquisas, que tiveram lugar na América Latina, sob a égide do IPE-UNESCO (Tedesco e Fanfani, 2002).

Na sequência do debate realizado, o desafio que se coloca é o de saber como se supera a contradição entre, por um lado, a retórica acerca do papel chave do professor e da sua necessária valorização e, por outro lado, a realidade de uma profissão marcada por estratégias de “fuga”, por mais sofrimento no trabalho, por uma crise de autoridade pedagógica e pela exigência permanente e culpabilizante de resultados imediatos. O que está em causa é saber como se vai responder aos problemas de recrutamento e de renovação do pessoal docente, conferindo uma nova atractividade à sua profissão, o que implica tornar excepcional a regra actual (Estónia) e generalizar aquilo que é, hoje, a excepção (Finlândia).

### ***A invasão da escola pelos problemas sociais***

A escola elitista do passado correspondia a um mundo bem delimitado, em termos de território físico, e “protegido” em relação ao exterior. A democratização de acesso à escolarização e a construção da escola de massas fizeram com que ela se tornasse “porosa” relativamente ao contexto social envolvente. Os novos e numerosos públicos representam, com a sua heterogeneidade, a presença,

dentro da escola, dos seus grupos sociais e das suas comunidades de pertença. Com o simultâneo declínio do poder institucional da escola, o regresso da vulnerabilidade social de massa e o crescimento das desigualdades sociais, a escola passou a ser invadida pelos problemas sociais. O tendencial dualismo social e os fenómenos de segregação espacial urbana têm simétrica tradução nos sistemas escolares que igualmente reproduzem modalidades de dualismo, no que se refere a resultados e a públicos, entre ou intra estabelecimentos de ensino, bem como fenómenos de segregação espacial, com base em factores económicos, sociais e étnicos. Esta situação está muito bem documentada e teorizada no trabalho publicado por Agnès Van Zanten sobre a “escola da periferia” (2001). Esta situação remete para consequências importantes na definição e exercício da profissão docente em que os professores são constringidos a reconstruir localmente uma legitimidade e uma autoridade perdidas, num processo de negociação com os interlocutores locais, principalmente os alunos, desenvolvendo o que Van Zanten designa por “éticas profissionais contextualizadas” (p. 16).

O problema da “invasão” da escola pelos problemas sociais que lhe são exteriores esteve presente de forma permanente durante os debates da conferência, mas quase sempre de forma implícita, através das dificuldades colocadas pelos novos públicos, pelo alargamento e fluidez de fronteiras da profissão docente, pela exigência aos professores de resultados imediatos, em condições que configuram uma missão percebida como “impossível”. O fenómeno em causa não se restringe às escolas da “periferia”, que ilustram uma situação limite. Ele está presente com graus e tonalidades diferentes nos diferentes países e regiões do mundo, configurando-se como um traço estrutural dos sistemas escolares. A dualização social e escolar repercutem-se em modos de fragmentar e hierarquizar as escolas e a profissão que podem acentuar as clivagens entre organizações escolares “ricas” em recursos e capacidades para exercer as funções “nobres” de transmissão de conhecimento e, por outro lado, organizações escolares “pobres”, relativamente eficazes para amortecer ou prevenir a conflitualidade social. No plano da profissão, esta tenderá a assumir a forma fragmentada de um arquipélago “com ilhas dotadas de qualidade, complexidade e recompensas materiais e simbólicas muito desiguais e hierarquizadas”, como referem Tedesco e Fanfani que colocam de modo muito claro a situação de duplo constringimento (duas injunções contraditórias) a que estão sujeitos muitos professores: a exigência do desempenho de tarefas assistencialistas que prejudicam o sucesso da missão de desenvolver aprendizagens. Ora, “ou bem que o magistério opta pelo aprofundamento da sua especialização profissional ou bem que desenvolve uma nova profissionalidade pedagógico/assistencial” (Tedesco e Fanfani, 2002, p. 71). Estamos perante problemas que se situam a montante da escola e não podem encontrar respostas, apenas, ao nível da sua lógica de funcionamento interno.

### ***Professor: superar o paradoxo da autonomia***

O conjunto de exigências que hoje se colocam aos professores, as expectativas que pesam sobre a sua actividade, a pressão e o escrutínio sobre os resultados imediatos da sua acção, remetem para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados. O desenvolvimento profissional dos professores apontaria, então, para um reforço da capacidade auto-reguladora, interna ao grupo profissional, o que se traduziria, ao nível das escolas na consolidação de “comunidades de aprendizagem”. É nesta perspectiva que a dimensão e os níveis da autonomia profissional emergem como questão ou desafio central. Contudo, no quadro das políticas educativas actuais, que convergem no sentido de conferir centralidade e autonomia aos estabelecimentos de ensino, os professores alimentam o sentimento de uma perda de confiança, quer da parte das autoridades, quer

da parte da opinião pública, prevalecendo a percepção de um controlo mais apertado, no âmbito de políticas que desvalorizam a profissão docente e degradam as condições do seu exercício.

Este efeito negativo, que é assinalado, quer na América do Norte, o que inclui os USA, o Canadá anglófono e o Québec (Lessard, 2007), quer na América Latina (Oliveira 2006), está também claramente referenciado na Europa, num recente e importante estudo financiado pela União Europeia, de natureza comparativa entre seis espaços educativos europeus, sobre a emergência de novos modos de regulação dos sistemas escolares (Maroy, 2004). As conclusões deste estudo assinalam-se a existência de uma intensificação da regulação de controlo, como manifestação de uma perda de confiança das autoridades escolares na capacidade auto-reguladora dos professores, enquanto grupo profissional, e, por extensão, nas suas preocupações éticas e na sua capacidade técnica para melhorar de forma autónoma a qualidade dos seus níveis de desempenho. Regista-se a existência de um sério risco, para os professores, de “um sentimento de perda de autonomia colectiva da profissão relativamente ao seu trabalho e às suas condições de trabalho” (p. 10). Face à verificação de um risco de “desprofissionalização” e de “perda de autonomia individual e colectiva do pessoal docente” o mesmo estudo formula a recomendação política de que os novos modos de regulação que estão a ser instituídos “não se construam contra a profissão do professor, mas através da negociação com ela” (p. 13). Esta questão foi explicitamente levantada durante os debates da conferência (Holanda), tendo-se especificamente assinalado que “Nos países Baixos, a autonomia das escolas aumentou consideravelmente nos últimos oito anos, mas esse facto não conduziu a um acréscimo da autonomia dos professores”, mas antes a uma redução da liberdade profissional “parcialmente causada pela ênfase na reivindicação de uma liderança das escolas mais forte” (poderes mais concentrados num líder, em vez de processos de “liderança repartida”).

Na medida em que a vontade política de racionalizar o trabalho docente, exercendo sobre ele um controlo mais estrito, se inscreve na emergência de formas de regulação que desestabilizaram pontos de referências tradicionais na profissão docente, a solução para o problema actual prende-se, necessariamente, com um projecto político em matéria de educação, bem como com as suas repercussões nas organizações escolares e nas modalidades de exercício da profissão docente.

### **Reforçar o profissionalismo dos professores**

Durante os trabalhos da conferência ficou patente a importância da temática em discussão, mas também os seus limites: por mais importante que seja, “a formação de professores, por si só, não consegue resolver todos os desafios colocados, na sociedade, à educação” (Finlândia). Também ficaram claros os limites das políticas conduzidas ao nível macro, que não só são susceptíveis de induzir efeitos perversos (ou seja, não desejados), como também não são aplicáveis linearmente de maneira uniforme e generalizada sem a mediação de processos de apropriação e reinterpretação pelos actores locais, principalmente no que respeita aos professores. Será talvez incómodo (para alguns), mas é forçoso admitir que, da mesma maneira que o professor não pode substituir-se ao aluno no seu trabalho de aprender, também o trabalho realizado pelos professores não é susceptível de ser regulado por controlo remoto, independentemente do envolvimento pessoal e profissional dos professores. Não é possível melhorar os resultados sem os professores.

Para que possamos perspectivar a acção a desenvolver no futuro, convém recordar a “má notícia” trazida na sua intervenção por António Nóvoa: a inflação discursiva e a exuberância retórica sobre a importância dos professores não permitem ocultar que lhes tem vindo a ser retirada autonomia e também prestígio. Nos discursos sobre a educação tem estado ausente a voz dos professores, num “diálogo” em que, parafraseando o título de um livro célebre no mundo francófono, “os surdos

falam aos mudos”. Aos professores, afirmou Nóvoa, terá de ser reconhecido e incentivado o direito à palavra, condição necessária para que possam assumir o estatuto de autores.

Está em causa a escolha de uma concepção de professor que ultrapasse a visão estreita da execução de um conjunto de procedimentos precisos, traduzidos em resultados imediatamente observáveis e mensuráveis. Numa visão larga, em que, nos termos de Claude Lessard (2002, p.19), a profissão docente exerce uma acção *sobre, com e para* o humano, ela não pode ser encerrada nos limites estreitos de uma racionalidade instrumental e só pode encontrar o seu sentido pleno nos planos cultural, ético e político.

Ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição. É nas escolas que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional. É este o fundamento para conferir prioridade estratégica à formação contínua de professores, em vez de continuar a centrar os debates e as políticas na formação inicial. O problema fulcral que enfrentamos reside no funcionamento das escolas e não numa soma de problemas parciais, na qual a formação (inicial) de professores constituiria uma das dimensões. Será por isso pertinente terminar com a chamada de atenção (Tedesco e Fanfani, 2002, p.78/79) para a necessidade de as políticas futuras se alicerçarem em estratégias sistémicas que apontem para “uma política integral que busque favorecer uma nova profissionalização docente”.

## Referências

CANÁRIO, Rui (1988). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.

CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Conselho da União Europeia (2007). *Nota do Comité de Representantes Permanentes sobre as “Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados Membros, reunidos no Conselho”*. Bruxelas, 26 de Outubro

Commission of the European Communities (2007). *Commission Staff Working Document Schools for the 21st Century*”

Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Bruxelas, 3 de Agosto

CORREIA, José Alberto e MATOS, António (2001). *Solidões e solidariedades no quotidiano dos professores*. Porto: Asa.

CORREIA, José Alberto, MATOS, António e CANÁRIO, Rui (2002). La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de de compensation identitaire. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 281-302

DUBAR, Claude (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

FORMOSINHO, João (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: Campos, B. (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 46-64.

LANTHEAUME, Françoise (2006). Mal-estar docente ou crise do ofício? *Fórum Sociológico*, 15/16 (II série), 141-156.

LESSARD, Claude (2007). *Les politiques éducatives actuelles et leurs effets sur le travail enseignant:: un point de vue nord américain.* , 378-394.

LESSARD, Claude (2002). *L'Etat, le marché et le travail enseignant*. [www.rsc.ca/files/publications/presentations/2002/Lessard.Pdf](http://www.rsc.ca/files/publications/presentations/2002/Lessard.Pdf)

MOTA-CARDOSO e outros (2002). *O stress nos professores portugueses*. Estudo IPSSo: Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António (1998). *Histoire et Comparaison (Essais sur l'Education)*. Lisboa : Educa.

NÓVOA, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

NÓVOA, António, ALVES, Natália e CANÁRIO, Rui (2001). Portugal – gouvernance education: teachers'viewpoint. In: Lindlab, S. e Popekewitz, Th. (orgs.). *Listening to educational actors on governace and social integration and exclusion*. Uppsala: Uppsala University, 263-286.

OLIVEIRA, Dalila (2006). Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, 44, 209-227.

RAYOU, Patrick et VAN ZANTEN, Agnès (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ? Paris: Bayard.

MIALARET, Gaston (1981). Être professeur. Analyse historique et conceptuelle. *Revista da Universidade de Aveiro*, série ciências da educação, (2), 1 e 2

OCDE (2004). *Teachers Matter: Attracting, developing and Retaining Effective Teachers*. Executive Summary.

PERRENOUD, Philippe (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Education et recherche*, 2, 198-212

PERRENOUD, Philippe (2002). Espaces-temps de formation et organisation du travail. In: *Espaços de educação, Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TEDESCO, Juan Carlos e FANFANI, Emílio (2002). Novos docentes e novos alunos. Conferência Regional sobre “*O desempenho dos professores na América latina e no Caribe*”. Brasília.

VAN ZANTEN, Agnès (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

## Comunicações apresentadas e referenciadas

### ÁUSTRIA

SCHRATZ, Michael (2007). *Formação para as lideranças e melhoria dos resultados escolares dos alunos: um projecto austríaco*.

### ESLOVÉNIA

ZGAGA, Pavel (2007). *Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino*.

### ESTÓNIA

EISENSCHMIDT, Eve (2007). *A indução e o desenvolvimento profissional do professor: um projecto estónio*.

### FINLÂNDIA

NIEMI, Hannele (2007). *O processo de Bolonha e o currículo da formação de professores*.

### HOLANDA

SNOEK, Marco (2007). *O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores. Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes*.

NORUEGA

SMITH, Kari (2007). *Mobilidade dos professores e dos professores estagiários: aprender em contextos de ensino transnacionais.*

PORTUGAL

ROLDÃO, Maria do Céu (2007). *Formação e professores baseada na investigação e prática reflexiva.*

## *Algumas notas finais*

**Barbara Nolan**  
**Chefe da Unidade 'Educação e Ensino Superior',**  
**Direcção-Geral de Educação e Cultura, Comissão Europeia**

### **Introdução**

- Gostaria de agradecer aos nossos anfitriões por uma conferência tão bem organizada e pela maravilhosa hospitalidade que nos foi oferecida a noite passada.
- Tivemos a oportunidade de assistir a contribuições deveras interessantes e por vezes apaixonadas – que cobriram a temática da Formação de Professores de praticamente todos os ângulos e também de todos os cantos da UE. É evidente o quanto as principais partes interessadas estão preocupadas com a situação actual da Formação de Professores na UE.
- O Comissário Figel e a Ministra Rodrigues referiram a importância que os sistemas de Formação de Professores de elevada qualidade têm para a nossa economia, para a nossa sociedade e acima de tudo, para os nossos jovens, e creio que esta conferência confirmou esta ideia.
- Congratulamo-nos com o facto de a Presidência Portuguesa ter tomado a iniciativa de realizar esta conferência tão pouco tempo após a adopção, pela Comissão, da sua Comunicação sobre a Formação de Professores. De facto, tomaram os assuntos em mão no momento em que estes acabaram de sair!
- Deixem-me aproveitar desde logo esta oportunidade para esclarecer que a mensagem da Comissão *não* é que a qualidade do ensino seja pobre mas que o desempenho dos professores poderá ser melhorado, a sua satisfação profissional será maior e os docentes serão encorajados a permanecer nos seus empregos por mais tempo, se tiverem acesso, desde o início das suas carreiras, a um sistema de educação, formação e apoio com bons recursos, coerente e atractivo.
- Nós exigimos tanto dos professores, que qualquer pessoa que contemple a ideia de empreender uma carreira nesta profissão e que tivesse assistido aos debates que tiveram lugar nesta conferência ter-se-ia certamente assustado com a lista de qualidades sobre-humanas que nós esperamos que os professores possuam!

### **Aspectos discutidos na conferência**

Fiquei particularmente impressionada com as seguintes contribuições:

- Os comentários de **António Nóvoa** sobre a necessidade de situar o debate sobre a formação de professores dentro da profissão e de fortalecer a voz pública dos professores – permitir que estes detenham o sentimento de 'pertença' relativamente à organização da sua profissão.
- **Pavel Zgaga** sublinhou o facto de a profissão docente ser, hoje, uma profissão radicalmente diferente. O Ensino e os Professores mudaram mas a docência arrasta-se atrás de outras profissões na Europeização/internacionalização da profissão. Salientou também a necessidade de melhorar os formadores de professores – temos de “pôr o burro velho a aprender línguas”.

- **Marco Snoek** falou-nos sobre a falta de mecanismos nas escolas para os professores que estão a iniciar as suas carreiras aprenderem com colegas mais velhos e experientes e com os seus professores. Uma espécie de sistema de *mentoring* seria muito bem acolhida. Snoek salientou também que os professores deveriam criar o seu próprio órgão profissional e desenvolver os seus próprios padrões de referência.
- As **boas práticas na formação de professores** provenientes de uma diversidade de países: Finlândia, Países Baixos, Dinamarca, Roménia e Chipre.
- **Maria Roldão** debruçou-se sobre os dois universos separados da formação inicial e contínua e sobre a necessidade de eliminar as barreiras entre ambos.
- **Kari Smith** explicou-nos que os professores se identificam a eles próprios localmente, ou seja, com o contexto imediato da sua sala de aula, em vez de se identificarem com o desenvolvimento mais lato da profissão. Este facto pode produzir efeitos muito limitativos.

### Temas principais

Efectivamente, se olharmos para os últimos dois dias, penso que podemos considerar que as questões levantadas pela Comissão Europeia na sua Comunicação sobre a Melhoria da Qualidade da Formação de Professores foram as mais adequadas.

- **Primeiro:** a importância de garantir uma formação inicial de professores da mais elevada qualidade; a este respeito, a questão mais óbvia que se levanta é: por que razão não há mais Estados-Membros a insistir para que todos os seus professores obtenham o grau de Mestrado?
- Sei que há várias correntes de pensamento sobre esta matéria, mas também sei que esta tendência está a crescer na Europa, pois cada vez mais países exigem que os seus professores possuam o grau de Mestrado devido ao facto de a docência ser uma profissão tão complexa. É muito difícil, num grau de Licenciatura, lidar com todos os aspectos desta profissão. Portanto, foi encorajador saber que Portugal está, ele próprio, a seguir esta via a partir do ano 2007/08.
- Se observarmos os sistemas de formação por toda a UE, constatamos que muitos Estados-Membros exigem um nível mais baixo de qualificação aos seus professores do ensino básico do que aos seus professores do ensino secundário. Interrogo-me se esta política não subestima o papel chave que os professores do ensino básico têm no desenvolvimento pessoal dos mais jovens. Poderíamos nós deixar de argumentar que todos os professores, incluindo os do ensino básico, deveriam ter o mesmo nível de formação?
- Porém, qualquer que seja o nível de qualificação, penso que todos podemos concordar que a Formação Inicial de Professores tem de encontrar o equilíbrio certo entre o conhecimento na disciplina da especialidade e o conhecimento sobre como ensinar; entre a teoria pedagógica e a prática em salas de aula reais com alunos reais.
- **Segundo:** é evidente, a partir das intervenções a que assistimos, que a Formação Inicial de Professores – até mesmo ao nível de Mestrado – nunca será suficiente para sustentar um professor durante uma carreira de 30 ou 40 anos. As *skills* e os conhecimentos de que os nossos jovens necessitam estão em permanente evolução e os professores precisam de ser encorajados e capacitados para desenvolver as suas próprias competências. Se esperamos que os nossos jovens sejam aprendentes ao longo da vida, podemos certamente esperar que os professores dêem o exemplo.
- O desenvolvimento profissional contínuo pode assumir variadas formas, como ouvimos aqui; pode envolver aprendizagem informal e formal; não tem que ser organizado fora da

escola; efectivamente, como ouvimos, há muitas vantagens em tornar a escola o centro do desenvolvimento profissional contínuo, de maneira que os professores possam aprender com outros professores mais experientes que os rodeiam e de forma que o desenvolvimento do professor seja uma parte integral do desenvolvimento da escola. Sei que esta foi, com certeza, a opinião dos peritos nacionais que participaram na Actividade de Aprendizagem entre Pares sobre ‘a escola como comunidade aprendente’, que teve lugar no ano passado.

- **Terceiro:** A oferta de Formação de Professores precisa de ser planeada e coordenada. Se queremos certificar-nos que cada professor está a obter a formação adequada no momento adequado da sua carreira, então necessitamos de sistemas que sustentem esta política de formação; temos de nos assegurar que nenhum professor tem dificuldades, fica desencorajado ou não realizado porque não teve as oportunidades apropriadas para se desenvolver pessoal e profissionalmente. Isto depende, em parte, da avaliação que cada professor faz das suas necessidades de formação, mas também significa que terão de ser criadas, para a formação contínua ou para a formação em contexto de trabalho, oportunidades suficientes que possam de facto responder às necessidades dos professores; por outro lado, tem de haver o encorajamento e o incentivo necessários para tornar atractivas tais oportunidades.
- E, evidentemente, os Estados-Membros têm de se assegurar que o sistema se encontra implementado de forma adequada. Neste ponto, interrogo-me se tem sido feito o suficiente, **em termos económicos, quanto ao investimento na formação de professores**. Marco Snoek afirmou que os professores são o primeiro factor determinante do sucesso escolar dos alunos. A formação de professores pode proporcionar um meio menos dispendioso de fomentar o sucesso escolar dos alunos do que a redução da dimensão das turmas ou a adição de horas lectivas ou ainda outros mecanismos de apoio.
- **Quarto:** deveremos esperar que os professores desempenhem a sua parte na expansão das fronteiras do conhecimento profissional; a partir do que ouvi ontem e hoje, estou convencida de que há espaço para uma cooperação muito mais estreita entre professores, no âmbito da sala de aula, e investigadores educacionais; deveria haver, entre eles, um fluxo de informação e de aconselhamento bidireccional. Atrevo-me, aqui, a provocar um pouco – talvez haja necessidade de os académicos da educação apresentarem os seus estudos e as suas análises de um modo “perceptível” para os decisores políticos, ou seja, de não serem demasiado teóricos. É necessária uma operação de “venda” activa para persuadir os decisores políticos a mudar as políticas que poderão estar fundadas em séculos de tradição.
- Isto também significa que precisamos de encorajar, entre um maior número de professores, uma cultura de prática reflexiva. Precisamos de professores capazes de avaliar a eficácia de cada aula que dão e de aprender a partir dos seus sucessos e fracassos. E, claro, em parte, esta prática exige que estejam implementados sistemas adequados de acompanhamento e de orientação, de modo a que os professores tenham sempre alguém para os apoiar.

### O que se segue?

- Assim, como algumas pessoas comentaram comigo à margem da conferência – a Comunicação da Comissão está muito bem e no bom caminho, mas o que é que se segue?
- Antes de prosseguir com esta questão, preciso de explicar brevemente o papel da Comissão. Penso que é importante recordar que a União Europeia não tem competências no campo da Educação – este é um assunto que diz respeito exclusivamente aos Estados-Membros. Por conseguinte, temos de ser muito prudentes com o alcance da nossa intervenção neste domínio.

Com esta Comunicação, desbravámos novos caminhos e agora a bola está principalmente do lado dos Estados-Membros, relativamente aos passos que se seguem.

- A Presidência Portuguesa tomou a iniciativa e, para além de ser anfitriã desta conferência, está a preparar as Conclusões do Conselho que esperamos que venham a ser adoptadas ao nível **político** no Conselho de Educação da União Europeia, em Novembro.
- Os Ministros serão convidados a apresentar as áreas de acção prioritárias para os próximos anos.
- Gostaria ainda de vos recomendar o prosseguimento deste debate nos vossos países e a usar a Comunicação da Comissão (assim como as eventuais Conclusões do Conselho), de forma a levar adiante esta questão. Precisamos de sair do domínio do teórico para o prático. A Comissão teria interesse em participar em eventos nacionais organizados no seguimento da sua Comunicação.
- Destaco outras actividades de desenvolvimento: Sob os auspícios do Programa Educação e Formação 2010, um grupo de peritos de Estados-Membros que estão particularmente interessados na Formação de Professores reúne-se regularmente para trocar boas práticas de políticas neste domínio. O seu objectivo é a modernização dos sistemas nacionais de Formação de Professores. Tenho expectativas de que os Ministros forneçam uma indicação clara sobre a direcção que este trabalho deve assumir nos próximos anos.
- Da mesma forma, creio que os resultados desta conferência e as deliberações dos Ministros servirão para destacar a contribuição da ENTEP (Rede Europeia de Políticas de Formação de Professores) para este processo de modernização das políticas de Formação de Professores.
- Por outro lado, gostaria ainda de vos recordar as inúmeras oportunidades que são oferecidas pelo nosso **Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida**. A mobilidade (tal como Kari Smith salientou) traz grandes benefícios aos professores: pode promover uma melhor compreensão relativamente às diferenças culturais e uma consciência da dimensão europeia do ensino. O subprograma Comenius oferece oportunidades muito estimulantes para professores que pretendam realizar formação contínua no estrangeiro; também concede financiamentos a instituições de Formação de Professores, em diferentes Estados-Membros, que pretendam colaborar em novos projectos destinados a melhorar a qualidade da Formação de Professores que oferecem.
- A professora Niemi abordou a questão do Processo de Bolonha e em que medida este pode contribuir para a Formação de Professores. A Comissão apoia a maior parte do trabalho preparatório por detrás de Bolonha e continuará a conduzir para a frente a Reforma do Ensino Superior na Europa.
- Penso que estas intervenções revelaram que os Estados-Membros enfrentam problemas muito semelhantes ao tentarem equipar a sua força de trabalho docente de forma a proporcionar uma educação da mais elevada qualidade para os seus jovens.
- Esta conferência proporcionou-nos uma excelente base para o desenvolvimento de políticas futuras neste campo e a Comissão Europeia continuará a apoiar os Estados-Membros nos seus esforços.

Muito obrigada

