

Maria Célia Moraes

É professora da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo publicado vários livros, entre os quais, *Reformas de ensino, modernização administrada e Política educacional*, em co-autoria com Olinda Evangelista e Eneida Shiroma. Organizou a colectânea *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e formação docente*.

José Augusto Pacheco

É professor da Universidade do Minho, tendo publicado os seguintes livros: *Políticas Curriculares, Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola* (em co-autoria com José Carlos Morgado), *Trabalhar por Projectos em Educação* (em co-autoria com Luíza Cortesão e Carlinda Leite), *Políticas Educativas - O neoliberalismo em educação* (org.), *Políticas de Integração Curricular* (org.), *Formação e Avaliação de Professores* (em co-autoria com Maria Assunção Flores), *O Pensamento e a Acção do Professor, A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma, Formação de Professores: Teoria e Práxis, Planificação Didáctica: uma Abordagem Prática*.
É director da *Revista de Estudos Curriculares*.

Maria Olinda Evangelista

É professora da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo publicado *A formação universitária do professor. O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)* e, em co-autoria com Maria Célia Moraes e Eneida Shiroma, *Política educacional*.

Formação de Professores

Perspectivas educacionais e curriculares

Maria Célia Moraes

José Augusto Pacheco

Maria Olinda Evangelista

(orgs.)



PORTO EDITORA

T 5.1

P

C

Dilemas e desafios na formação de professores*

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho

“O ensino já não é o que era, nem a aprendizagem profissional requerida para se ser professor e para se desenvolver profissionalmente ao longo do tempo.”

Hargreaves (2000, pp. 152-153)

Introdução

A formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objectivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização. Por outras palavras, falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa ser professor num determinado contexto.

As transformações sociais, culturais, económicas e políticas, ocorridas nos últimos anos, tiveram repercussões nas reformas introduzidas nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo, o que, por sua vez, se tem reflectido na formação dos docentes de modo a responder às múltiplas e crescentes exigências da educação e a melhorar os *standards* do ensino numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva.

* Neste texto retomam-se as ideias principais apresentadas numa conferência proferida em Belgrado (Sérvia) no âmbito da *Serbian National Educational Conference*, 9-10 Maio de 2003.

O modo como se perspectiva a formação dos professores depende de uma determinada concepção de currículo, de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua função num dado momento (Flores, 2003a). Ao longo deste texto, procuramos reflectir sobre a natureza mutável e complexa do ensino, analisando as mais recentes alterações no trabalho dos professores e a forma como estas têm influenciado o seu profissionalismo e o modo como se têm repercutido na sua formação e desenvolvimento profissional, procurando ainda sistematizar um conjunto de aspectos que informam a formação de professores.

A natureza mutável e complexa do ensino

O ensino tem sido descrito como uma actividade cada vez mais exigente. A incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e económico.

Ao longo das duas últimas décadas, as escolas, e consequentemente os professores, têm sido confrontados com novos desafios, nomeadamente o alargamento das suas responsabilidades e dos seus papéis (em virtude, por exemplo, dos contextos multiculturais em que têm de trabalhar, das alterações ocorridas na estrutura familiar e da expansão das suas funções que ultrapassam o âmbito da sala de aula e da disciplina), a cada vez maior influência dos *media* na educação dos alunos, a coexistência de diferentes modelos educacionais numa sociedade multicultural, o aumento de oportunidades para aprender fora da escola devido ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, a crescente burocracia, prestação de contas e escrutínio público, entre outros (Day, 1999; Esteve, 2000; Estrela, 2001; Hargreaves, 2001).

As exigências e responsabilidades colocadas aos professores são, assim, cada vez mais complexas, pois estes têm não só de lidar com uma maior diversidade de alunos provenientes de diferentes *backgrounds* sociais e culturais e com capacidades de aprendizagem distintas e de fomentar uma variedade de situações de aprendizagem para responder a necessidades e motivações diversas, mas têm também de demonstrar um conhecimento pedagógico e didáctico fundamentado para seleccionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores. Espera-se que eles pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística.

Se as escolas e os professores têm sido confrontados com novas expectativas e exigências, a sua formação e os recursos disponibilizados têm permanecido (quase) inalterados em muitos países. A este respeito, alguns autores chamam a atenção para as expectativas elevadas e “irrealistas” e para a “hiper-responsabilização” e pressão social exercidas sobre os professores, tornando-se, muitas vezes, no “bode expiatório” do sistema educativo (Gimeno, 1991; Esteve, 2000; Estrela, 2001). Contudo, se, por um lado, são culpados do que corre mal no sistema educativo, por outro, são vistos como os detentores da chave do sucesso da educação.

Em muitos países, o trabalho dos professores tem sido marcado mais por rupturas do que por continuidades (Calgren, 1999). A qualidade tornou-se a palavra-chave um pouco por todo o mundo e a necessidade de elevar os *standards* da educação uma prioridade para todos os governos. Os analistas admitem que o modelo do “mercado social” (Day, 1999) tem dominado o campo educacional em que prevalece uma concepção de ensino orientada *para e pelos* resultados.



Maria Célia Moraes

É professora da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo publicado vários livros, entre os quais, *Reformas de ensino, modernização administrada e Política educacional*, em co-autoria com Olinda Evangelista e Eneida Shiroma. Organizou a colectânea *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e formação docente*.

José Augusto Pacheco

É professor da Universidade do Minho, tendo publicado os seguintes livros: *Políticas Curriculares, Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola* (em co-autoria com José Carlos Morgado), *Trabalhar por Projectos em Educação* (em co-autoria com Luiza Cortesão e Carlinda Leite), *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação* (org.), *Políticas de Integração Curricular* (org.), *Formação e Avaliação de Professores* (em co-autoria com Maria Assunção Flores), *O Pensamento e a Acção do Professor, A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma, Formação de Professores: Teoria e Práxis, Planificação Didáctica: uma Abordagem Prática*.
É director da *Revista de Estudos Curriculares*.

Maria Olinda Evangelista

É professora da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo publicado *A formação universitária do professor. O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)* e, em co-autoria com Maria Célia Moraes e Eneida Shiroma, *Política educacional*.

Formação de Professores

Perspectivas educacionais e curriculares

Maria Célia Moraes

José Augusto Pacheco

Maria Olinda Evangelista

(orgs.)



PORTO EDITORA

T 5.1

P

6C

Dilemas e desafios na formação de professores*

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho

“O ensino já não é o que era, nem a aprendizagem profissional requerida para se ser professor e para se desenvolver profissionalmente ao longo do tempo.”

Hargreaves (2000, pp. 152-153)

Introdução

A formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objectivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização. Por outras palavras, falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa ser professor num determinado contexto.

As transformações sociais, culturais, económicas e políticas, ocorridas nos últimos anos, tiveram repercussões nas reformas introduzidas nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo, o que, por sua vez, se tem reflectido na formação dos docentes de modo a responder às múltiplas e crescentes exigências da educação e a melhorar os *standards* do ensino numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva.

* Neste texto retomam-se as ideias principais apresentadas numa conferência proferida em Belgrado (Sérvia) no âmbito da *Serbian National Educational Conference*, 9-10 Maio de 2003.

O modo como se perspectiva a formação dos professores depende de uma determinada concepção de currículo, de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua função num dado momento (Flores, 2002a). Ao longo deste texto, procuramos reflectir sobre a natureza mutável e complexa do ensino, analisando as mais recentes alterações no trabalho dos professores e a forma como estas têm influenciado o seu profissionalismo e o modo como se têm repercutido na sua formação e desenvolvimento profissional, procurando ainda sistematizar um conjunto de aspectos que informam a formação de professores.

A natureza mutável e complexa do ensino

O ensino tem sido descrito como uma actividade cada vez mais exigente. A incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e económico.

Ao longo das duas últimas décadas, as escolas, e consequentemente os professores, têm sido confrontados com novos desafios, nomeadamente o alargamento das suas responsabilidades e dos seus papéis (em virtude, por exemplo, dos contextos multiculturais em que têm de trabalhar, das alterações ocorridas na estrutura familiar e da expansão das suas funções que ultrapassam o âmbito da sala de aula e da disciplina), a cada vez maior influência dos *media* na educação dos alunos, a coexistência de diferentes modelos educacionais numa sociedade multicultural, o aumento de oportunidades para aprender fora da escola devido ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, a crescente burocracia, prestação de contas e escrutínio público, entre outros (Day, 1999; Esteve, 2000; Estrela, 2001; Hargreaves, 2001).

As exigências e responsabilidades colocadas aos professores são, assim, cada vez mais complexas, pois estes têm não só de lidar com uma maior diversidade de alunos provenientes de diferentes *backgrounds* sociais e culturais e com capacidades de aprendizagem distintas e de fomentar uma variedade de situações de aprendizagem para responder a necessidades e motivações diversas, mas têm também de demonstrar um conhecimento pedagógico e didáctico fundamentado para seleccionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores. Espera-se que eles pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística.

Se as escolas e os professores têm sido confrontados com novas expectativas e exigências, a sua formação e os recursos disponibilizados têm permanecido (quase) inalterados em muitos países. A este respeito, alguns autores chamam a atenção para as expectativas elevadas e “irrealistas” e para a “hiper-responsabilização” e pressão social exercidas sobre os professores, tornando-se, muitas vezes, no “bode expiatório” do sistema educativo (Gimeno, 1991; Esteve, 2000; Estrela, 2001). Contudo, se, por um lado, são culpados do que corre mal no sistema educativo, por outro, são vistos como os detentores da chave do sucesso da educação.

Em muitos países, o trabalho dos professores tem sido marcado mais por rupturas do que por continuidades (Calgren, 1999). A qualidade tornou-se a palavra-chave um pouco por todo o mundo e a necessidade de elevar os *standards* da educação uma prioridade para todos os governos. Os analistas admitem que o modelo do “mercado social” (Day, 1999) tem dominado o campo educacional em que prevalece uma concepção de ensino orientada *para e pelos* resultados.

A “mercantilização da educação” (Calgren, 1999) inclui metas estandardizadas e predeterminadas obtidas através de um processo linear em que a eficiência e a eficácia emergem como critérios-chave para “medir” a sua qualidade. Nesta perspectiva, o ensino é encarado como uma actividade controlada externamente e os professores como técnicos cuja função se desenvolve numa óptica de implementação de prescrições curriculares de acordo com uma orientação *top-down* (Gimeno, 1995). Esta racionalidade técnica contraria uma perspectiva de (re)profissionalização e representa uma visão restrita do profissionalismo docente. A par desta leitura, é possível, no entanto, encontrar na literatura neste domínio posições que apontam para novos modos de encarar o trabalho dos professores, e consequentemente de (re)definir o profissionalismo docente, em que se privilegiem novas formas de relacionamento profissionais associadas a novas e mais abrangentes funções reconhecidas aos professores (D. Hargreaves, 1994; Sachs, 2000).

A imagem da fábrica – que enfatiza o modo linear, estandardizado e sequencial como o currículo é implementado – já não serve para descrever o trabalho das escolas e a metáfora do especialista numa determinada matéria e do transmissor de conhecimentos – tradicionalmente aceite – deu lugar a imagens mais complexas e abrangentes para descrever o trabalho dos professores. O professor-investigador e o prático-reflexivo (cf. Stenhouse, 1975, e Schön, 1983, 1987), por exemplo, emergiram para ultrapassar a racionalidade técnica de acordo com a qual os professores são meros implementadores de directrizes curriculares.

A literatura sobre o ensino tem ainda chamado a atenção para dimensões do trabalho docente que ultrapassam o lado intelectual ou racional. Para além de uma actividade cognitiva, o ensino constitui uma prática emocional (Nias, 2001), o que implica que os professores sejam capazes de conhecer e gerir as suas próprias emoções e as emoções dos outros. Enquanto actividade eminentemente relacional, com uma forte componente de interacção humana, o ensino implica

também um propósito moral que se relaciona com o bem-estar (e o desenvolvimento harmonioso) dos alunos (Day, 1999). Deste ponto de vista, ser conhecedor das matérias, ser capaz de utilizar os métodos de ensino mais adequados e investigar a própria prática (individualmente ou em grupo) não são aspectos por si só suficientes. Os professores definem (e decidem) o que julgam ser melhor para os seus alunos, por quem são, portanto, responsáveis. Por outras palavras, o ensino significa também *cuidado/atenção* e inclui um dever moral, o que requer o domínio de destrezas intra e interpersonais e um compromisso ao mesmo tempo pessoal e profissional (Day, 1999).

Estas visões do ensino e as mudanças ocorridas no trabalho dos professores, nos últimos anos, conduziram à (re)definição do profissionalismo docente (com repercussões na forma como se pensa e organiza a sua formação), que tem sido um campo alvo de contestação e até de contestação.

Profissionalismo docente: perda de autonomia ou redefinição das competências dos professores?

O actual debate sobre o profissionalismo docente tem sido marcado, em vários países, por visões contraditórias (e pós-modernas) sobre a natureza do trabalho dos professores no início do século XXI. Tornou-se, assim, necessário reenquadrá-lo e redefini-lo à luz dos contextos de ensino em permanente mudança, o que exige novos modos de olhar para as culturas profissionais e para a identidade dos professores.

Ao longo das últimas décadas, tem-se discutido, com alguma acuidade e até controversia, as características essenciais de uma ocupação para que possa ser designada de “profissão”. De acordo com uma visão clássica ou sociológica, uma profissão inclui um conhecimento-base especializado (cultura técnica), um compromisso para com os clientes e as suas necessidades (ética de serviço) e um controlo colegial (e não burocrático e externo) no que diz respeito à formação e ao recrutamento dos seus membros (auto-regulação) (Hargreaves e Goodson, 1996).

No campo educacional, a literatura sobre esta temática tem procurado analisar o ensino de acordo com o que Whitty (2000, p. 282) descreve como “visão normativa do que significa ser um profissional” à luz das profissões clássicas como medicina e direito. Devido às suas características intrínsecas (e historicamente construídas), nomeadamente o isolamento da sala de aula que impede a construção de uma cultura comum e partilhada pelos professores e a falta de autonomia e controlo sobre os padrões profissionais, o ensino não responde aos critérios de uma profissão, num sentido tradicional, sendo, por isso, designado de semiprofissão (cf. Gimeno, 1991).

Outros autores, porém, argumentam que o debate sobre se o ensino é ou não uma profissão deve ser entendido à luz das chamadas *caring professions* tais como serviço social e enfermagem (Hargreaves e Goodson, 1996), com base no pressuposto de que a visão mais convencional ou clássica do que significa ser profissional não tem em consideração as características intrínsecas e peculiares do ensino (nomeadamente as suas dimensões pessoal, moral, emocional e social). Neste contexto, Imbernón (1994) sustenta que a perspectiva clássica se tornou obsoleta, não sendo, por isso, válida para analisar a natureza profissional do ensino. O mesmo autor sugere que esta visão estática e determinista deve dar lugar a uma visão dinâmica e multidimensional de modo a compreender mais profundamente a cultura profissional de uma dada ocupação.

Aliados à controvérsia (e complexidade) desta discussão, estão os conceitos de profissionalidade, profissionalismo e profissionalização existentes na literatura cuja análise (mais exaustiva) ultrapassa o âmbito deste texto, pelo que dilucidamos muito sumariamente o seu significado¹. Em primeiro lugar, convém clarificar a distinção entre profissionalização e profissionalismo. O primeiro termo encontra-se associado ao projecto ou processo político ou social (ou ainda

individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional); o segundo diz respeito à natureza e qualidade do trabalho das pessoas, neste caso dos professores (Sokkett, 1993; Imbernón, 1994; Hargreaves e Goodson, 1996; Calgren, 1999; A. Hargreaves, 2001).

Esta distinção foi corroborada por um conjunto de professores que participaram numa investigação realizada em Inglaterra que pretendia analisar a forma como a introdução do Currículo Nacional afectou o profissionalismo docente. Os resultados apontam para uma distinção entre “ser um profissional” e “comportar-se profissionalmente”, isto é, entre questões de estatuto e reconhecimento público e aspectos associados à ética de serviço e dedicação, respectivamente (Helsby, 1995).

Por seu turno, a profissionalidade refere-se ao conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores essenciais de uma dada profissão (Hoyle, 1974; Gimeno, 1991; Imbernón, 1994; Estrela, 2001), ou seja, nas palavras de Whitty (2000, p. 284), “o conteúdo do profissionalismo docente”. De referir ainda que o profissionalismo, enquanto natureza e qualidade da prática, surge associado ao ideal de serviço e a aspectos de carácter ético e deontológico (Sokkett, 1993; Calgren, 1999; Estrela, 2001).

Entender o profissionalismo docente, tratando-se de um conceito social e culturalmente construído (Helsby, 1995), e portanto, em permanente transformação, implica situá-lo num dado contexto, o que pressupõe a consideração de diferentes “vozes” e “perspectivas” que se fundamentam em distintas leituras e interpretações do mesmo fenómeno (Helsby, 2000; A. Hargreaves, 2000).

A análise do profissionalismo docente (e o modo como este tem sido afectado ao longo dos tempos) requer, não só a compreensão do trabalho dos professores e o modo como estes se vêem enquanto profissionais (e como os outros os vêem), mas também a consideração do contexto – social, político e cultural – em que se inscreve.

¹ Para uma análise mais profunda destes conceitos, e de outros com eles relacionados, ver A. Hargreaves e Goodson (1986), D. Hargreaves (1994), A. Hargreaves (2000), Estrela (2001) e Flores (2003a).

Nos últimos anos, é possível identificar na literatura neste domínio duas perspectivas opostas. Se, por um lado, existem autores que associam as mais recentes transformações no ensino e no modo de encarar o trabalho dos professores a formas de desqualificação (e desprofissionalização) (Gimeno, 1991; Imbernón, 1994; Smyth, 1995), outros referem-se a tendências que apontam para novas formas de reprofissionalização dos docentes (D. Hargreaves, 1994; McCulloch, Helsby e Knight 2000). Por outras palavras, a existência de tarefas mais amplas para os professores, a maior complexidade das funções que têm de desempenhar, o juízo mais sofisticado que se lhes exige e a tomada de decisão colectiva apontam para formas de *reprofissionalização*, enquanto que a tendência para uma formação mais pragmática, a redução na tomada de decisão sobre objectivos e propósitos de ensino e a maior dependência em termos de resultados de aprendizagem preespecificados associam-se a uma lógica de *desprofissionalização* (Hargreaves e Goodson, 1996).

A percepção da erosão da autonomia docente (Day, 1999), associada a uma maior burocratização, prestação de contas e controlo, a par do surgimento de tendências gerencialistas na educação (Smyth, 1995), conduziram à emergência da tese da proletarianização ou desqualificação do ensino. Esta forma de entender o profissionalismo docente relaciona-se ainda com a tecnicização do ensino e com a fragmentação e intensificação do trabalho dos professores (Gimeno, 1991; Imbernón, 1994). Esta perspectiva coexiste, no entanto, com uma visão mais positiva (e em certo sentido pró-activa) da natureza do trabalho docente nos últimos tempos. David Hargreaves, por exemplo, descreve a emergência de um novo profissionalismo (no caso da Inglaterra e do País de Gales) em resultado da “síntese do desenvolvimento profissional e institucional” (1994, p. 423). Nas suas próprias palavras, este novo profissionalismo implica “um movimento para além da autoridade e autonomia tradicional do professor no sentido de novas formas de relacionamento entre colegas,

com os alunos e com os pais. Estas relações estão a tornar-se cada vez mais próximas, mais intensas e colaborativas, envolvendo uma negociação de papéis e de responsabilidades mais explícita” (p. 424). Este movimento resulta do alargamento do trabalho dos professores para além das quatro paredes da sala de aula para envolver toda a escola em que as prioridades educativas, o planeamento e implementação do currículo e as questões de progressão e de continuidade dos alunos requerem uma maior coordenação por parte dos professores. Assim, enquanto alguns professores se têm sentido mais desafiados no seu profissionalismo respondendo pró-activamente às novas responsabilidades e exigências, outros têm-nas encarado como constrangimentos ao seu trabalho diário (Helsby, 2000).

Também em Portugal os professores têm sido confrontados com novos desafios, associados a um discurso reiterada e crescentemente matcado por conceitos como flexibilidade, autonomia e participação, de que são exemplo a introdução de novas áreas curriculares, a definição de competências essenciais para o ensino básico, a existência de uma avaliação nacional, a introdução das tecnologias da informação e comunicação e a sua crescente utilização, a gestão flexível do currículo, a preponderância da avaliação formativa ao nível do ensino básico, etc. Assim, num contexto caracterizado por uma tradição curricular centralizada e centralizadora, os professores, ao nível do ensino básico, têm testemunhado um movimento que aponta para uma maior intervenção e autonomia local e profissional, na medida em que se encaram as escolas como centros educativos (Estrela, 2001) e não como meras agências de transmissão de conhecimentos, o que pressupõe novas formas de encarar o currículo numa perspectiva mais flexível e holística.

Se, por um lado, é possível identificar no contexto português uma tendência para uma maior autonomia, flexibilização e até participação dos actores educativos, nomeadamente dos professores, cujas competências extravasam as paredes da sala de aula e a lógica disciplinar e

implicam a assunção de novas responsabilidades, por exemplo, ao nível da construção de projectos curriculares e das áreas curriculares não disciplinares (o que pressupõe uma lógica interdisciplinar e uma atitude colaborativa); por outro, a sua formação e oportunidades de desenvolvimento profissional, os recursos disponíveis e as condições de trabalho (aliados à forma como a Administração Central gere e “impõe” a mudança) não respondem às exigências colocadas às escolas e aos professores cuja actuação se caracteriza por um conjunto de ambiguidades e tensões (Estrela, 2001; Flores, 2003b). Estudos empíricos recentes apontam para posições de alguma ambivalência e até indefinição relativamente ao modo como os professores encaram a autonomia curricular (Morgado, 2003) e à forma como entendem as recentes alterações ao nível da gestão flexível do currículo no ensino básico (Flores, 2003b).

Esta breve análise da natureza mutável do trabalho dos professores ilustra a forma como o ensino e, portanto, o profissionalismo docente têm sido (re)enquadrados e revisitados. Os defensores de “novas” formas de profissionalismo sugerem uma visão optimista do modo como os professores têm gerido as mudanças “impostas” mais recentes. A esta situação não está alheia uma maior ênfase noutras dimensões do profissionalismo docente. A participação dos professores no currículo – mais na sua forma do que no seu conteúdo – tem sido um dos principais pontos de análise. Contudo, algumas das perspectivas de encarár o profissionalismo docente, que têm emergido nos últimos tempos, baseiam-se noutras vertentes do trabalho dos professores no início do terceiro milénio, nomeadamente a forma como os docentes trabalham nas escolas em que a colaboração e a tomada de decisão em grupo assumem particular preponderância, aliadas a uma maior ênfase na aprendizagem conjunta e no alargamento do trabalho dos professores (para além da sala de aula e da área disciplinar) para incluir a escola e a comunidade envolvente.

A forma como se encara o ensino e os professores (e como eles vêem a sua profissão e a si próprios enquanto professores) implica uma determinada visão do profissionalismo docente que, como já referimos, tem sido, nos últimos tempos, marcado por posições distintas e às vezes conflituais:

“... as alterações na prática operacional do ‘profissionalismo’ reflectem as crescentes complexidades e contradições inerentes ao trabalho dos professores num mundo pós-moderno (...) o seu trabalho encerra ao mesmo tempo um desafio e uma ameaça. Tanto podem ser autónomos como responsáveis perante outros, independentes como colaboradores, controlar o seu trabalho e não o controlar, centrados no professor como centrados no aluno.” (Day, 1999, p. 12)

Por outras palavras, os professores podem responder de diferentes modos às mudanças “impostas”, desde a aceitação (passiva) até à emancipação e pró-activismo, coexistindo, portanto, diferentes visões do profissionalismo docente, ou, nas palavras de Whitty (2000), “diferentes tipos de profissionalismo”. Estas perspectivas encerram diferentes leituras do ensino e do que significa ser professor. Para além do contexto social, político, cultural e económico em que o ensino se situa, o(s) sentido(s) que os próprios professores atribuem ao seu trabalho diário – com as suas potencialidades, constrangimentos e limitações – constitui(ue)m também aspectos-chave na (re)definição da natureza do profissionalismo docente. As orientações externamente impostas (Klette, 2000) não funcionam, de forma simplista, num campo marcado pela ambiguidade, pela incerteza e pela complexidade crescente. A tese da desqualificação e desprofissionalização é, portanto, discutível, assim como as perspectivas que apontam para novas formas de profissionalismo docente através das mudanças introduzidas no ensino, nomeadamente através de uma colaboração “imposta”. O que parece emergir nos recentes discursos e práticas sobre esta temática é aquilo que Andy Hargreaves (2000) designa de era pós-profissional ou pós-moderna do profissionalismo docente em que coexistem diferentes grupos e diferentes forças

orientadas por diferentes modos de ver o ensino e o trabalho dos professores:

“A quarta era [do profissionalismo docente] que estamos a viver encontra-se marcada por uma luta entre forças e grupos que pretendem desprofissionalizar o ensino e outras forças e grupos que procuram redeternir o profissionalismo docente e a aprendizagem profissional de uma forma mais positiva e baseada em princípios que são flexíveis, abrangentes e inclusivos.” (p. 153)

A forma como o ensino, e consequentemente o profissionalismo docente, é conceptualizado e (re)definido tem implicações no modo como se vê e organiza a sua formação. É o que tentamos fazer no próximo ponto em que discutimos algumas ideias sobre a formação de professores, a sua natureza e propósitos num tempo em que as exigências e os desafios colocados às escolas e aos professores (e às universidades) são cada vez mais complexos.

Formar professores: que formação? Que professores?

Tem-se argumentado que nenhuma reforma pode ter êxito contra ou sem os professores, pois o seu compromisso e empenhamento são elementos cruciais para o sucesso de qualquer iniciativa educacional. Apesar disso, nas reformas e mudanças mais estruturais tem-se descurado este aspecto, nomeadamente no que diz respeito a recursos disponíveis e a uma formação e informação atempadas, úteis e adequadas (Pacheco *et al.*, 1996; Flores e Shiroma, 2003). Pelo contrário, em muitos casos, tem prevalecido uma lógica burocrática e gerencialista (Fullan, 1993; Smyth, 1995; Day, 1999).

Nas duas últimas décadas, a formação de professores tem sido objecto de uma atenção crescente², não só por parte de investigadores e académicos, mas também por parte dos decisores políticos e outros

intervenientes, à medida que têm reconhecido a sua importância decisiva para o sucesso de qualquer reforma ou iniciativa educacional, sendo encarada como a pedra angular para melhorar a qualidade da educação (Gimeno, 1991; Vonk, 1995).

A necessidade de conceptualizar a formação de professores como uma “empresa ao longo da vida” (Vonk, 1995) e como um “longo *continuum*” (Perrenoud, 1993; Marcelo, 1994; Develay, 1996) tem sido reiterada, nos últimos anos, na literatura sobre esta temática. Neste sentido, a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão. A indução – que é, aliás, um período que carece de maior atenção por parte dos decisores políticos³, apesar do seu reconhecimento enquanto fase de aprendizagens importantes e intensas, como se tem reconhecido em várias investigações já realizadas no nosso país (Couto, 1998; Flores, 2000b; Alves, 2001, entre outros) – e a formação contínua são também encaradas como momentos importantes do mesmo *continuum* (Bolam, 1987; Marcelo, 1994).

A forma como se encara a formação dos docentes encerra uma determinada filosofia e uma determinada concepção do papel do professor, da escola e do currículo (Marcelo, 1994). O ensino implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas requer ainda um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias acções e nas instituições em que se trabalha (Zeichner, 1993a; Conteras 1997). Dito de outro modo, trata-se não só de “fazer” ou implementar um determinado currículo, mas de tomar decisões, de emitir juízos fundamentados, de compreender e justificar as próprias acções e de reflectir sobre os contextos educacionais nos quais se exerce a actividade docente.

² Esta atenção crescente (visível na profusão de revistas e obras de referência publicadas nesta área e na proliferação de congressos e redes de investigação sobre esta temática) tem conduzido à emergência de um campo de conhecimento com características próprias (Zeichner, 1998; Clarke, 2001).

³ Cf., por exemplo, Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, art.º 26.º, 2; Proposta de Lei de Bases, art.º 46, n.º 3.

A compreensão da natureza e propósitos da formação de professores implica, portanto, a análise dos pressupostos conceptuais e epistemológicos subjacentes aos diferentes modelos e sistemas organizacionais, mas também a consideração do contexto histórico em que se inserem. Nos últimos anos, alguns autores têm-se debruçado sobre os distintos programas de formação de professores e as suas orientações conceptuais (Feiman-Nemser, 1990). Um dos autores que mais se têm destacado neste âmbito é Zeichner (1993b) que, escrevendo no contexto dos EUA, identificou quatro principais tradições na formação de professores ao longo do século XX:

- a) a tradição académica – enfatiza a transmissão de conhecimentos como aspecto central do ensino, entendendo o papel do professor como especialista numa dada matéria. A formação de professores centra-se, assim, no conhecimento da matéria a ensinar, que seria complementada com a aprendizagem pela experiência na escola;
- b) a tradição da eficiência social – baseia-se numa orientação behaviorista e realça a natureza “científica” do ensino, encarando os professores como técnicos cuja função consiste em implementar directrizes que outros prescreveram. Aprender a ensinar consiste, deste modo, na aquisição de um conjunto de competências (técnicas) e destrezas específicas e observáveis que os professores devem dominar, com base nas quais se avalia a sua “competência” (cf. *Competency-Based Teacher Education*);

c) a tradição desenvolvimentalista – radica no movimento do estudo da criança e baseia-se no reconhecimento da “ordem natural do desenvolvimento do aprendente” que “proporciona a base para determinar o que deve ser ensinado quer aos alunos nas escolas, quer aos seus professores” (Zeichner, 1993b, p. 5). Nesta óptica, os programas de formação de professores centram-se na promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento global dos futuros professores. A metáfora que domina esta tradição é a do professor como facilitador ou motivador da aprendizagem dos alunos;

d) a tradição de reconstrução social – assenta no pressuposto de que a educação e a formação de professores desempenham um papel crucial na promoção de uma sociedade mais justa e humana. Assim, os programas de formação inicial de professores devem desenvolver a sua capacidade para analisar as implicações sociais e políticas das suas acções e dos contextos em que trabalham no sentido de contribuir para tornar a escola e a sociedade mais humanas, justas e democráticas.

Também Andy Hargreaves (2000), ao abordar as noções de profissionalismo e de aprendizagem profissional, identifica quatro fases a que correspondem distintas formas de encarar o papel do professor: i) a idade pré-profissional – que enfatiza o domínio dos conteúdos e a aprendizagem pela experiência com base no método do ensaio-erro, a que corresponderia um profissionalismo restrito ou nulo; ii) a era do profissional autónomo – que coincide com a consolidação da formação de professores e representa um desafio ao “tradicionalmente” inquestionável através da identificação de um saber-fazer profissional; iii) a era do profissional colegial – decorrente da situação insustentável da autonomia individual à luz das mudanças cada vez mais rápidas e exigentes, marcadas pela incerteza e pela expansão das funções dos docentes que implicam novas destrezas e disposições na lógica de uma crescente visão do “trabalho social” inerente ao ensino. Daí a emergência das culturas colaborativas e do desenvolvimento profissional centrado na escola e nos actores, dando lugar a uma identidade profissional revisitada; iv) a era do profissional pós-profissional ou pós-moderno – marcado pela coexistência de discursos contraditórios, de tensões e de dilemas na forma de entender o trabalho docente.

Estas perspectivas teóricas constituem uma base de análise e uma orientação para leituras possíveis do modo como a formação de professores tem evoluído ao longo dos anos, o que implica, necessariamente, diferentes formas de encarar o papel dos professores (e de

entender o seu profissionalismo) e distintas concepções de ensino, de aprendizagem e de escola, bem como diferentes visões do processo de tornar-se professor.

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido alvo de discussão e reflexão no sentido de problematizar as lógicas e perspectivas inerentes aos programas de formação para dar resposta aos desafios colocados às escolas e aos professores. Como bem reconhece Hargreaves (2000), o ensino já não é o que era, o que se reflecte necessariamente na formação e aprendizagem profissional dos docentes.

A preparação dos futuros professores para a vida nas escolas e nas salas de aula – um dos objectivos da formação inicial – tem sido discutida, redefinida e reequadrada em virtude das transformações verificadas na sociedade da informação. Ao discutir o estado da arte das reformas ocorridas na formação de professores, numa perspectiva europeia, Vonk (1995) identifica um conjunto de tendências que apontam para diferentes modos de encarar o profissionalismo docente. Este autor holandês descreve uma tendência geral para a profissionalização do ensino visível no esforço para estabelecer um corpo de conhecimento e de saber-fazer profissionais. A Inglaterra distancia-se deste movimento (no sentido de estabelecer uma formação mais académica e profissional), ao introduzir esquemas de formação centrados na escola. Os críticos argumentam que a ênfase na formação *on-the-job*, em que a participação das instituições de ensino superior pode ser mínima (e definida de acordo com um conjunto de requisitos), contribui para a desprofissionalização do ensino.

O discurso da profissionalização popularizou-se um pouco por toda a parte (embora este termo apresente sentidos distintos conforme o contexto em que é utilizado⁴), a par da necessidade de melhorar a qualidade da educação. Um exemplo deste movimento pode ser visto na eliminação da tradicional divisão entre formação de professores

para os primeiros anos de escolaridade (e.g., 1.º ciclo) e restantes níveis de ensino. Uma outra tendência na formação de professores diz respeito a uma maior intervenção por parte dos governos na definição de um conjunto de competências e de critérios com base nos quais se organiza e avalia a formação inicial (Vonk, 1995).

No nosso país, o modelo de formação inicial predominante centra-se nas instituições de ensino superior, o que reflecte aquilo que Formosinho (2000) denomina “universitarização” da formação com uma ênfase na dimensão mais académica em detrimento da profissional (Formosinho 2000; Canário, 2001a). De uma forma geral, as tendências recentes na política de formação de professores em Portugal parecem apontar para a (re)profissionalização do ensino, nomeadamente através do reconhecimento de que todos os professores devem ser licenciados e no esforço para estabelecer um corpo de conhecimento profissional, visível na produção científica e investigativa neste campo nos últimos anos (cf. Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002) e noutros trabalhos realizados no âmbito do INAFOP (extinto em 2002). De acordo com Campos (2000), o quadro legal existente em Portugal aponta para uma visão do professor como profissional, pelo que os programas de formação devem orientar-se no sentido de formar professores profissionais capazes de demonstrar uma atitude crítica, de contribuir para a inovação educacional e de reflectir e investigar, de forma sistemática, a sua prática numa perspectiva de aprendizagem permanente. Como argumenta Day (2001a, p. 10), “ser profissional implica um compromisso permanente com uma prática investigativa. Se queremos que os alunos se tornem aprendizes ao longo da vida, os seus professores devem dar o exemplo...”

Numa recente reflexão sobre os relatórios de avaliação dos cursos de formação inicial dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, Canário (2001a) chama a atenção para a visão tradicional e formal que ainda prevalece na formação dos futuros professores, apesar da retórica da aprendizagem ao longo da vida e do construtivismo: Por outras palavras, tem predominado a lógica académica em detrimento da

⁴ Para uma discussão sobre este e outros conceitos, vide Flores e Shiroma (2003).

profissional associada a uma racionalidade técnica, não obstante o movimento do professor-investigador e do prático reflexivo, a que se associam a desvalorização da prática profissional entendida como momento de aplicação (e não de reconstrução de saberes) e a prevalência do professor como transmissor de conhecimentos (Canário, 2001a).

No nosso país, as lógicas e práticas de formação de professores têm sido marcadas, na maior parte dos casos, pela fragmentação e pela falta de articulação entre as diversas componentes, pela ausência de articulação entre escola e universidade e de uma visão integrada entre formação inicial e contínua (Campos, 1995; Pacheco e Flores, 1999; Canário, 2001a; Roldão, 2001; Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002). A este respeito, a investigação tem demonstrado que, muitas vezes, universidades e escolas permanecem dois mundos separados (e em alguns casos contraditórios) na preparação dos futuros professores (Pacheco, 1995; Pacheco e Flores, 1999; Flores, 2000b). Nesta lógica, aos alunos futuros professores compete, por si próprios, integrar a teoria e a prática de ensino, bem como a componente disciplinar e a componente pedagógica. O processo de tornar-se professor encontra-se, assim, marcado, em muitos casos, por descontinuidades e fragmentação.

Como sustenta Roldão (2001), o paradigma de formação que ainda prevalece nos cursos de formação inicial remete para o plano-mosaico numa lógica aditiva ou combinatória, devendo dar lugar ao paradigma de formação como projecto no sentido de promover uma efectiva interacção das diversas componentes, a teorização das práticas formativas e a meta-análise reflexiva do futuro professor sobre o seu próprio processo formativo.

Se queremos professores empenhados no seu desenvolvimento profissional (e em processos de pesquisa, reflexão e colaboração), então é necessário promover tais atitudes nos professores em formação, o que implica uma (re)definição do papel das universidades e dos formadores de professores (e do que significa ser professor) num tempo em que os desafios que se colocam às escolas e às universidades são cada vez mais exigentes (Flores, 2002a).

Contextos e influências na formação de professores

Tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional (Calderhead e Shorrock, 1997; Hauge, 2000; Flores, 2001) que implica os processos de aprender a ensinar (um processo, às vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e de socialização profissional (decorrente da interacção entre indivíduo e contexto), bem como a (trans)formação da identidade profissional, entendida por Sachs (2001, p. 5) como “o modo como as pessoas entendem a sua experiência individual, como agem e se identificam no seio de determinados grupos”. Segundo a autora, “no caso dos professores, este processo é mediado pela sua própria experiência dentro e fora das escolas, bem como pelas suas próprias crenças e valores sobre o que significa ser professor e sobre o tipo de professor que gostariam de ser” (Sachs, 2001, p. 6).

Na figura da página 146 apresentam-se, de forma sucinta, os contextos e os factores que informam (e enformam) a formação de professores e o profissionalismo docente, que constituem, como vimos, conceitos social e historicamente construídos, sendo, portanto, necessário situá-los num dado contexto político, social, cultural e económico. Relacionam-se com questões de *status* e de reconhecimento social e reflectem a importância atribuída aos professores e ao seu papel na sociedade.

Os textos legais que regulamentam a formação de professores e que preconizam uma determinada política de formação à luz das prioridades nacionais encerram uma determinada forma de entender a função dos professores⁵ e, consequentemente, o profissionalismo docente. O quadro legal existente⁶ no nosso país aponta para uma visão

⁵ A este propósito, Calderhead e Shorrock (1997) identificam um conjunto de dilemas presentes na formação de professores, por exemplo, teoria versus prática, conteúdo versus processo, desenvolvimento pessoal versus desenvolvimento profissional, reprodução versus inovação.

⁶ Cf., por exemplo, Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro (Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário), Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (alterações introduzidas à LBSE), e Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (Perfis gerais de competência para a docência).

A estrutura e o processo curricular – e o papel atribuído aos professores –, a par de uma determinada concepção de ensino e de aprendizagem e de uma determinada visão sobre o papel do aluno (aliadas à natureza dos materiais curriculares), são também elementos importantes na (re)definição do profissionalismo docente e da formação de professores (Gimeno, 1995). Como sustenta Marcelo (1994), a conceptualização da função docente deve ser enquadrada nos conceitos de escola e de currículo, enquanto contexto de acção e espaço de intervenção dos professores, respectivamente. É, por isso, fundamental entender (e problematizar) a natureza (e implicações) das opções curriculares para pensar e organizar a formação dos docentes. A este respeito, Gimeno (1995, p. 36) afirma que “o conteúdo da profissionalidade docente está em boa parte decidido pela estrutura do currículo”, sendo este encarado como “um dos espaços privilegiados do profissionalismo docente, uma das competências a que se deveria dar mais importância na sua formação” (Zabalza, 1994, p. 26).

A investigação sobre os professores e sobre o ensino tem também contribuído para desvelar o processo de aprender a ensinar, nomeadamente na identificação de agentes e influências na socialização dos professores e na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Estudos realizados neste domínio têm demonstrado a especificidade e complexidade do processo de *tornar-se professor*, um processo eminentemente idiossincrático, multifacetado e contextual (Calderhead e Shorrocks, 1997; Hauge, 2000; Flores, 2001) que inclui questões de socialização e de (re)construção da identidade profissional. Algumas investigações têm demonstrado que a motivação intrínseca e o compromisso (pessoal) para tornar-se professor constituem características distintas no modo como os professores se posicionam face à sua profissão, nomeadamente no que diz respeito a atitudes mais positivas e comprometidas para com o ensino e a aprendizagem, quer do próprio professor, quer dos seus alunos (Calderhead e Shorrocks, 1997; Kyriacou, Hultgren e Stephens, 1999; Flores, 2002b).

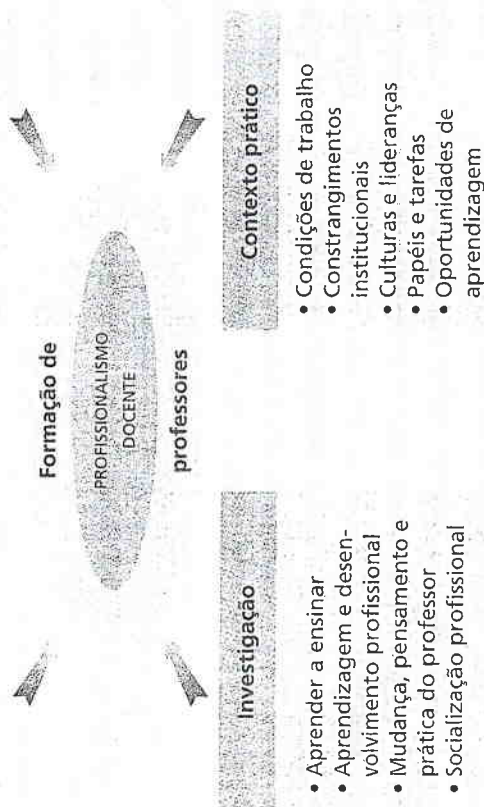
Contexto político, social, cultural e económico

Contexto político

- Enquadramento legal da formação de professores
- Prioridades nacionais e locais
- Textos normativos

Currículo

- Papel do professor
- Papel do aluno
- Concepção de ensino e de aprendizagem
- Materiais curriculares
- Opções curriculares



Expectativas sociais

Figura – Contextos que informam a formação de professores e o profissionalismo docente (Flores, 2002b)

integrada, articulada e indutora de práticas reflexivas numa perspectiva de aprendizagem permanente e para uma formação inicial que promova nos futuros profissionais uma atitude crítica e investigativa, no sentido de serem capazes de reflectir, de forma sistemática, sobre a sua prática (e sobre os valores que lhe estão subjacentes) e de contribuir para a inovação educacional.

Outras investigações têm destacado ainda o carácter peculiar do ensino enquanto profissão na medida em que os candidatos a professor (ao contrário de outros futuros profissionais) já conhecem (na perspectiva de alunos) o contexto no qual se espera que trabalhem, isto é, a escola e a sala de aula, possuindo, por isso, um conjunto de crenças e ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar, durante a qual contactaram com diferentes modos de actuação docente. Segundo Lortie (1975), esta “aprendizagem pela observação” condiciona, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino. Daí, por exemplo, a asserção segundo a qual os professores ensinam como viram ensinar. A este propósito, Russell (1997) salienta que o *modo* como os professores ensinam tem mais influência ou impacto nos alunos (e nos futuros professores) do que *aquilo* que eles ensinam. As predisposições e as imagens sobre o ensino e sobre o que significa ser professor, bem como a influência de outros significativos (nomeadamente antigos professores e familiares professores) constituem factores que influenciam o processo formativo dos futuros professores e o seu posicionamento face à profissão (Lortie, 1975; Knowles, 1992; Nimmo *et al.*, 1994; Flores, 2002b).

A literatura sobre socialização profissional tem também demonstrado a influência ténue que a formação inicial exerce no futuro professor e o forte poder socializador do local de trabalho, nomeadamente da ecologia da sala de aula onde se destaca o papel dos alunos (cf. Zeichner e Gore, 1990; Jordell, 1987). Os “efeitos cumulativos da socialização antecipatória” (Zeichner e Gore, 1990) parecem diluir o impacto da formação inicial que, segundo alguns autores, contribui (paradoxalmente) para reforçar (e não para questionar) as crenças e teorias implícitas (Kagan, 1992), tese que parece ser comprovada por alguns estudos empíricos (San, 1999; Hauge, 2000; Hobsbom e Tomlinson, 2001; Flores 2002b). Ao iniciar a actividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar

as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando. Acresce, normalmente, a falta de apoio e orientação nas escolas, em parte devido à ausência de programas de indução⁷.

Esta visão mais pessimista da formação inicial é contrariada, no entanto, por posições menos radicais e mais positivas que assentam na natureza, diversidade e estrutura dos cursos de formação (nomeadamente a ênfase na reflexão e na antecipação de problemas de prática), bem como nas diferentes perspectivas que os futuros professores trazem consigo ao iniciarem um programa de formação⁸ (Zeichner e Gore, 1990; Koetsier e Wubbels, 1995; Korthagen e Wubbels, 1995; de Jong, Korthagen e Wubbels, 1998). De salientar ainda a influência que o currículo oculto da formação inicial parece exercer nos alunos futuros professores através das mensagens (implícitas e, por vezes, contraditórias) sobre a teoria e a prática de ensino, o papel do professor, a natureza do currículo escolar, o estatuto e poder dos professores, etc., que são veiculadas nos cursos de formação (Ginsburg e Clift, 1990). No que diz respeito ao estágio, a qualidade da orientação, aliada à (in)existência de um clima de apoio e de trabalho em equipa na escola, emergem como factores determinantes na avaliação deste importante contexto formativo (Flores, 2002b).

Numa análise da literatura existente neste domínio, Bullough (1997) conclui que a experiência e as crenças prévias, e o contexto em que se exerce a actividade docente, se destacam como elementos definidores do processo de tornar-se professor, aos quais os formadores de professores devem dar mais importância. Assim, se as disposições e as crenças pessoais constituem factores determinantes na forma como os professores pensam e agem na prática de ensino, o

⁷ Para uma análise mais exaustiva sobre esta temática, ver Flores (2000b).

⁸ A motivação pessoal (e o compromisso) para a docência revelou-se um dos factores que influenciam a forma como os professores avaliam a sua formação inicial (cf. Flores, 2002b).

contexto de trabalho é também um elemento importante no modo como os professores se posicionam face à profissão. Lacey (1977), num estudo paradigmático, identificou três estratégias sociais para descrever a socialização profissional dos professores: a) ajuste interiorizado (em que os indivíduos assumem, como seus, os valores, propósitos, normas e limitações da instituição na qual se inserem, não se originando divergências ou conflitos entre eles); b) submissão estratégica (quando os professores reconhecem como válidos os valores e as concepções das pessoas que representam a autoridade assumindo-as, mantendo, no entanto, reservas pessoais e particularidades) e c) redefinição estratégica (que implica que a mudança pode ser operada por indivíduos que não detêm o poder formal para o fazer). Do exposto se infere a importância dos estudos biográficos e a análise dos contextos formativos e profissionais no sentido de desvelar e (re)construir o processo de tornar-se professor (e as variáveis que o determinam) no sentido de informar os programas de formação.

Por seu turno, a literatura sobre formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional tem enfatizado um conjunto de aspectos que nos parecem de realçar: a aprendizagem enquanto fenómeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído através da interacção entre os indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebidas e da (re)interpretação de experiências (Kennedy, 1991; Borko e Putnam, 1996; Putnam e Borko, 1997; Kwakman, 2000; Flores, 2002b); a articulação entre aprendizagem e contexto de trabalho, entre conhecimento, aprendizagem e construção da identidade profissional (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998); a centralidade do sujeito no seu processo de aprendizagem que ocorre numa diversidade de contextos e através de uma variedade de estratégias (Lieberman, 1996; Day, 1999); a natureza holística e inclusiva do processo de desenvolvimento profissional que inclui todas as actividades, formais e não formais, individuais ou colectivas, nas quais os professores se envolvem ao longo da sua carreira (Corcoran, 1995;

Fullan, 1995; Day, 1999, 2001b). Aliado a estas noções está o entendimento mais profundo do *que* aprendem os professores, *como* aprendem, como vêem o ensino e como se vêem a si próprios enquanto professores, como agem em contexto, em suma, como se desenvolvem e mudam ao longo da sua carreira nos diferentes contextos em que trabalham. Estudos realizados têm demonstrado a complexidade e multiplicidade de factores que condicionam o desenvolvimento profissional e a mudança dos professores, desde a sua biografia pessoal, a fase da carreira em que se encontram, as suas preferências de aprendizagem e as oportunidades de formação dentro e fora da escola, o sentido de auto-eficácia, as condições de trabalho, as culturas e lideranças escolares, as influências externas, etc. (Stephens *et al.*, 1993; Day, 1999; Flores, 2002b).

Todos estes elementos têm implicações na (re)conceptualização da formação de professores. Se pensarmos nos contextos da investigação, da decisão política e da prática, podemos questionar e discutir até que ponto decisões e procedimentos desenvolvidos em diferentes âmbitos se fundamentam, articulam e justificam. Como referem Feiman-Nemser e Remillard (1996, p. 63), “os investigadores, os decisores políticos e os formadores de professores começaram a reconhecer que compreender melhor os professores enquanto aprendentes, o que precisam de saber e como aprendem a sua profissão, pode ajudar a clarificar o papel da educação formal no processo de aprender a ensinar”. Torna-se, por isso, essencial aprofundar o conhecimento sobre o modo como os professores aprendem, como se desenvolvem profissionalmente e como mudam, e a forma (e contextos) como estes processos ocorrem.

O que significa ser professor hoje? Que tipo de professor estamos a formar nas universidades e nas escolas? Como entendemos o nosso papel enquanto formadores de professores? Que tipos de aprendizagem, apoio e estratégias de desenvolvimento são proporcionados aos professores? Qual é o papel das universidades (e dos formadores ou

professores de professores) no sentido de promover comunidades de aprendizagem e de fomentar a reflexão e a investigação da prática? Que tipos de parcerias podem as universidades e as escolas construir enquanto lugares de aprendizagem profissional e de reconstrução de saberes?

Estas questões não são novas, mas, mais do que nunca, requerem reflexão, sentido(s) e empenhamento. Estas são algumas das questões que políticos, formadores de professores e outros responsáveis pela formação docente têm de colocar e às quais têm de responder no sentido de formar os melhores professores e fomentar (e valorizar) as melhores práticas numa perspectiva que reconheça os professores enquanto aprendentes ao longo da vida e as escolas enquanto comunidades de aprendizagem. Parece-nos importante destacar alguns pontos a ter em consideração no âmbito da formação de professores, nomeadamente a inicial:

- Promover espaços para explicitar crenças e representações que os candidatos a professor trazem consigo para os cursos de formação inicial no sentido de as questionar de modo fundamentado e consistente;
- Enfatizar a natureza problemática e complexa do ensino, fomentando a reflexão e a investigação sobre a prática docente e sobre os valores e propósitos que lhe estão subjacentes como eixos norteadores da formação;
- Problematicar o processo de tornar-se professor no sentido de uma (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalente nalgumas concepções de alunos futuros professores) com implicações para a (trans)formação da identidade profissional;
- Reconhecer que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico (incluindo o período de indução) numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;

- Clarificar (e situar) a filosofia subjacente a determinado projecto de formação que deve ser construído e partilhado, pelo que a interdisciplinaridade, a coordenação, o sentido de visão e a atitude reflexiva e investigativa se assumem como elementos estruturantes.

Conclusão

Neste texto procurámos abordar, ainda que de forma breve, algumas ideias sobre a formação de professores, os dilemas e os desafios que as universidades e as escolas enfrentam em tempos marcados pela mudança e pela complexidade crescente. As alterações ocorridas no ensino, nos últimos anos, têm repercussões na (re)conceptualização do profissionalismo docente e na formação de professores. Reflectimos também sobre alguns aspectos da formação, em particular a inicial, em função das transformações verificadas na educação e no trabalho dos professores.

A natureza mutável do ensino exige professores profissionais e pró-activos capazes de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade que caracterizam os contextos educacionais nos quais se espera que trabalhem. As funções que lhes são cometidas são mais abrangentes e espera-se que realizem tarefas que nunca tinham realizado (por exemplo, ao nível da elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares e das novas áreas curriculares não disciplinares). Ao mesmo tempo, tem-se verificado um aumento da burocracia e uma maior prestação de contas.

Apesar das crescentes expectativas e exigências colocadas aos professores e às escolas, o apoio e os recursos disponibilizados estão longe de responder às suas necessidades. Além disso, os programas de formação, de um modo geral, não respondem adequadamente à natureza mutável do ensino, que, mais do que nunca, exige professores qualificados e competentes.

A necessidade de repensar a formação de professores em função das transformações verificadas no ensino e nas condições de trabalho dos professores tem sido amplamente reconhecida na literatura sobre esta temática (Perrenoud, 1993; Marcelo, 1994; Pacheco e Flores, 1999; Estrela, 2001; Day, 2003). O volume de mudanças ocorridas no ensino, nos últimos anos, bem como as expectativas cada vez mais exigentes em relação ao papel dos professores na sociedade hodierna requerem novos modos de perspectivar a formação dos professores. Contudo, como destaca Esteve (2001, p. 108), “continuamos a formar professores para ensinar em salas de aula ideais e em escolas que já não existem”. E acrescenta: “a mesma sociedade que coloca novas exigências aos professores não os prepara adequadamente durante a sua formação inicial para enfrentar as realidades profissionais que os esperam”.

É necessário valorizar a prática⁹ como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender dentro e fora da escola) para que os professores se empenhem em processos de reflexão, colaboração e construção da profissão docente. É também fundamental criar e manter parcerias eficazes entre escolas e universidades no sentido de construir comunidades de aprendizagem, reconhecendo as potencialidades de cada instituição na (re)construção do conhecimento de natureza distinta. Os formadores de professores precisam de repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm de trabalhar. Se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função deste propósito, colocando de lado

processos e práticas de formação dominados, em grande parte, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam qualificados e conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira.

Referências bibliográficas

- ALVES, F. A. C. (2001). *O Encontro com a Realidade Docente. Ser Professor Protagonista*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BOLAM, R. (1987). Induction of Beginning Teachers. In M. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teacher Education*. New York: Pergamon Press, pp. 745-757.
- BORKO, H.; PUTNAM, R. T. (1996). Learning to Teach. In D. C. Berliner e R. C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, pp. 673-708.
- BRAGA, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S. (1997). *Understanding Teacher Education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- CALGREN, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (1), 43-56.
- CAMPOS, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CAMPOS, B. P. (2000). *Políticas de Formação de Professores em Portugal*. Loulé: Conferência da Presidência Portuguesa, 22-23 Maio.
- CANÁRIO R. (2001a). *Formação Inicial de Professores: Que futuro(s)? Síntese dos Relatórios de Avaliação dos Cursos para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. INAFOP, Dezembro.
- CANÁRIO, R. (2001b). A prática profissional na formação de professores, *Revista de Formação de Professores*, INAFOP, vol. 1.
- CLARKE, A. (2001). The recent landscape of teacher education: critical points and possible conjectures, *Teaching and Teacher Education*, 17 (5), 99-611.
- CONTRERAS, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Ed. Morata.
- CORCORAN, T. (1995). *Transforming Professional Development for Teachers. A guide for State Policymakers*. Washington: National Governors Association.
- COUTO, C. G. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento.

⁹ Para uma análise mais profunda sobre a prática profissional na formação de professores numa lógica de revalorização epistemológica da experiência, vide Canário (2001b) e Formosinho (2001).

- DAY, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- DAY, C. (2001a). *The Challenge to be the Best: Research and the Teacher, The Michael Huberman Carfax Memorial Lecture, The 10th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching*. Faro: Portugal, September 21-25.
- DAY, C. (2001b). Teacher Professionalism: Choice and Consequence in the New Orthodoxy of Professional Development and Training. In P. Xochellis e Z. Papanoum (orgs.), *Continuing Teacher Education and School Development* (Symposium Proceedings). Thessaloniki: Department of Education, School of Philosophy AUTH, 17-25.
- DAY, C. (2003). O Desenvolvimento Profissional dos Professores em Tempos de Mudança e os Desafios para as Universidades. *Revista de Estudos Curriculares* (em publicação).
- DE JONG, J.; KORTHAGEN, F.; WUBBELS, T. (1998). Learning from Practice in Teacher Education: processes and interventions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4 (1), 47-64.
- DEVILAY, M. (1996). *Peut-on former des enseignants?* (3rd ed.). Paris: ESF.
- ELLIOTT, J. (1993). Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education. In J. Elliott (ed.), *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*. London: Falmer Press, 15-19.
- ESTEVE, J. M. (2000). The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52 (2), 197-207.
- ESTEVE, J. M. (2001). Satisfação e Insatisfação dos professores. In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET, 81-112.
- ESTRELA, M. T. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET, 113-142.
- ESTRELA, M. T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Lisboa: FPCE-UL/INAFOP/IE.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 212-233.
- FEIMAN-NEMSER, S.; REMILLARD, J. (1996). Perspectives on Learning to Teach. In F. B. Murray (ed.), *The Teacher Educator's Handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 63-91.
- FLORES, M. A. (2000a). Currículo, Formação e Desenvolvimento Profissional. In J. A. Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 147-166.
- FLORES, M. A. (2000b). *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FLORES, M. A. (2001). Person and Context in Becoming a New Teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27 (2), 135-148.
- FLORES, M. A. (2002a). *Aprendizagem, Formação e Desenvolvimento Profissional: Resultados de um Estudo Empírico*. Comunicação apresentada no XXII Colóquio Afrise/Aipelf, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa: 21-23 de Novembro.
- FLORES, M. A. (2002b). *Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching. A Two-Year Empirical Study*. Tese de doutoramento. Nottingham: Universidade de Nottingham.
- FLORES, M. A. (2003a). *Teacher Professionalism in Portugal: Policy and Practice*. Comunicação apresentada na 5th International Conference on Education. Atenas: 23-25 de Maio (em publicação).
- FLORES, M. A. (2003b). *Changes in the Portuguese Elementary School Curriculum: Implications for Teacher Professionalism*. Comunicação apresentada na Conferência da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT). Leiden: 27 de Junho a 1 de Julho.
- FLORES, M. A.; SHIROMA, E. (2003). Teacher Professionalisation and Professionalism in Portugal and Brazil: What do the policy documents tell?. *Journal of Education for Teaching*, 29 (1), 5-18.
- FORMOSINHO, J. (2000). *Teacher Education in Portugal. Teacher Training and Teacher Professionalism*. Loulé: Conferência da Presidência Portuguesa, 22-23 May.
- FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista de Formação de Professores*, vol. 1, INAFOP.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- FULLAN, M. (1995). The Limits and the Potential of Professional Development. In T. R. Guskey e M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press, pp. 253-267.
- GIMENO, J. (1991). Consciência e Acção sobre a Prática como Liberdade Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 61-92.
- GIMENO, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (5.ª ed.). Madrid: Ed. Morata.
- HARGREAVES, A.; GOODSON, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I. Goodson e A. Hargreaves (eds.), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press, pp. 1-27.
- HARGREAVES, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182.
- HARGREAVES, A. (2001). Teaching as a Paradoxical Profession: Implications for Professional Development. In P. Xochellis e Z. Papanoum (orgs.), *Continuing Teacher Education and School Development* (Symposium Proceedings). Thessaloniki: Department of Education, School of Philosophy AUTH, pp. 26-38.
- HARGREAVES, D. (1994). The New Professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 423-438.
- HAUGE, T. E. (2000). Student Teachers' Struggle in Becoming Professionals: Hopes and Dilemmas in Teacher Education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge e J. Moller (eds.), *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, pp. 159-172.

- HELSEBY, G. (1995). Teachers' Construction of Professionalism in England in the 1990's, *Journal of Education for Teaching*, 21 (3), 317-332.
- HELSEBY, G. (2000). Multiple Truths and Contested Realities. The Changing Faces of Teacher Professionalism in England. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Haug e J. Moller (eds.), *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, pp. 93-108.
- HOBSON, A.; TOMLINSON, P. (2001). *Secondary student-teachers' preconceptions, experiences and evaluations of ITT - a UK study*. Comunicação apresentada na conferência anual da British Educational Research Association (BERA). Leeds: University of Leeds, Setembro 13-15.
- HOYLE, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3 (2), 13-19.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- JORDELL, K. O. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers, *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), 165-177.
- KAGAN, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers, *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- KENNEDY, M. M. (1991). *An Agenda for Research on Teacher Learning. National Center for Research on Teacher Learning. Special Report*. Michigan: Michigan State University, Spring.
- KLETTE, K. (2000). Working-Time Blues. How Norwegian Teachers Experience Restructuring in Education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Haug e J. Moller (eds.), *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, pp. 146-158.
- KNIGHT, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice, *Teaching and Teacher Education*, 18 (3), 229-241.
- KNOWLES, J. G. (1992). Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies. In I. F. Goodson (ed.), *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge, pp. 99-152.
- KOETSIER, C. P.; WUBBELS, T. (1995). Bridging the Gap Between Initial Teacher Training and Teacher Induction, *Journal of Education for Teaching*, 21 (3), 333-345.
- KWAKMAN, K. (2000). *Factors Relating to Teachers' Professional Learning*. Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research. Edimburgo: Setembro 20-23.
- KYRIACOÚ, C.; HULTGREN, A.; STEPHENS, P. (1999). Student Teachers' Motivations to Become a Secondary School Teacher in England and Norway, *Teacher Development*, 3 (3), 373-382.
- LACEY, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co.
- LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIEBERMAN, A. (1996). Practices That Support Teacher Development. Transforming Conceptions of Professional Learning. In M. W. McLaughlin e I. Oberman (eds.), *Teacher Learning. New Policies, New Practices*. New York: Teachers College Press, pp. 185-201.
- LORTIE, D. (1975). *School-teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MCCULLOCH G.; HELSEBY, G.; KNIGHT, P. (2000). *The Politics of Professionalism. Teachers and the Curriculum*. London: Continuum.
- MORGADO, J. C. (2003). *Processos e Práticas de (Re)construção da autonomia curricular*. Braga: Universidade do Minho, Tese de doutoramento.
- NIAS, J. (2001). Reconhecimento e Apoio do Envolvimento Emocional dos Professores no seu Trabalho. In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET, pp. 143-182.
- NIMMO, G.; SMITH, D.; GROVE, K.; COURTNEY, A.; ELAND, D. (1994). *The idiosyncratic Nature of Beginning Teaching: Reaching Clearings by different Paths*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the Australian Teacher Education Association, Queensland, Australia, July 3-6, ERIC Document Reproduction Service No. ED 377156.
- PACHECO, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Prática*. Braga: IEP.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A.; et al. (1996). *O Impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Acção do Professor. Relatório de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PUTNAM, R. T.; BORKO, H. (1997). Teacher Learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson (eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 1223-1296.
- ROLDÃO, M. C. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. *Revista de Formação de Professores*, vol. 1, INAFOP.
- RUSSELL, T. (1997). Teaching Teachers: How I teach is the Message. In J. Loughran e T. Russell (eds.), *Passion and Pedagogy in Teacher Education*. London: Falmer Press, pp. 32-47.
- RUZ, J. (1998). Formação de Professores diante de uma Nova Atitude Formadora e de Eixos Articuladores do Currículo. In R. Serbino, R. Ribeiro, R. L. Barbosa e G. Gebran (eds.), *Formação de Professores*. São Paulo: Unesp, pp. 85-101.
- SACHS, J. (2000). The Activist Professional, *Journal of Educational Change*, 1 (1), 77-95.
- SACHS, J. (2001). *Learning to Be a Teacher: Teacher Education and the Development of Professional Identity*. Conferência apresentada ao Congresso da International Study Association of Teachers and Teaching. Faro: Setembro 21-25.
- SAN, M. M. (1999). Japanese Beginning Teachers' Perceptions of Their Preparation and Professional Development, *Journal of Education for Teaching*, 25 (1), 17-29.

Percursos na formação inicial de professores

A corrida do caracol

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho

A institucionalização da formação inicial de professores em Portugal tem-se revelado um processo turbulento, repleto de conflitos e compromissos, plenamente assumidos ou eternamente adiados, que têm dificultado a criação de uma outra identidade profissional docente. Por isso, e olhando para as políticas educativas e curriculares dos anos de 1990 e de 1980, é possível afirmar que a formação muda rapidamente no seu plano mais superficial – o dos discursos – e lentamente nos aspectos substantivos – o da prática. A metáfora da corrida de caracol serve para contextualizar o quão lento tem sido o percurso da formação inicial, em cuja organização curricular a universidade impõe os seus ditames, de modo a manter um *statu quo*, nada compatível com a urgente renovação dos processos de formação.

Não restando dúvidas que o docente tem que ser formado a partir de uma *base epistémica comum* (Jackson, 1968), ou de um *conhecimento-base de ensino* (Shulman, 1987), reconhecer-se-á, de igual modo, que a instituição de ensino superior assume um papel cada vez mais central nesse processo. Todavia, tal natureza exige a consideração da escola como um dos contextos de formação, na medida em que existem saberes, cujo processo aquisitivo se processa a partir de uma prática pedagógica real.

- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- SMYTH, J. (1995). Teachers' Work and the Labor Process of Teaching. Central Problems in Professional Development. In T. R. Guskey e M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press, pp. 69-91.
- SOCKETT, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- STEPHENS, D.; GAFFNEY, J.; WEINZIERL, J.; SHELTON, J.; CLARK, C. (1993). *Toward Understanding Teacher Change*. Technical Report n.º 585. ERIC Document Reproduction Service No. ED 361667.
- VONK, J. H. C. (1995). Teacher education and reform in Western Europe: Socio-political contexts and actual reforms. In N. K. Shimara e I. Z. Holowinsky (eds.), *Teacher Education in Industrialized Nations: Issues in Changing Social Contexts*. New York: Garland Publishing Inc., pp. 225-312.
- WEENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHITTY, G. (2000). Teacher Professionalism in New Times. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 281-295.
- ZABALZA, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular a escola* (2.ª ed.). Rio Tinto: Ed. ASA.
- ZEICHNER, K. (1993a). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K. (1993b). Traditions of Practice in U. S. Preservice Teacher Education Programs. *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), 1-13.
- ZEICHNER, K. (1998). *The new scholarship in teacher education*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA). San Diego.
- ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 329-348.