

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL

THEORY AND PRACTICE IN INITIAL TEACHERS' TRAINING IN PORTUGAL

Fernando Alexandre¹

Resumo

Os primeiros programas de formação inicial de professores surgiram em Portugal na década de 70 e foram ensaiados nas faculdades de ciências. Pretendeu-se então criar uma via de formação alternativa para o exercício da docência, numa altura em que o sistema educativo português se começava a expandir e a procura por pessoal docente com preparação científica e pedagógica tinha de ser assegurada a longo prazo. Contudo, o processo de criação de novos cursos de informação inicial foi relativamente lento, pelo que apenas na década de 80 se verificou a sua extensão a todas as instituições de ensino superior público. A expansão da formação inicial foi marcada desde o seu início por aquilo que alguns autores designam de universitarização dos programas, ou seja, pela reprodução de uma lógica de forte separação disciplinar, reforçada pelos próprios modelos de organização e gestão das instituições formadoras. Sob o ponto de vista da qualidade da formação, este contexto potenciou uma forte separação entre a teoria e a prática e, desse modo, não forneceu aos jovens docentes as ferramentas conceptuais e metodológicas mais adequadas à entrada no mundo das escolas. O problema resulta em grande medida da incapacidade das instituições formadoras para delinear e aplicarem modelos de formação alternativos, que façam uso de ferramentas que impliquem ativamente os formandos na construção do seu próprio saber. Modelos de natureza reflexiva, que atendam aos saberes experienciais dos sujeitos e lhes permitam encontrar um sentido para a teoria e, dessa forma, propiciar uma mudança efetiva das práticas.

Palavras-chave: formação inicial de professores; práticas reflexivas; competências; modelos de formação; Portugal.

Abstract

Since they started to be introduced in the 70s, all initial teachers' training reforms in Portugal were geared to make some form of specifically professional training compulsory and/or to increase the share of professional training within training as a whole. Teachers' training was then transferred to a university setting ("*universitisation*"), a shift that enhanced their academic dimension, which ended up assuming greater importance than professional training as such. The

¹ Doutor em Ciências da Educação, especialidade Educação Pessoal, Social e Comunitária, pela Universidade Aberta, Lisboa; Mestre em Ciências da Educação, especialidade Educação e Desenvolvimento, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa; Licenciado em Geografia, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É técnico superior da Equipa de Projetos Interdisciplinares e Formação da Direção-Geral da Administração Escolar do Ministério da Educação de Portugal. É investigador integrado do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), da Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Contacto: falexandre@cemri.uab.pt

reason for this trend was the desire for more uniform patterns of training, so that it could correspond to national and international quality standards. As training became increasingly focused on *outcomes*, more than on *processes*, so its effects were also more and more disappointing as regards both changing teachers' practices and developing the kind of skills they were supposed to promote together with their own students. Indeed, the role of the teacher has rapidly shifted from someone transferring knowledge to someone guiding students, which means that teachers are expected to adopt a different view of their role, and a different answer to the question *who am I as a teacher?* Teacher educators must be able to make a clear case for reflection as an outcome above and beyond its short-term instrumental value. Given this context, the paper intends to discuss whether or not the prevailing training strategies are unable to bridge theory and practice and, therefore, are also unsuccessful to develop the skills which are stated by national educational policies.

Keywords: teachers' training models; reflective practices; theory and practice; educational policy; Portugal.

1. Introdução

Em Portugal, como no conjunto da União Europeia, as tomadas de decisão que estão na origem da definição das estratégias orientadoras da ação política para a educação decorrem, desde meados da década de 80, da conjugação e avaliação de fatores culturais, ideológicos e económicos de cariz divergente que, por isso, tenderam a direcionar os processos de reforma do sistema educativo para caminhos algo contraditórios: por um lado, no sentido da rutura paradigmática com o modelo racional da educação, entretanto substituído pelas abordagens de cariz humanista; por outro lado, no sentido da acomodação da praxis da política educativa às exigências de racionalidade económica induzidas, entre outros, pelo processo da globalização.

Por paradigma racional da educação, entende-se o modelo gerado com o advento da sociedade industrial, a conceção que impregnada dos valores tecnológicos tornados símbolo da modernidade, conduziu à assunção de critérios e pressupostos de cariz técnico-económico implementados verticalmente: 1) nos níveis de gestão macro do sistema educativo; 2) na definição da organização e conteúdo dos *curricula*; 3) na proposta das abordagens pedagógicas a adotar no processo de ensino e aprendizagem.

Os movimentos de reação a este paradigma de racionalidade técnica fizeram adivinhar os contornos de modelos destinados a responder às transformações sociais, económicas, políticas e científicas, que se traduziram em conceitos como os de *sociedade da informação*, de *sociedade do conhecimento*, de *sociedade educativa*. Uma sociedade

estabelecida e estruturada não segundo as normas e regras do modelo industrial, mas assente nos princípios do que muitos designaram de paradigma pós-industrial ou da pós-modernidade, através do qual se contestou, no campo social, a utilidade das teorias unificadoras e se enfatizaram a diferença, a fragmentação, a mudança e a subjetividade (Delanty, 2000b; Benton e Craib, 2001; Crook, 2001).

A transformação das práticas de ensino e aprendizagem que tal evolução tornou inevitável, não é um processo imediato e automático, implicando também por isso uma análise fundamentada dos modelos e estratégias de formação de professores, nomeadamente, avaliando se a filosofia que lhes subjaz se mostra coerente, não apenas com os objetivos dos programas de formação, mas também com as orientações definidas pelo Sistema Educativo.

Na formação de professores não basta já definir como objetivos a criação no formando de competências instrumentais para o exercício da função de fornecer conhecimentos e informações. Porque mais exigentes e complexos os quadros de referência em que se desenrola o ato educativo e porque diversas as necessidades e aspirações dos alunos face à Escola, também a formação deve reequacionar as suas metas: 1) no sentido de permitir ao formando interpretar o contexto onde vai desenvolver a sua atividade; 2) no sentido de um processo formativo conducente à criação de uma identidade individual e profissional (Caria, 2000, 2007). Por via da combinação de todos estes fatores, a formação de professores, nomeadamente de carácter inicial, deve afastar-se da lógica que persiste em tratar os futuros docentes como alunos, pois tratando-se de *adultos* e é como tal que os modelos e as metodologias de formação os devem encarar. Daí que também na formação inicial se preconize a implementação de estratégias de cariz reflexivo (Alexandre, 2017; Ward e McCotter, 2004), que implicam o reconhecimento da importância do papel da experiência nos processos de construção do conhecimento (Alexandre, 2016; Hamachek, 1999; Uitto et al. 2018): 1) porque importa aceder ao que os indivíduos pensam sobre si próprios e ao modo como encaram as transformações pessoais que sofreram até se tornarem no que são; 2) porque o aprofundamento do conhecimento do “eu” se traduz numa maior consciência acerca do sentido e do significado das práticas.

Neste trabalho, propõe-se uma revisão do processo legislativo que conduziu, desde meados da década de 70 do séc. XX, à consolidação em Portugal do processo de *universitarização* dos programas de formação inicial de professores e à normalização do respetivo regime jurídico. De seguida, problematizam-se as finalidades e os pressupostos do paradigma de racionalidade técnica e discutem-se a sua validade e adequação para o desenvolvimento, pelos professores, das competências necessárias para uma atuação consentânea com o perfil de desempenho docente definido pela administração educativa. Por último, analisar-se-á o conteúdo e as orientações do regime jurídico das habilitações para a docência aprovado em 2007, discutindo-se a sua estrutura e refletindo sobre os desafios que a profissionalização dos docentes enfrenta atualmente.

2. A normalização do Regime Jurídico da formação de professores

A partir de meados da década de 60 do séc. XX assistiu-se em Portugal a um movimento de reforma profunda do sistema educativo, que atravessou os vários níveis de ensino e deu origem à criação de novos cursos e instituições. Insere-se neste processo a publicação do Decreto-Lei n.º 47587/67, de 10 de Março, que conferiu ao então Ministério da Educação Nacional o poder para determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas nos estabelecimentos de ensino público sob a sua tutela. Experiências justificadas, nomeadamente, pela «*necessidade de promover a gradual adaptação dos planos de estudos, programas, textos, métodos e condições de ensino, aos progressos verificados nos diversos domínios do conhecimento humano e às conquistas alcançadas no campo da pedagogia*» (idem, § 1.º: 270).

O exercício da docência no quadro de uma escola pública obrigava, até finais da década de 60, à realização de estágios pedagógicos seguidos de um *Exame de Estado*, cuja regulamentação se efetuou pela última vez em Agosto de 1969. Este percurso formativo não traduzia ainda a adoção de um modelo de *formação inicial* de professores, no sentido que mais tarde lhe viria a ser atribuído, uma vez que a admissão ao estágio pedagógico e ao *Exame de Estado* implicava que os candidatos fossem já detentores de um grau académico — de bacharelato e/ou de licenciatura — obtido na área científica na qual pretendiam vir a exercer a atividade docente. Tão pouco se tratava de um modelo

certificado como uma formação pós-graduada, tal como prevê o regime jurídico da habilitação profissional para a docência em vigor desde 2007. Globalmente, pode dizer-se que a consolidação da oferta de cursos de formação inicial destinados a conferir habilitação e a certificar para o exercício da docência nos vários domínios da especialidade, associada à publicação das normas tendentes a regular o funcionamento das suas várias componentes de formação, constituem um processo que, em Portugal, se estendeu por um período de quase duas décadas.

Durante anos o país assistiu à coexistência de um leque variado de tipologias de formação e de profissionalização, justificada pela diversidade dos níveis de ensino e das áreas de especialização disciplinar, pelos objetivos dos distintos cursos de licenciatura e pela natureza diversa das próprias instituições formadoras (v. g. Universidades, ou Escolas Superiores de Educação integradas em Institutos Politécnicos). Tal situação tornou imperiosa a clarificação do ordenamento jurídico do conjunto da formação — inicial, em serviço e contínua — dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

Esse ordenamento foi pela primeira vez estabelecido através da aprovação do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, diploma que explicitamente pretendeu conciliar «o contributo da experiência vivida nos últimos anos e a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que garanta a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema» (cit. § 3.º: 4426). Nele se definiu também «o perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didática e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspetiva de integração» (cit. § 5.º: 4426). Na impossibilidade de aqui se analisar com detalhe todo o conteúdo deste documento julga-se, contudo, que é importante identificar o que nele foi prescrito no que respeita, quer às bases a que deveria obedecer a estrutura curricular dos cursos de formação inicial, quer à definição das modalidades da prática pedagógica a incrementar nesse contexto.

No que concerne aos princípios orientadores merece destaque o facto de o diploma assumir, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada em 1986, que a formação dos professores deveria, não apenas procurar a integração entre os aspetos de natureza científica e pedagógica, mas assegurar que, sob o ponto de

vista metodológico, os diferentes programas promovessem a ligação entre a teoria e a prática: «a formação deve garantir a integração tanto de aspetos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente.» (cit. alínea c) do art.º 3.º). Para além disso, pode argumentar-se que o documento alertou para a necessidade de as instituições formadoras pugnaressem pela coerência entre o conteúdo dos seus discursos e a natureza das práticas em que alicerçavam os seus processos formativos: «a formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente.» (cit. alínea e) do art.º 3.º).

Neste contexto, estipulou-se então que os cursos de formação inicial de professores dos diferentes ciclos e graus de ensino deveriam dispor de uma estrutura curricular que incluísse designadamente (cit. n.º 1. do art.º 15.º): «a) uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; b) uma componente de ciências da educação; c) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada». Considerou-se esta última como uma «componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente.» (cit. n.º 1. do art.º 16.º) e previu-se que a sua concretização ocorresse «através de atividades diferenciadas ao longo do curso» (cit. n.º 1. do art.º 17.º), embora podendo, «na sua fase final, assumir a natureza de um estágio, em condições a definir por portaria do Ministério da Educação» (cit. n.º 2. do art.º 17.º).

No que respeita à definição do objeto da formação inicial, o regime jurídico aprovado em 1989 adotou uma filosofia e um perfil de exercício da atividade docente que se mostravam em consonância com os paradigmas educacionais emergentes na época, nomeadamente, ao integrarem na sua formulação dimensões que traduzem a necessidade do professor se assumir como um profissional reflexivo, numa estratégia que visa a sua adaptação à incerteza, à imprevisibilidade dos contextos, à renovação do papel social da escola e da educação. Nesse sentido, é evidente a coerência existente entre as componentes curriculares a que os cursos deveriam obedecer e os que se consideraram então ser os eixos estruturantes da própria formação inicial: a) contribuir para o desenvolvimento, pelos professores, de capacidades associadas à reflexão, à

autonomia, à cooperação e à participação, bem como a sua interiorização de princípios deontológicos; b) proporcionar uma sólida formação científica e didático-pedagógica no domínio de cada especialidade e promover a sua integração na prática; c) assegurar o desenvolvimento de atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.

Grande parte das normas que constituíam o núcleo duro deste regime jurídico foram revogadas em 2007, com a aprovação de um novo diploma regulamentar da formação inicial de professores: o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Diferença fundamental face à legislação anterior — numa alteração em parte decorrente da necessidade de adaptar os cursos de formação à nova estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior imposta pelo processo de Bolonha — o facto de a habilitação para a docência passar a ser considerada exclusivamente como habilitação profissional, o que para os professores formados para lecionar as disciplinas curriculares dos 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário significa a obrigatoriedade de frequentar uma formação em duas etapas, com a duração total de cinco anos: primeiro, um 1.º ciclo de três anos, que assegura a formação científica e confere o grau de licenciatura, seguido de um 2.º ciclo de dois anos, destinado à formação profissional para a docência e correspondente a um nível de Mestrado em Ensino.

Quadro 1

Peso atribuído às diferentes componentes da formação inicial dos professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (vd. os diplomas de ordenamento jurídico de 1989 e 2007)

	Decreto-Lei n.º 344/89		Decreto-Lei n.º 43/2007	
Componentes de formação	Formação cultural e científica na área da especialidade (1)	70% a 80%	Formação educacional geral (2)	25%
			Didáticas específicas	25%
			Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada (2)	40%
			Formação na área de docência	5%
Notas	(1) Em 1989, previa-se que o peso relativo desta componente deveria variar consoante o curso se dirigia, respetivamente, à formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico, ou do ensino secundário, sendo que neste último caso poderia ainda depender do facto da admissão à frequência da componente pedagógica exigir ao candidato a aquisição prévia de uma licenciatura científica.			
	(2) De acordo com o modelo de Bolonha prevê-se que os cursos ministrados por instituições de ensino superior atribuam 60 créditos por cada ano de formação; no conjunto, um 1.º ciclo de estudos pressupõe sempre a obtenção de 180 créditos (3 anos) e um 2.º ciclo a aquisição de mais			

120 (2 anos). No regime jurídico aprovado em 2007, as duas componentes de formação assinaladas devem incluir já os créditos a atribuir, respetivamente, às componentes de *formação cultural, social e ética* e de *formação em metodologias de investigação educacional*.

Mantêm-se, em linhas gerais, os princípios basilares da formação inicial, nomeadamente, no que concerne aos objetivos que devem orientar os processos de habilitação profissional para a docência: a) a valorização dos conhecimentos científicos na área curricular de especialização; b) o desenvolvimento das competências que permitam ao professor aplicar metodologias de investigação educacional; c) a iniciação à prática profissional, através da prática de ensino supervisionada. Para atingir tais propósitos, propõe-se que os ciclos de estudos se organizem de modo a incluir determinadas componentes de formação, cuja integração no conjunto do processo formativo fica dependente das necessidades específicas associadas ao exercício da atividade docente em cada nível de ensino: a) formação educacional geral; b) didáticas específicas; c) iniciação à prática profissional; d) formação cultural, social e ética; e) formação em metodologias de investigação educacional; f) formação na área de docência (Quadro 1).

Quadro 2

Estrutura do 2.º ciclo de especialização que habilita para o exercício da docência no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (a partir da análise do conteúdo do Decreto-Lei n.º 43/2007)

Componentes de Formação				
Designação	%	Domínios Temáticos e Finalidades		
Formação educacional geral	25	<i>Políticas de educação</i> <i>Metodologias de ensino</i>	Formação cultural, social e ética Formação em metodologias de investigação educacional	<i>Sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo</i>
Didáticas específicas	25	<i>Ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis do domínio de docência</i>		<i>Alargamento a outras áreas do saber (para além do domínio de docência)</i>
Iniciação à prática profissional	40	<i>Observação e colaboração em situações de educação e ensino</i> <i>Prática supervisionada (estágio de natureza profissional)</i>		<i>Áreas curriculares não disciplinares</i> <i>Reflexão sobre a atividade docente</i> <i>Princípios e métodos de investigação educacional</i> <i>Compreensão e análise crítica de investigação educacional (atitude investigativa da prática)</i>
Formação na área de docência	5	<i>Formação complementar à obtida nos cursos de 1.º Ciclo cuja frequência confere habilitação mínima no acesso ao 2.º Ciclo de especialização para a</i>		

		docência nas respectivas disciplinas e/ou áreas disciplinares.
--	--	--

Pese embora o maior detalhe que o ordenamento jurídico de 2007 assume na apresentação da estrutura a que os cursos e/ou os programas de formação inicial de professores devem obedecer (Quadro 2), entende-se que a sua maior diferença face ao regime de 1989 reside no modo como se admite uma lógica de maior fluidez, transversalidade e mobilidade na gestão dos quadros de pessoal docente: *«na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional»* (cit. § 5.º: 1320).

Quando se analisa a evolução da estrutura dos programas e/ou dos cursos de formação que conferem habilitação para a docência torna-se evidente a perenidade de alguns dos aspetos que lhes são comuns: 1) a existência de uma componente de formação mais ou menos generalista destinada à abordagem de temas das ciências da educação (v. g. políticas educativas, administração e organização escolares, psicologia educacional, desenvolvimento curricular, etc.); 2) a importância que é atribuída às metodologias de ensino, ora inseridas, ora separadas das didáticas específicas, saberes cuja integração na prática deveria ocorrer durante um período de *estágio pedagógico*, tempo que se assume também como uma oportunidade para o futuro professor experienciar a vida, o dia-a-dia de uma escola.

Note-se, no entanto, que desde 2005 que se assume o *estágio* segundo uma modalidade de prática pedagógica supervisionada, um conceito distinto porque reduz a autonomia dos sujeitos em formação relativamente à gestão da turma e dos alunos. Sob o ponto de vista conceptual, considera-se que o atual regime jurídico mantém as características dos modelos tradicionais de formação inicial de professores, mas potenciou algumas das suas fragilidades, ao nível do modo como se concebe a ligação entre teoria e prática, as quais se foram tornando patentes desde a criação dos ramos educacionais e das licenciaturas em ensino. Nesse sentido, o regime jurídico da formação inicial de professores aprovado em 2007, constitui também um instrumento de manutenção e de legitimação de processos formativos relativamente normalizados e

desde há muito instituídos, aspetos que adiante serão aprofundados.

2.1 A acreditação dos programas de formação inicial de professores

Em Portugal, o movimento de transferência da formação de professores para as instituições de ensino superior traduziu o que se designa por *universitarização* da formação (cf. Formosinho, 2000; Etienne *et al.*, 2009; Scales *et al.*, 2018), um processo que ocorre, como antes se referiu, no quadro da criação de novas universidades e institutos politécnicos e de alargamento dos modelos de formação integrada para o universo das faculdades de letras e de ciências sociais e humanas. Tendo em conta que o aumento do número de instituições formadoras foi acompanhado por um reforço da sua autonomia, cedo foi possível concluir que o Estado não ponderou devidamente os problemas que poderiam emergir do facto daquelas instituições terem alguma dificuldade em acomodar as especificidades dos programas de formação dos docentes nos seus próprios percursos de autonomização ⁽²⁾. A este propósito e no âmbito de um trabalho sobre as políticas de formação de professores desenvolvidas em Portugal, Campos (2000) refere que as universidades nunca procederam à clarificação dos objetivos específicos e dos resultados que pretendiam alcançar com tais programas, do mesmo modo que mantiveram uma definição muito genérica das respetivas componentes curriculares, tarefa que nunca se sentiram pressionadas a aprofundar, porque escudadas no seu estatuto de autonomia científica e pedagógica.

Só isso permite explicar, segundo o mesmo autor, a diversidade dos planos de estudo das largas dezenas de cursos de formação de professores que foram sendo ministrados por cerca de cinquenta instituições, muitos deles destinados a conferir habilitação para as mesmas áreas disciplinares e níveis de ensino. Apesar de uma oferta formativa tão variada se poder considerar sinónimo de alguma vitalidade, nunca se

(2) Para Formosinho (2000), tais especificidades decorrem da combinação de um conjunto de factores, que ainda hoje se mantém válidos: 1) do facto de competir às universidades a atribuição da certificação profissional e não apenas do grau académico; 2) do facto de caber ao Estado a responsabilidade pela definição quer das políticas educativas para os diferentes graus de ensino, quer dos papéis e perfis de desempenho dos professores; 3) da circunstância de o Estado ser, em Portugal, o maior empregador dos professores, o que origina a funcionalização da profissão docente; 4) da ausência de mecanismos de mercado que contribuam para a regulação do sector da educação; 5) da ausência de ordens corporativas ou profissionais que controlem o exercício da actividade docente.

procuraram evidências da existência de qualquer equivalência no que respeita aos resultados obtidos naqueles cursos, nem se procedeu a uma correta avaliação da sua adequação às exigências do ensino das disciplinas para as quais pretendiam qualificar (Campos, 2000: 23).

Em resposta a esta desregulação do sistema de formação de professores, decidiu o governo estabelecer, em finais da década de 90 do séc. XX, um processo de acreditação dos cursos de formação inicial oferecidos pelas instituições de ensino superior politécnico e universitário, tanto públicas como privadas. Com esse intuito foi criado pelo Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro, o *Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores* (INAFOP), organismo entretanto extinto por decisão do XVI Governo Constitucional. Na sua essência, o instituto destinava-se a assegurar quer o processo de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, quer o processo de certificação externa da qualificação profissional de indivíduos para o exercício das funções de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. A tentativa de tornar a acreditação dos referidos cursos numa condição necessária para o seu funcionamento pretendia antes de mais instituir um conjunto de procedimentos tendentes a avaliar a adequação dos programas de formação inicial de professores às exigências do desempenho profissional dos seus destinatários. Contudo, o processo não ultrapassou a fase preparatória, pois nunca foram acreditados quaisquer cursos, nem tão pouco deram entrada naquele organismo quaisquer requerimentos nesse sentido.

Apesar da sua curta existência, o INAFOP promoveu ou foi responsável pela publicação de documentos importantes, dos quais apenas um se encontra ainda em vigor: o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprovou o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Por outro lado, coube ao instituto definir o conteúdo do Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho, que criou e regulamentou o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário (diploma revogado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro), bem como pela definição dos *Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores* (Deliberação n.º 1488/2000, publicada no Diário da República – II Série, de 15 de

dezembro), documento de referência no qual foram definidos os critérios em função dos quais seria apreciado o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente.

Com a criação do sistema de acreditação da formação inicial de professores não se pretendeu retirar às instituições de ensino superior a competência para certificarem as qualificações dos graduados por si formados. Na verdade, o sistema exigia-lhes apenas que submetessem os seus programas a um processo de apreciação externa da sua capacidade de cumprir com os requisitos de qualidade associados ao desempenho da atividade docente. Pretendia-se igualmente que a avaliação da adequação dos programas não se limitasse a uma verificação de índole burocrática, tendente a confirmar o cumprimento de normas legais, mas que produzisse um julgamento acerca da qualidade dos recursos, dos processos e dos resultados da formação ministrada. Desse modo, a acreditação não se poderia limitar a analisar o respetivo projeto educativo, mas contemplar a sistematização do seu desenvolvimento a longo prazo.

A fim de cumprirem com os padrões do processo de acreditação, as instituições de ensino superior teriam igualmente de demonstrar a sua capacidade para produzir conhecimento no campo das ciências de educação, um elemento chave para avaliar da sua aptidão para alimentar o processo formativo com resultados obtidos através da sua investigação. Assim, tanto o desenvolvimento de projetos de investigação, como o debate das suas conclusões teriam de fazer parte integrante da atividade regular de qualquer instituição com pretensões a atuar no campo da formação de professores: 1) os seus docentes teriam de publicar regularmente trabalhos de natureza científica e de participar em iniciativas organizadas pela respetiva comunidade; 2) os resultados da investigação, obtidos a partir da sua própria experiência ou da de outras instituições, deveriam servir de suporte à implementação e à melhoria do programa de formação; 3) aos formandos teria de ser dada a oportunidade de trabalharem as metodologias aplicadas na investigação levada a cabo da sua área de especialização e de participarem ativamente nos projetos dinamizados pela instituição formadora. Do mesmo modo, as ações destinadas a promover a integração na prática, usualmente sob a forma de um estágio, necessitariam de incluir uma componente investigativa.

A extinção do INAFOP não se traduziu na revogação do sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, que se manteve em vigor até 2007, embora o desaparecimento do órgão a quem competiria a sua aplicação tenha tornado tal existência num dado de natureza estritamente formal. O mesmo aconteceu com o sistema de avaliação do ensino superior criado em 1998, cujo objeto foi aprofundado com a aprovação da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que estipulou o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior.

O diploma determina que a avaliação tem por objeto a qualidade do desempenho dos estabelecimentos de ensino superior, medindo o grau de cumprimento da sua missão através de parâmetros de desempenho que agrupa em duas categorias (cf. os n.ºs 1 e 2 do art.º 4.º: 5310): 1) os relacionados com *a atuação dos estabelecimentos* (v. g. o ensino ministrado e o seu nível científico; as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes; a qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição; a atividade científica, tecnológica e artística devidamente avaliada e reconhecida; a cooperação internacional; a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional); 2) os relacionados com os *resultados decorrentes da atividade dos estabelecimentos* (v. g. a adequação do ensino ministrado às competências cuja aquisição aquele deve assegurar; a realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições nacionais ou estrangeiras; a evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes; o sucesso escolar; a inserção dos diplomados no mercado de trabalho; a produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição; a prestação de serviços à comunidade; o contributo para o desenvolvimento regional e nacional; a captação de receitas próprias através da atividade desenvolvida).

Relativamente aos sistemas de avaliação e acreditação delineados e aprovados em meados da década de 90 do século passado, a Lei n.º 38/2007 estipula pela primeira vez a interdependência entre aqueles dois processos, designadamente, quando estabelece, por um lado, que a acreditação visa garantir o cumprimento dos requisitos mínimos que conduzem ao reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino superior e dos seus ciclos de estudo e, por outro lado, que a avaliação da qualidade destes constitui a base

para a acreditação dos próprios estabelecimentos de ensino e dos ciclos de estudos por estes propostos. Coube à *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*, criada pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, assegurar a operacionalização destes processos e apresentar-se como garante, a nível nacional e internacional, da qualidade global das instituições, dos ciclos de estudos e do ensino oferecidos pelas universidades e institutos politécnicos nacionais, tanto públicos como privados (3).

Do confronto com as competências anteriormente atribuídas ao INAFOP, importa referir que a nova agência viu alargada a sua ação a todos os campos do ensino superior, não obstante o seu papel regulador no domínio dos ciclos de estudos destinados a conferir habilitação profissional para a docência se encontre necessariamente enquadrado pelo estipulado no respetivo regime jurídico (vd. o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro). Também no que concerne aos parâmetros de avaliação da qualidade das instituições e dos cursos (vd. a Lei n.º 38/2007) é interessante notar como estes parecem incorporar princípios fundamentais já enunciados, nomeadamente, em alguns dos padrões destinados a apreciar o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente, propostos pelo INAFOP em 2000: os níveis de qualificação do corpo docente; a capacidade de produzir conhecimento na área em que é ministrada a formação e de integrar esses saberes no processo de ensino; a constituição de redes e parcerias interinstitucionais; a adequação das metodologias de ensino tendo em vista o desenvolvimento das competências que definem o perfil de desempenho profissional dos docentes, para os vários níveis de ensino e domínios da especialidade.

Tal como se referiu anteriormente, o quadro de referência para o reconhecimento da adequação dos programas de formação às exigências do desempenho profissional supôs a definição pelos órgãos da tutela dos perfis de competências que os docentes teriam de desenvolver tendo em vista a sua certificação como professores qualificados. A caracterização desses perfis serviria não apenas para clarificar a natureza do desempenho

(3) Completou-se, assim, o edifício legislativo fundamental para enquadrar na atualidade o funcionamento dos programas de formação inicial de professores, um sistema composto pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior), pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (regime jurídico da habilitação profissional para a docência), pela Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto (regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior) e pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro (institui e aprova os estatutos da *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*). Diplomas que revogaram legislação que à data se encontrava ainda em vigor, embora já profundamente desenquadrada face à realidade e às condições entretanto criadas.

docente, mas também permitiria às instituições formadoras apreender a filosofia subjacente a cada um dos perfis e adequar a estrutura e o conteúdo dos seus programas de formação inicial em conformidade. Naturalmente, o perfil geral de desempenho não esqueceu a importância da formação ao longo da vida como fator de consolidação do próprio desempenho e como condição para os professores desenvolverem a sua capacidade de adaptação à mudança dos contextos educativos. Nele se estabelecem as funções e as tarefas comuns aos docentes de todos os graus dos ensinos pré-escolar, básico e secundário e, por essa via, indica-se o caminho a seguir pelas instituições formadoras no sentido de conceber programas de formação que possam contribuir para o reconhecimento dessas qualificações.

Neste âmbito, o perfil geral de desempenho prescrito pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 estrutura-se em torno de quatro eixos fundamentais, ali designados por dimensões: uma dimensão *profissional, social e ética*; uma dimensão relacionada com o *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*; uma dimensão que remete para a *participação na escola e a relação com a comunidade*; uma dimensão relativa ao *desenvolvimento profissional ao longo da vida*. A partir da conjugação do conteúdo destas dimensões julga-se ser possível identificar os elementos que à luz daquele diploma devem pautar o desempenho dos professores: 1) atores que possuem conhecimentos profissionais específicos e alicerçados nos resultados da investigação; 2) atores que concebem as suas práticas de ensino por forma a assegurar a sua adequação aos diferentes contextos e à especificidade de cada situação (o professor com capacidade para resolver problemas); 3) atores que refletem sobre as suas práticas numa lógica de investigação-ação; 4) atores que participam ativamente em projetos no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

Numa perspetiva sobretudo teórica, quer os padrões destinados à acreditação dos programas de formação inicial, quer o perfil geral de desempenho dos professores, assumem uma abordagem integradora e inclusiva do que devem ser a formação profissional dos docentes e as práticas de ensino que estes devem ser capazes de incrementar na sequência dos processos formativos. No entanto, os problemas decorrentes da sua implementação não resultaram do seu conteúdo, mas principalmente do elevado grau de autonomia concedido às instituições de ensino superior. Coube-lhes

continuar a definir os objetivos dos programas de formação inicial, bem como a organização e o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da avaliação necessárias para a formação dos futuros professores; coube-lhes igualmente a certificação das qualificações profissionais dos seus graduados e, naturalmente, assegurar que estes possuíam a preparação indispensável para o exercício da função docente.

No entanto, dadas, por um lado, as dificuldades que as mesmas instituições sentem em alterar as suas práticas e filosofia de funcionamento e, por outro lado, as frequentes rivalidades interdepartamentais e o peso dos procedimentos burocráticos, tornou-se patente que a transformação global dos programas de formação inicial de professores só teria lugar se e quando induzida por fatores externos. Na verdade, a análise de conteúdo dos regulamentos e dos critérios de avaliação utilizados por diversas instituições formadoras revela que o perfil de competências oficialmente em vigor continuou a ser aplicado de uma forma marginal (Alexandre, 2004), uma vez que os programas de formação — sobretudo no que respeita à sua componente de estágio — continuaram a enfatizar a dimensão mais técnica do exercício da profissão docente, ou seja, persistiram numa centragem nas competências ligadas ao saber disciplinar e instrumental.

A perenidade dos paradigmas que enformam a conceção e a operacionalização dos programas de formação de professores, apenas realça a sua desatualização face aos contextos emergentes e às próprias necessidades do exercício da atividade docente. Tal como referem Gonzalez e Wagenaar (2003) e Fernández (2018), a estrutura e os planos de estudo adotados em muitos desses cursos refletem um sem número de opiniões, de crenças, de tradições e de pressupostos implícitos, mais do que argumentos baseados nos dados produzidos pela investigação no campo da própria formação de professores. Uma situação que talvez permita explicar a rigidez de programas cujo conteúdo curricular parece revelar a existência de consensos nunca negociados e que sob o ponto de vista das metas concebem que a formação dos professores tome por referência uma ideologia que sobrevaloriza a obtenção de *resultados* passíveis de ser observados e medidos.

3. A racionalidade técnica na formação inicial de professores

A reforma dos programas de formação inicial de professores que teve lugar em Portugal a partir da década de 70 do século passado foi guiada por dois propósitos fundamentais: primeiro, criar condições para a médio e longo prazo alargar e generalizar a oferta da formação de índole profissionalizante especificamente destinada ao exercício da docência; segundo, aumentar a parcela que lhe correspondia no conjunto da oferta formativa da época, numa fase em que o país dava os primeiros passos na expansão da escolaridade, com a criação de novos ciclos de ensino e o ensaio do que viria a ser, depois de 1974, o processo de unificação do ensino liceal, técnico e industrial.

Em simultâneo com o crescimento da procura de docentes qualificados, assistiu-se, como já antes se referiu, à deslocação da sua formação para o quadro de funcionamento das universidades, num processo que gerou uma dinâmica que contribuiu para aumentar a importância conferida à vertente académica na estrutura global dos processos formativos. Uma tendência favorecida pelo estatuto de que o ensino universitário usufruía socialmente, mas que também encontrou justificação no amplo grau de autonomia que estatutariamente foi concedido às instituições de ensino superior, a quem sempre coube a iniciativa de apresentar à tutela as propostas conducentes à criação dos cursos e dos respetivos planos de estudos.

O percurso de consolidação da oferta de programas de formação inicial de professores, ocorrido em Portugal à imagem do sucedido na generalidade dos países europeus e nos Estados Unidos e Canadá, foi acompanhado por uma tentativa dos atores políticos, auxiliados por especialistas e académicos com interesses na formação, no sentido de sistematizar as qualidades que melhor definem o perfil de desempenho associado ao exercício da atividade docente. No caso português, a aprovação em 2001 do perfil geral de desempenho profissional dos agentes educativos responsáveis pelo ensino não superior é um exemplo paradigmático deste processo. Mas noutros casos, os resultados deste trabalho não se limitaram a propor, como ali, uma abordagem genérica, integradora e transversal do que deve ser o exercício da docência, surgindo ao invés sob a forma de listagens de competências imbuídas de uma filosofia que concebe a prática docente de uma forma muito estreita, uma vez que se estruturam a partir de uma

categorização que decompõe os elementos que permitem caracterizar essas mesmas práticas, impedindo a apreensão da sua natureza holística (4). Curiosamente, cabe às instituições de ensino superior parte da responsabilidade pela valorização desta abordagem fragmentária do exercício da docência, patente na forma como conceberam os seus programas de formação inicial, ou no conteúdo dos instrumentos que utilizam para avaliar as práticas desenvolvidas no decurso dos estágios profissionalizantes.

Em trabalho apresentado por Canário (2001) no âmbito da atividade da comissão de estudos e pareceres do INAFOP (5), o autor propõe uma síntese interpretativa do conteúdo dos relatórios de avaliação elaborados pelo sistema de avaliação do ensino superior, relativamente aos cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, na qual se chama a atenção, entre outros aspetos, para alguns pontos críticos ao nível da organização e da conceção global dos cursos de formação inicial de professores: 1) a prevalência de programas montados de acordo com dispositivos organizacionais que reproduzem a lógica escolar e, desse modo, assentam na compartimentação do tempo, do espaço, dos saberes e do trabalho do professor e se orientam para a transmissão de informação; 2) a persistência de modelos de formação que assumem a forma de um currículo “mosaico”, cujo referencial é uma estrutura por componentes de formação cuja relação obedece a uma lógica essencialmente aditiva; 3) o predomínio de uma perspetiva de racionalidade técnica que segmenta e dicotomiza a teoria e a prática, bem como a distinção entre saberes científicos, saberes técnicos e sua “aplicação” em contexto profissional. Este último constitui um dos fatores que impede a incorporação dos saberes experienciais nos processos de formação inicial de professores e resulta, por isso, numa causa próxima dos seus reduzidos efeitos sobre a transformação das práticas: sendo potenciada pela adoção da lógica de avaliação de competências a que antes se aludiu, entende-se que essa lacuna acentua a exterioridade dos sistemas de

(4) Também neste caso se tratam de produtos muito acarinhados pelos decisores políticos, que encaram tais listas como uma ferramenta útil para enquadrar os sistemas de avaliação do desempenho e corroborar as orientações do sistema educativo.

(5) O diploma que criou o INAFOP (Decreto-Lei, n.º 290/98, de 7 de Junho) previu que a sua estrutura global fosse composta por diversos órgãos, entre os quais dois tipos de comissões permanentes: uma *comissão de acreditação e certificação* e uma *comissão de estudos e pareceres* (cf. a alínea d) do n.º 1 do art.º 6.º e o art.º 19.º daquele diploma), esta última concebida, genericamente, como um grupo de reflexão e de apoio científico, capaz de fundamentar as decisões e a actuação do instituto.

formação relativamente aos contextos de trabalho e cria dificuldades acrescidas aos processos de transferência da teoria para a prática.

Para autores como Delandshere e Petrosky (2004), ou Golann (2018), a análise das forças e das condicionantes que moldam a formação de professores e o carácter da sua atividade profissional permite concluir que o movimento de reforma dos sistemas de formação tem prosseguido, de uma forma relativamente rápida e monolítica, um caminho de normalização e de standardização. Na Europa, este processo tem-se pautado pela tentativa de proceder à uniformização da estrutura e do conteúdo dos programas de formação de professores, cujo incremento foi favorecido pelo desenvolvimento paralelo de um sistema de transferência de créditos aplicável pelos diferentes Estados europeus. Deste emergiu uma pauta através da qual se procurou alcançar uma interpretação comum sobre o sentido do ensino e, concomitantemente, dos objetivos da aprendizagem. O *Processo de Bolonha* constitui, neste âmbito, um exemplo significativo dos poderes que a nível internacional dão corpo a este percurso de convergência, caracterizado pela uniformidade, pela conformidade e pela aquiescência (Kuhlee, 2017).

Segundo Korthagan (2004), os modelos de formação que conferem habilitação para a docência nos quais é dada primazia às competências (*competency-based*) e à performance (*performance-based*) fundamentam-se na ideia de que aquela se pode construir em função de critérios objetivos e observáveis. Porque se tratam de conceitos cujo significado está longe de ser consensual, importa enquadrá-los num referencial teórico que permita, com alguma precisão, compreender a natureza dos programas de formação de professores que se estruturam em função daquela conceção. Para esta análise recorre-se ao trabalho de Pires (2005), no qual a autora procurou sistematizar o quadro multidisciplinar compreensivo das várias perspetivas e abordagens que pode tomar o conceito de competência, embora realçando que este não se encontra ainda consolidado e estabilizado.

A utilização em paralelo das noções de *competência* e de *performance* pode desde logo ser questionada à luz dos contributos da linguística, nomeadamente pelo trabalho de Chomsky no campo da linguística generativa (Piaget e Chomsky, 1987), para quem a competência é vista como a capacidade de um sujeito produzir uma língua e o

desempenho (*performance*) como o uso efetivo da língua em situações concretas. Trata-se de uma abordagem segundo a qual a competência corresponde assim a uma capacidade (vd. uma dimensão do conhecimento) inacessível do ponto de vista da observação externa, enquanto que o desempenho, por traduzir a utilização da própria competência, não só é passível de observação, mas também contribui para a atualização dessa capacidade. Ou seja, o comportamento (*performance*) só parcialmente permite aceder à natureza da competência, mas esta, por seu turno, é um dos fatores de manifestação do próprio comportamento. Para Pires (2005), a oposição que Chomsky estabelece entre a competência e o desempenho espelha, em suma, o confronto entre as teorias cognitivistas, que privilegiam as estruturas e os mecanismos mentais, e as correntes behavioristas, que privilegiam os comportamentos observáveis (*idem*: 267).

Entende-se que em consequência da distinção entre os conceitos de *competência* e de *performance* é possível afirmar que, na realidade, os programas de formação inicial de professores tendem a sobrevalorizar a observação dos desempenhos, porquanto assumem que estes traduzem a manifestação de competências já existentes e, em simultâneo, podem induzir o seu desenvolvimento. Nesse sentido, as críticas avançadas por diversos autores aos modelos de formação de professores que se orientam para a observação das competências inscritas em referenciais mais ou menos exaustivos (Delandshere e Petrosky, 2004; Doecke, 2004; Korthagan, 2004; Ward e McCotter, 2004), justificam-se pelo que parece ser uma tendência desses programas para tratarem o conceito de competência numa lógica behaviorista. Esta perspetiva encontra-se principalmente na literatura de origem anglo-saxónica, ou na que nela procurou inspiração, onde o enunciado das competências, ou a menção dos desempenhos esperados pelos professores, se efetua frequentemente com recurso a um leque relativamente restrito de expressões, aplicadas usualmente como sinónimo daquele conceito (v. g. *ability, skill, competence, standards* e padrões).

Com efeito, de acordo com Pires (*idem*: 270) tratam-se de conceitos vizinhos da noção de competência, com a qual se encontram diretamente interligados. Sob a influência da psicologia behaviorista refletem uma perspetiva de competência fortemente articulada com o desempenho: a competência expressa-se nos comportamentos manifestos em situações específicas, que podem ser observáveis e

mensuráveis. Nesse sentido, a competência é o resultado de uma soma de comportamentos fragmentados e atomizados. Valoriza-se o resultado final (produto), que é passível de ser objetivado. A esta visão opõem-se, no campo da psicologia, as correntes cognitivas e construtivistas, para quem a aquisição das competências não é entendida como um somatório de conhecimentos ou de condutas parcelares e atomizadas. Ao invés, concebem que os conhecimentos são construídos ativamente pelo sujeito, em articulação com a sua experiência e com os conhecimentos já adquiridos; a aprendizagem implica uma reorganização e a transformação das representações existentes. A aquisição das competências não é redutível a uma acumulação quantitativa de saberes.

A prevalência de programas de formação de professores estruturados em função de competências definidas numa perspectiva behaviorista, como os mencionados por Korthagan (2004), motivou, por exemplo, o desenvolvimento de estudos que partiram da identificação das inter-relações entre o incremento de determinadas estratégias de ensino e os resultados obtidos pelos alunos, para chegarem à individualização das combinações mais eficazes através do cálculo dos respectivos índices de correlação (Assen *et al.*, 2018; Martin e Dismuke, 2018; Shaughnessy e Boerst, 2018). Uma abordagem que ajudou a converter uma *ideologia de resultados* (Doecke, 2004) — sustentados pela análise do binómio processo-produto — na objetivação das competências que os professores deveriam construir na sequência de qualquer programa de formação e por referência a um conjunto pré-definido de padrões (*standards*).

Pela sua natureza, estes significam um estreitamento do próprio conceito de competência, concebida, assim, em termos de comportamentos separados que se associam com o intuito de finalizar tarefas parcelares, as quais, por seu turno, têm em vista alcançar um dado resultado e/ou produto final (*outcome*). Ignora-se a possibilidade de o conjunto das tarefas poder conduzir à transformação qualitativa da própria competência, uma vez que a separação dos comportamentos necessários à sua finalização não valoriza as inter-relações entre as tarefas realizadas, limitando-se a assumir que o todo se resume à soma das partes.

Mas o paradigma de racionalidade técnica que parece enformar a filosofia subjacente aos programas de formação inicial de professores revela-se igualmente no

modo como as instituições formadoras apreendem e avaliam os efeitos desses programas, o que significa uma outra forma de exprimir a mesma lógica behaviorista. A assunção de que existe uma relação de causalidade entre os processos formativos e as competências manifestadas pelos sujeitos em formação significa que se concebe que o desempenho profissional evidenciado é o resultado da aplicação da formação. Quer isto dizer que a competência profissional é encarada como um processo linear de “transferência” do tempo e lugar da formação para o tempo e o lugar do trabalho. Uma tal perspectiva não tem em conta que o trabalho a desenvolver pelos professores é contingente e não predeterminado, pelo que estes não deverão ser considerados como aplicadores de soluções (previamente aprendidas), mas sim como analistas simbólicos capazes de equacionar e resolver problemas.

A opção por esta visão positivista da formação justifica-se por interesses de natureza essencialmente ideológica, alheios às evidências conceptuais produzidas pela investigação, que permitem duvidar da validade, do grau de confiança e dos efeitos práticos de uma formação inicial dirigida para a observação e confirmação dos comportamentos implícitos em listagens de competências com o teor das que foram descritas, ou pior, apresentados sob a forma de padrões de desempenho (*standards*): 1) porque pode questionar-se a viabilidade de descrever as qualidades evidenciadas pelos bons professores em termos similares aos que normalmente são usados para traduzir o conteúdo dessas competências; 2) porque é possível questionar tanto a sua integridade política, filosófica e intelectual, como as consequências da sua aplicação sobre as práticas de ensino e a preservação da autonomia dos professores (Doecke, 2004).

A aplicação de uma lógica similar aos processos de avaliação do desempenho docente deu azo ao mesmo tipo de problemas, pois também neste domínio foram sugeridas listas muito detalhadas de competências, desta vez formuladas com o intuito de assegurar a validade e a confiança dos resultados da análise das práticas. Contudo, também estas cedo se revelaram muito difíceis de aplicar, dado basearem toda a sua estrutura numa excessiva fragmentação da atividade dos professores. Em primeiro lugar, o tempo e a experiência vieram demonstrar que uma tal visão do exercício da profissão docente se mostrava alheia do facto de a ação de um professor não poder ser descrita com base no somatório de competências isoladas, passíveis de ser adquiridas num

número pré-definido de sessões de formação (o que confirmou a ausência de nexos simples entre formação e resultados, ou entre processos e produtos). Em segundo lugar, as críticas a este tipo de modelos de avaliação chamaram a atenção para a natureza contextual do desempenho dos professores, que só pode ser compreendido na sua totalidade quando o processo de análise e interpretação das competências que caracterizam o próprio desempenho tem em conta o contexto que gerou os comportamentos individuais que dele emergem (a competência profissional encarada como um processo construído em contexto profissional, a partir da mobilização de adquiridos anteriores).

Mas as incongruências deste tipo de abordagem estendem-se igualmente à esfera pedagógica. Por um lado, porque comete o erro de colocar os professores no cerne dos programas de reforma educativa, acreditando que aqueles são os principais responsáveis pelo sucesso das aprendizagens dos alunos e ignorando, ao mesmo tempo, outras variáveis de cariz socioeconómico, cultural e organizacional. Por outro lado, porque assume, tal como referem Delandshere e Petrosky (2004), que o conhecimento é uma mercadoria que pode ser objetivada, representada sob a forma de competências e medida em termos de resultados passíveis de observação imediata (*idem*: 5).

Acontece que é precisamente pelo facto de os modelos baseados numa conceção estreita do conceito de competência assumirem uma visão rígida do que é o conhecimento e interpretarem mal o processo através do qual os professores constroem as suas crenças educacionais (v. g. sobre o que significa ensinar e aprender), que acabam por constituir um obstáculo ao desenvolvimento pelos sujeitos das competências que estes deveriam promover junto dos seus alunos. De facto, a realidade parece revelar neste domínio uma espécie de paradoxo, uma vez que no quadro da formação inicial, se tendem a avaliar os desempenhos dos docentes com base em competências definidas numa lógica behaviorista, não obstante as competências que estruturam os *curricula* dos seus alunos se encontrarem formuladas segundo uma abordagem mais próxima de uma visão cognitivista e construtivista, que obriga os professores a desenvolver a sua atividade profissional num quadro marcado pela descentralização dos poderes, pela responsabilização de diferentes parceiros do sistema educativo e pela instauração de uma cultura escolar de participação e de colaboração (Legendre, 2008).

Por último, o uso de listas de competências para avaliar as práticas dos professores não reconhece a importância da reflexão enquanto processo que conduz a uma consciência mais profunda acerca do valor e sentido dos desempenhos. As competências que pretendem delimitar os resultados esperados pelos alunos são transpostas para os programas de formação de professores numa base que assume os mesmos pressupostos sob o ponto de vista conceptual, mas que os contradiz ao nível das metodologias de formação e do modelo de avaliação das práticas, através do qual se procura avaliar a capacidade dos professores montarem dispositivos didáticos e de construir produtos adequados ao desenvolvimento das competências dos alunos, mas esquecendo o processo de reflexão que deveria suscitar nos docentes uma motivação natural para a mudança das práticas, substituída por uma abordagem impositiva que estes podem ou não repudiar em função das suas representações e crenças. Tal como salientam Ward e McCotter (2004) e Jensen, Klette e Hammerness (2018) já não basta aos programas de formação de professores demonstrar que os seus candidatos possuem os conhecimentos, as competências e as atitudes associadas aos professores eficazes, uma vez que, agora, têm igualmente que demonstrar que esses candidatos irão ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos.

Para aqueles autores, a situação retratada impõe que se coloque a seguinte questão: se a formação dos professores estiver limitada e submetida a um conjunto pré-definido de competências, tanto como ao alinhamento curricular que estas vinculam, como podem então os docentes sentir-se livres para auxiliar os seus alunos a desenvolver o pensamento crítico ou a capacidade de tomar decisões, que a generalidade das reformas educativas tem vindo a defender? Ironicamente, o movimento de transformação dos programas de formação tende a retirar aos professores a capacidade de questionar, de pensar criticamente e de resolver problemas, ao mesmo tempo que prescreve a necessidade de estes trabalharem com os seus alunos nesse sentido.

Mas importa ter igualmente em conta que a organização de programas de formação que estatuem o alinhamento, o consenso e a estabilidade através de um controlo burocrático e autoritário, são eles próprios adversos à aprendizagem, ao questionamento e à participação democrática. A formação de professores baseada no estrito desenvolvimento de competências impõe aos docentes e ao seu processo de

aprendizagem uma vontade política unificadora que molda as suas capacidades e os transforma sobretudo em agentes a quem cabe aplicar os conteúdos e a pedagogia prescrita pelas próprias competências.

Com base numa análise que recorre à teoria política Bull (2000) argumenta que a tentativa de desenvolver a capacidade de os professores atingirem uma determinada vontade política constitui um dos erros fundamentais em que se funda o autoritarismo democrático (*idem*: 113). O autor esclarece que tem de existir uma interação entre capacidade e vontade, de tal forma que quando se fixam as capacidades dos professores e dos alunos, ou a sua vontade política (tal como acontece com as listas de competências de conteúdo muito rígido), o resultado tende a ser uma sociedade mais estática do que progressiva (*ibidem*: 114). A tentativa de impor aos professores um esquema formatado de competências nas quais se define, ao mesmo tempo, o modo como os sujeitos constroem o conhecimento e aquilo que estes devem conhecer, constitui um bom exemplo de um processo de formação que não lhes permite desenvolver a capacidade de questionar, de argumentar e de duvidar, uma condição necessária para atingir o nível de apreensão e de compreensão da complexidade, que os professores necessitam para dar resposta aos problemas que emergem no dia-a-dia das escolas, ou na sociedade em geral (Bull, 2000; Delandshere e Petrosky, 2001).

Entende-se que as questões de natureza conceptual anteriormente suscitadas estão no cerne dos problemas com que se confrontam, ainda hoje, a maioria dos programas de formação inicial de professores ministrados em Portugal. De facto, já no estudo realizado por Canário (2001) se afirma inequivocamente que no «contexto dos cursos de formação inicial de professores as atividades de contacto, conhecimento e exercício da prática profissional constituem *um problema*, omnipresente em todos os cursos.» (*idem*: 11), sendo vários os exemplos que ali são mencionados com o intuito de demonstrar que tais disfuncionamentos têm a sua raiz numa formação que adota e assume uma lógica estritamente aditiva consonante com uma perspetiva de racionalidade técnica, patente nos seguintes aspetos: 1) na relação conflitual entre as chamadas *áreas científicas* e a *área educacional*, que não só cria dificuldades ao nível da organização do currículo e da articulação entre aquelas componentes, como resulta na “balcanização” da formação inicial em função dos interesses dos departamentos

responsáveis pelo ensino das diferentes unidades curriculares; 2) na ausência de reflexão teórica sobre os modelos que melhor asseguram a articulação da formação com o exercício profissional, de que resultam cursos que assumem acriticamente uma organização que potencia a separação entre um saber científico (os conteúdos a ensinar), um saber técnico (como ensinar) e um saber prático (da ordem da “aplicação”, no terreno profissional).

Acontece que os problemas identificados naquele estudo não se limitam a chamar a atenção para questões de natureza meramente funcional, uma vez que não é possível confiná-los ao domínio da organização curricular e da gestão pedagógica dos programas de formação inicial. Pelo contrário, considera-se que eles são igualmente reveladores da existência de problemas de fundo que se estendem desde a filosofia global que orienta os processos formativos até à conceção dos dispositivos de acompanhamento e supervisão das práticas. Dificuldades que se tornam mais evidentes durante a frequência dos estágios pedagógicos, período em que sobressaem, muitas vezes, a falta de qualidade e a desadequação da formação inicial nas suas componentes disciplinares e teóricas. Tal situação traduz-se numa contradição entre, por um lado, a visão de uma prática pedagógica que se define como uma etapa final de aplicação e, por outro lado, a constatação de que os alunos podem estar mal preparados para enfrentar esse estágio de aplicação dos conhecimentos anteriormente adquiridos.

3.1 Limites e constrangimentos do modelo de “Formação Inicial”

Com a aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência em 2007 o governo português procedeu à reconfiguração dos percursos de formação que habilitam para o exercício da docência em todos os níveis dos ensinos pré-escolar, básico e secundário. Sob o ponto de vista da organização institucional e curricular manteve-se a hierarquia tradicional e a distinção entre os cursos que conferem a habilitação mínima necessária para a docência nos ensinos pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, e os que habilitam para o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Uma hierarquização que se reflete naturalmente na demarcação das instituições que, pela sua

tradição e experiência, estão mais vocacionadas para assegurar a oferta de cursos de formação que cumpram com as tipologias e as exigências do quadro legal.

Quadro 3

Quadro comparativo do perfil funcional e das atividades a desenvolver no âmbito dos diferentes modelos de estágios pedagógicos da formação inicial de professores

<p>Portaria n.º 659/88 (cit. art.º 16.º)</p>	<p>«Compete aos alunos que se encontram a realizar o estágio pedagógico, nomeadamente:</p> <p>a) Participar na planificação das atividades dos núcleos de estágio;</p> <p>b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído;</p> <p>c) Assistir às aulas do docente do ensino secundário e dos outros alunos do núcleo de acordo com a planificação do núcleo de estágio;</p> <p>d) Participar, com o apoio do docente do ensino secundário, no desempenho da função de diretor de turma;</p> <p>e) Participar nas atividades educativas que constem do plano de atividades do núcleo de estágio tanto no âmbito da escola como no da relação escola/comunidade;</p> <p>f) Participar em sessões de natureza científica e pedagógica realizadas no núcleo de estágio ou na escola onde o estágio funciona;</p> <p>g) Relacionar-se ativamente com todos os elementos da comunidade escolar, contribuindo para melhorar a função educativa da escola;</p> <p>h) Elaborar o seu dossier de estágio pedagógico, nele incluindo um relatório crítico do funcionamento do estágio pedagógico e da sua inserção no núcleo de estágio.»</p>
<p>Decreto-Lei n.º 43/2007 (cit. n.º 4 do art.º 14.º)</p>	<p>«As atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras:</p> <p>a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final a que se refere a alínea b) do n.º 1 do art.º 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março;</p> <p>b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;</p> <p>c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;</p> <p>d) São concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.»</p>

Para além de enquadrar a formação no perfil geral do desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário, o regime jurídico em vigor refere ainda que os ciclos de estudos criados nos seus termos devem assegurar um desenvolvimento profissional que atenda às orientações curriculares, às orientações de política educativa nacional, às condições socioeconómicas e às mudanças emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, à evolução científica e tecnológica e aos contributos

relevantes da investigação educacional. Atendendo ao enquadramento institucional e organizacional que passou a reger os percursos de formação que habilitam para a docência, pode questionar-se se as experiências e as vivências proporcionadas aos alunos através desta modalidade de prática de ensino supervisionada são apropriadas à consecução de tais propósitos, nomeadamente, quando se confronta a natureza das atividades ali previstas com as contempladas pelos modelos de estágio pedagógico entretanto extintos (Quadro 3).

Em primeiro lugar, sob o ponto de vista organizacional todo o processo de formação é condicionado pelo facto de a atual prática de ensino supervisionada — uma parte da componente de iniciação à prática profissional — se ter de configurar formalmente à imagem dos estágios de natureza profissional objeto de relatório final, a fim de cumprir com os requisitos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, previstos no diploma que em 2006 aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. O movimento de universitarização da formação de professores teve, por esta via, um novo impulso, traduzido num reforço da sua dimensão académica, induzida quer pelo papel que é conferido às instituições de ensino superior no que respeita à gestão de todo o percurso formativo (v. g. começando por autorizar que cada uma possa definir perfis específicos de desempenho para as áreas curriculares e disciplinas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário), quer pela natureza dos regulamentos que aquelas têm de elaborar relativamente aos processos de orientação dos relatórios anteriormente mencionados, ou à formação dos júris das provas públicas para apreciação e discussão desses trabalhos; documentos cujo conteúdo tende a recuperar o formato desde sempre utilizado e que a legislação impõe.

Em segundo lugar, pode afirmar-se que o modelo instituído não resolve uma das principais limitações dos antigos sistemas de formação inicial, isto é, a sua exterioridade relativamente ao contexto de trabalho, uma vez que não se antevê na sua lógica funcional a possibilidade de se valorizar a experiência dos alunos e de se criarem condições favoráveis aos processos de transferência da formação para o trabalho. Parece, assim, continuar a ignorar-se que as competências profissionais emergem dos contextos de desempenho profissional, pois não está assegurado quer o movimento pendular entre a instituição formadora e o local de trabalho, quer o processo recursivo

entre a teoria e a prática, que facilitem a combinação, no percurso formativo, das experiências e dos saberes alicerçados nas representações e nas crenças. Pelo contrário, privilegia-se uma abordagem que não se mostra coerente com o facto de o próprio regime jurídico conceber a prática de ensino supervisionada como um estágio de natureza profissional. As escolas cooperantes mantêm-se como lugares de “aplicação” e não como espaços de efetiva aprendizagem profissional, porquanto os dispositivos de formação montados no âmbito da componente de iniciação à prática profissional dificilmente podem estabelecer um relacionamento entre o contexto escolar e o contexto de trabalho que favoreça, por um lado, a mobilização dos saberes teóricos para o investimento na ação e, por outro lado, a formalização teórica dos saberes adquiridos por via experiencial.

Em terceiro lugar, entende-se dever questionar a possibilidade de um estágio profissional, concebido nos moldes que anteriormente se discutiram, permitir, de facto, a consecução dos objetivos da formação definidos no texto do regime jurídico, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento das competências necessárias para cumprir com o perfil geral de desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário, para o qual o diploma remete explicitamente. Na verdade, confrontando a natureza das tarefas que exigem a participação ativa dos sujeitos em formação, facilmente se percebe como os estágios pedagógicos regulados em 1988 se encontravam mais próximos de satisfazer as necessidades formativas dos candidatos à docência de ontem e de hoje, do que os estágios profissionais atualmente prescritos. Desde logo porque a não atribuição de turmas aos estagiários os impede de assumirem plenamente as funções usualmente cometidas a um professor qualificado (mesmo que sob condições de estrito acompanhamento e supervisão), diminui a sua capacidade de se autonomizarem e reduz de forma evidente o tempo de que estes dispõem para trabalhar diretamente com os alunos.

Considerando as dimensões que estruturam o perfil geral de desempenho em referência, dificilmente se antevê como o modelo de formação profissional vigente pode garantir que os seus diplomados adquiram a formação necessária para um exercício da docência que obedeça às exigências daquele perfil, especialmente, no que concerne às dimensões *profissional, social e ética* e de *participação na escola e de relação com a*

comunidade, domínios em que atualmente se colocam alguns dos maiores desafios à atividade dos professores, em resultado de contextos socioeconómicos marcados pela complexidade e pela imprevisibilidade. Por seu turno, ainda que os atuais estágios profissionais tendam a trabalhar mais intensamente as estratégias de operacionalização de diferentes soluções didáticas, tão pouco é seguro que os docentes por eles formados evidenciem as competências associadas à dimensão relativa ao *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, principalmente porque se duvida da capacidade de as instituições formadoras incrementarem processos formativos que não se limitem a testar a “aplicação” de modelos pedagógicos previamente definidos, uma abordagem incompatível com o trabalho de articulação transversal dos saberes, de fundamentação epistemológica das práticas e de construção de projetos curriculares, que o perfil geral de desempenho e as políticas educativas valorizam.

Em quarto lugar, importa refletir acerca do modo como os estágios profissionais se inserem no fluxo temporal dos cursos de formação, parecendo ser claro que o modelo proposto pelo atual regime jurídico reforça uma tendência antiga que concebe aqueles espaços como uma espécie de momento final — um acrescento que vem complementar a parte “académica” — e não como um elemento estruturante dos cursos, que suporia uma conceção mais alargada dos respetivos planos de estudos, capaz de ultrapassar a lógica que assume o currículo da formação como uma “lista” de disciplinas à qual se soma um tempo de “prática”. A prevalência desta opção afigura-se como uma dificuldade acrescida à promoção de uma postura crítica e reflexiva, ou seja, à introdução de um elemento nuclear para a consecução do objetivo de desenvolver nos estagiários a capacidade de conceber projetos de investigação-ação emergentes dos contextos em que se desenrola a sua atividade profissional. Assim, a persistência de cursos que se estruturam em função de um “currículo-mosaico”, de um somatório de disciplinas, distribuídas e compartimentadas por áreas relativamente estanques, por oposição a um projeto curricular, corolário de uma visão global, coerente e integrada da formação, impede o cumprimento de uma condição essencial para o incremento da dimensão investigativa do processo formativo.

Ainda que de forma indireta, procurou-se demonstrar como o sucesso e a eficácia do atual modelo de formação dependem da aptidão das instituições formadoras para

montarem dispositivos que promovam o desenvolvimento das capacidades de questionamento e auto reflexão dos sujeitos em formação, o que implica que estes sejam levados a refletir, tão cedo quanto possível, sobre o seu currículo pessoal, a sua aprendizagem, o fundamento do seu projeto de candidatura ao exercício da docência. Todavia, a manter-se o déficit de mecanismos de regulação interna que induzam um questionamento crítico e permanente, dos discursos e das práticas, dificilmente se ultrapassarão os obstáculos que impedem o incremento, no funcionamento quotidiano dos cursos, de procedimentos de autoanálise e de valorização das experiências dos formandos. Capacidades que também é difícil promover em contextos marcados por metodologias de ensino baseadas na transmissão de informação. A este nível, no entanto, é o próprio texto do regime jurídico a indiciar algumas contradições.

Tendo em conta que o documento assume como grande finalidade desta fase da formação promover a integração entre a teoria e a prática — um objetivo central de qualquer processo formativo — não se entende como a forma e o tempo que lhe estão destinados pode permitir, de facto, a incorporação da *informação* recebida e a sua transformação num *saber* passível de se tornar num *conhecimento* em ação (um domínio que engloba capacidades e atitudes). A formação revela dificuldades em evitar a aplicação das “fórmulas” baseadas nos processos típicos da racionalidade técnica, desde logo porque o pouco tempo destinado à iniciação à prática profissional (cf. Quadro 2) leva a crer que a via para a «*mobilização dos conhecimentos*» não conseguirá fugir a uma lógica mecanicista. Provavelmente, assumindo uma conceção das didáticas específicas enquanto instrumento tecnológico, vocacionado para o ensino de um repertório técnico-pedagógico que o professor em formação deve aprender como mais um “conteúdo”: via que se afigura coerente com o modo como a legislação concebe a avaliação da unidade curricular correspondente à prática supervisionada — «*verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício*».

A propósito do processo de iniciação à prática pedagógica, refere-se no diploma que aquela deve promover «*uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional*». Neste caso, a abordagem que parece estar subjacente ao modo de operacionalizar esta componente da formação

remete, pelo menos ao nível discursivo, para a adoção de uma postura reflexiva, a qual é aliás reforçada pelo enunciado específico do conteúdo das componentes de *formação cultural e ética* e de *metodologias de investigação educacional*, onde se retomam as ideias de reflexão e de compreensão e análise crítica (cf. Quadro 2). A reflexividade sobre as práticas obriga, contudo, a desenvolver um modelo de interação entre a teoria e a prática que é incompatível, uma vez mais, com o tempo disponibilizado para a formação supervisionada e, sobretudo, com a natureza, a estrutura e o conteúdo, do modelo de profissionalização criado: porque este se estrutura em função de uma realidade que permanece exterior ao sujeito da formação, em vez de ser um meio de promover a construção dos saberes profissionais a partir daquilo que o sujeito já “é” quando acede à formação. Perante os paradoxos que parecem subsistir entre os meios e os fins, a manifestação de intenções relativas ao incremento de práticas reflexivas, corre o risco de se transformar numa mera ilusão de modernidade, um lugar-comum, a expressão de uma fórmula que se tem por socialmente valorizada, mas cuja aplicação coerente implicaria a reconfiguração de todo o processo formativo, ou pelo menos do período destinado ao trabalho desta componente.

A exterioridade do processo de formação relativamente a elementos que se considera serem determinantes para o seu sucesso — e no pressuposto que o seu principal objetivo deve ser contribuir para a transformação das práticas — é ainda patente no modo como se desenham as relações entre as várias instâncias onde se desenrola a formação: instituições de ensino superior (IES) e as escolas. Tendo em conta os papéis e as funções que lhes estão reservadas, permanece, apesar do discurso de cooperação e de engajamento com o meio, a tendência para manter a formação inicial de professores como um espaço e um tempo de relativo distanciamento face ao contexto e ao terreno efetivos em que esta se deve desenrolar: a escola. Na verdade, acaba por se perceber a manutenção do papel excessivamente centralizador das IES, no que diz respeito ao desenho dos elementos fulcrais do processo formativo. Estas continuam a constituir-se como o núcleo de regulação da formação, remetendo as escolas para um papel mais ou menos passivo, uma função quase instrumental, um recurso sem o qual a própria formação não pode acontecer, situação que não configura uma rutura com as práticas comuns no relacionamento entre as universidades e as organizações escolares.

Face aos problemas diagnosticados há quase duas décadas (Canário, 2001), pode afirmar-se que o regime jurídico aprovado em 2007 não veio resolver nenhum problema, embora nele se antevejam condições capazes de potenciar os disfuncionamentos que naquela altura foram identificados (Leite, Fernandes e Sousa-Pereira, 2017). Entende-se que a causa próxima desses pontos críticos reside no deslocamento da centralidade da formação de professores das escolas para as universidades e outras instituições de ensino superior, num processo que fez perder, na perspetiva dos sujeitos da formação, parte da relevância e do significado da própria formação: 1) porque se verificou a subordinação dos métodos de levantamento e de diagnóstico das necessidades de formação aos interesses das instituições formadoras, mais do que aos dos seus destinatários; 2) porque as instituições formadoras tenderam a inferir e a desenhar programas de formação sem atender aos percursos, às histórias de vida e ao passado experiencial dos sujeitos em formação; 3) porque as instituições formadoras tenderam a querer impor um conjunto de saberes pré-definidos, que assumiram *a priori* como válidos, sem cuidar de avaliar do modo como os sujeitos em formação apreciariam, ou apreenderiam dessa mesma relevância; 4) porque esse deslocamento acentuou as discrepâncias entre a teoria e a prática, muito também por via da incoerência entre o conteúdo do discurso difundido pelas instituições formadoras e a prática pedagógica que estas usualmente imprimiram ao processo formativo; 5) porque os sujeitos em formação não atribuem à teoria relevância para a resolução dos problemas com que se confrontavam nas suas escolas.

4. Desafios e tensões na formação inicial de professores

O reforço do papel das universidades como instâncias nucleares para a formação de professores tem sido considerado indispensável para garantir o domínio e a qualidade dos saberes *a ensinar* e dos saberes *para ensinar* (Etienne *et al.*, 2009). Contudo, após décadas de experiência e de experimentação, em que aquelas instituições procuraram dar corpo à integração desses saberes, é possível não só efetuar um balanço dos esforços despendidos para materializar a formação de professores tidos por eficazes e profissionais (vd. *reflexivos* e *críticos*), como também identificar os problemas ainda por

resolver e as transformações que terão de ocorrer para responder aos novos desafios da profissionalidade docente. O mote para a análise das tensões provocadas por um projeto que se afigurou ambicioso, mas que, ao mesmo tempo, foi gerador de múltiplas contradições, encontra-se bem expresso nas palavras de Hargreaves e Goodson (1996) a propósito dos paradoxos latentes nos trajetos de profissionalização dos professores, a quem é exigido, segundo os autores, um desempenho que se traduz, ora numa *reprofissionalização* da sua atividade — v. g. através da execução de tarefas mais abrangentes e com maior grau de complexidade, no dever de fundamentar as suas orientações pedagógicas à luz dos dados da investigação, pela necessidade de se empenhar no trabalho colaborativo e em processos de decisão coletivos — ora numa *desprofissionalização* — v. g. mediante a procura de uma formação mais pragmática, pela menor liberdade de ação perante as opções da política educativa, pela maior dependência face às metas de aprendizagem definidas externamente (*idem*: 3).

Um dos problemas que permanece como tópico de discussão entre os responsáveis pela formação inicial de professores é o da clarificação das competências estruturantes para o exercício da docência. Nele se confrontam uma tendência que privilegia a definição de padrões muito específicos (*standards*), nos quais se estipula não apenas o que o professor deve *saber fazer*, como também os resultados que se esperam alcançar com a sua prática, e uma abordagem mais integradora que concebe o desempenho como uma forma de *literacia* para a qual contribuem um sem número de competências chave. Para Perrenoud (1994, 1999, 2008) trata-se de aplicar uma fórmula na qual se combinam dimensões que procuram abarcar a complexificação do desempenho docente e o seu maior grau de exigência: ao nível do domínio dos saberes didáticos; no que respeita à capacidade para trabalhar em equipas alargadas e para promover o envolvimento de comunidades educativas caracterizadas pela diversidade social e cultural; no que concerne à aptidão para incorporar as tecnologias da informação e da comunicação nas práticas quotidianas.

Trata-se de uma abordagem de inspiração socio-construtivista (Pires, 2005; Lessard, 2009) em que a competência, na qual se incorporam os conhecimentos, se constrói na relação que se cria entre o sujeito e uma situação profissional, só adquirindo sentido a partir desses dois polos: o sujeito que pensa, que interpreta e age em situação

profissional, ou no quadro duma família de situações profissionais, nas quais se incluem tarefas, ações, constrangimentos, meios. O desenvolvimento de competências não passa apenas pela aprendizagem de *comportamentos* precisos e específicos (alheios à experiência e à trajetória do sujeito e da situação), ou de *métodos* (a aplicação de procedimentos previamente estabelecidos), mas pela capacidade de mobilizar e articular um conjunto de recursos de carácter cognitivo e não cognitivo, a fim de apreender a complexidade da situação educativa e agir de maneira concreta, adaptada e *eficaz* (a competência não se confunde com a performance, do mesmo modo que uma não se converte imediatamente na outra).

De acordo com o relatório destinado a fazer o balanço dos dez anos de actividade da *European Network on Teacher Education Policies* ⁽⁶⁾ não se encontra ainda consolidado o conteúdo do perfil de desempenho docente tido por mais adequado para lidar com os problemas a que os sistemas educativos europeus se encontram sujeitos na atualidade. Com efeito, a heterogeneidade dos contextos parece exigir professores que, entre outros traços, se mostrem capazes de: assegurar a igualdade de oportunidades de sucesso aos alunos oriundos de grupos socioeconómicos desfavorecidos; desenvolver a capacidade de gerir as tensões que emergem em turmas com uma composição multicultural; efetivar a integração dos resultados da sua própria investigação nas práticas; instituir rotinas de autoavaliação e de aprofundar a sua intervenção nos diferentes patamares de decisão das escolas; aumentar a sua preparação pedagógica e de conceber processos de ensino e aprendizagem sustentados pela teoria; reforçar a utilização das tecnologias da informação e da comunicação; desenvolver práticas que privilegiem a dimensão europeia do ensino (Gassner, Kerger e Schratz, 2010: 10).

Mantendo-se no mesmo quadro ideológico, Schratz (2010) enuncia as competências a desenvolver pelos professores, agrupando-as em função dos domínios de onde parecem despontar os maiores desafios à sua atuação: 1) o impacto das mudanças sociais e culturais sobre o funcionamento das escolas; 2) a diversidade do corpo discente e a alteração do ambiente em que se desenrola o ensino e a aprendizagem; 3) os

(6) Rede designada pelo acrónimo ENTEP, constituída em 1999 por iniciativa do Ministro da Educação do governo português e na sequência de uma proposta que este apresentou aos seus congéneres europeus. A rede, que contou com o patrocínio da Comissão Europeia, viria a integrar representantes dos ministros da educação de treze países da União Europeia: Áustria, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Itália, Portugal, Espanha, Suécia, Países Baixos e Reino Unido.

crecentes níveis de exigência da profissionalidade docente. No primeiro grupo, advoga-se o incremento de práticas de ensino tendentes a produzir a melhoria dos resultados escolares, quer através de ações que aprofundem o sentido de pertença dos alunos, o exercício da cidadania e a consciência ambiental, quer por intermédio de atividades que alertem para a importância da educação ao longo da vida (v. g. o aprender a aprender, a literacia digital, a resolução de problemas, o empreendedorismo), quer ainda com o desenho de modalidades de desenvolvimento curricular propícias à integração dos saberes disciplinares. Na segunda categoria, menciona-se sobretudo a necessidade de facilitar a integração dos professores em equipas pluridisciplinares, habilitadas para resolver os problemas decorrentes da maior diversidade cultural e étnica das escolas e para intervir junto das comunidades locais, aumentando as respetivas relações de proximidade. Na terceira categoria, alerta-se principalmente para a importância de os professores desenvolverem a sua atividade com recurso sistemático aos dados da investigação, o que é visto como uma estratégia propícia a aumentar as suas capacidades de resolução de problemas. Para o autor, tratam-se de competências de âmbito muito geral que, por isso, constituem a base para a definição do perfil de desempenho a desenvolver pelos futuros professores, não apenas num quadro nacional, mas especialmente num contexto de integração europeia.

Na verdade, o autor entende que tais competências devem igualmente contribuir para o aprofundamento da dimensão europeia do ensino. Para tanto, considera que os professores não se podem limitar a preparar os alunos para agir no espaço restrito de cada país, na medida em que o processo de integração económica e política da Europa demonstra a urgência de se formarem cidadãos europeus, isto é, indivíduos capazes de construir uma consciência europeia a partir da sua própria identidade nacional; nessa linha, o conceito de *dimensão europeia* reflete os esforços das políticas educativas comunitárias no sentido de se alcançar um maior equilíbrio entre os valores nacionais e transnacionais (*idem*: 99). Contudo, a *europeização* da profissão docente não pretende simplisticamente criar um perfil do professor europeu, mas chamar a atenção para a necessidade de a sua formação incorporar a discussão dos temas que se têm por indispensáveis para consolidar aquele processo de integração.

Para os promotores da rede ENTEP, o desenvolvimento das competências que contribuem para a construção do perfil de desempenho enunciado implica o envolvimento dos professores em processos de formação que valorizem uma postura reflexiva. No entanto, a perspectiva que ali se sugere trata a reflexão como um processo de cariz positivista, uma vez que os candidatos à docência são simplesmente levados a conceber projetos alicerçados na aplicação de uma metodologia de investigação-ação, que devem apresentar e defender como produto final do seu percurso formativo (Mikkola, 2010). Sem negar a importância destes estudos para o aprofundamento das relações entre teoria e prática, para o desenvolvimento pelos docentes da capacidade de formalizar e de resolver problemas e para atenuar a sua dependência face aos circuitos académicos de produção do conhecimento educacional, também não deixa de ser verdade que o objeto e a fundamentação conceptual da investigação produzida acaba por estar muito subordinada à vocação, aos interesses e às áreas de especialização das universidades a quem cabe organizar os programas de formação, contexto que reduz a possibilidade de os futuros professores se autonomizarem relativamente aos paradigmas nos quais foram formados.

Neste contexto, adquire especial relevância a análise dos conteúdos e das componentes que estruturam os programas de formação inicial de professores. Nesse domínio, os responsáveis pela rede ENTEP aludem explicitamente aos resultados obtidos no âmbito do projeto *Tuning* (7), considerando-o a este respeito como uma referência a ter em conta (Gassner, 2010). O levantamento efetuado na primeira fase de desenvolvimento deste projeto é revelador da normalização do conteúdo daqueles programas à escala europeia, na qual Portugal não constitui exceção. Os percursos formativos europeus preveem usualmente a existência de quatro componentes essenciais (Gonzalez e Wagenaar, 2003: 134): 1) uma formação científica no domínio da especialidade (vd. o saber disciplinar); 2) uma formação no âmbito das didáticas específicas; 3) uma formação geral em ciências da educação (v. g. pedagogia, didática

(7) Termo por que passou a ser designado o projeto *Tuning Educational Structures in Europe* submetido para aprovação da Comissão Europeia em 2000. O projeto surgiu com o propósito de criar um espaço europeu do ensino superior que, por um lado, se apresentasse como iniciativa paralela ao processo de integração económica e, por outro lado, permitisse criar ferramentas de análise dos contextos e de normalização dos programas, mais favoráveis à mobilidade dos estudantes e dos professores a nível inter e intrainstitucional. Um objetivo que viria a ter impulso decisivo com a advento e implementação das medidas decorrentes do processo de Bolonha.

geral, psicologia e sociologia da educação); 4) um período destinado à prática de ensino. As suas conclusões apontam também para o facto de a maioria dos programas ainda não contemplar uma componente de investigação em educação, delineada em moldes semelhantes aos sugeridos anteriormente. Lacuna que no caso português acabou por ser resolvida desde que a habilitação para a docência passou a ser conferida após a frequência de cursos de mestrado que, obrigatoriamente, exigem a apresentação e defesa de relatórios de projeto com uma natureza investigativa.

Sob o ponto de vista conceptual, o Projeto *Tuning* considera a formação de professores como um dos dois campos em que se dividem os estudos em Educação, por seu turno definidos como um domínio multidisciplinar. Neste quadro, a singularidade da formação de professores decorre da natureza de um objeto através do qual se tenta estabelecer a ligação entre as ciências da educação e os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação de campos disciplinares específicos (v. g. a matemática, à geografia, à ciência, etc.), tendo em conta a variedade dos contextos sociais, culturais e económicos em que aqueles se podem desenrolar (Gonzalez e Wagenaar, 2005: 76).

As competências enunciadas deixam perceber a natureza das aprendizagens que as instituições formadoras esperam que os seus graduados venham a desenvolver, sendo que estas se mostram consentâneas com as propostas formuladas, por exemplo, no âmbito da rede ENTEP (v. g. o domínio de saberes teóricos e práticos). Nesse sentido, as metas de aprendizagem definidas constituem a base a partir da qual se identificam os níveis de desempenho que os futuros professores europeus devem atingir quando completados os diferentes ciclos de estudos. Não obstante o seu carácter dinâmico e abrangente (dado resultarem da combinação de competências de índole muito diversa — cognitivas, técnicas, metodológicas, linguísticas, de relação, etc.), a sua formulação é reveladora de uma forte preocupação com o acesso a dados que permitam avaliar os efeitos imediatos da formação sobre as práticas. Tal significa aceitar que o desempenho profissional dos professores se transforma inevitavelmente como consequência do processo formativo, ou que os docentes são capazes de aplicar as competências adquiridas logo que terminado o programa de formação.

As propostas procedentes das redes europeias ENTEP e TUNING, cujo conteúdo e fundamentação não são certamente alheios ao forte enquadramento institucional

conferido pelo alto patrocínio da Comissão Europeia e pela presença de representantes dos governos dos Estados-Membros, espelham a tentativa de impulsionar e dignificar o estatuto da profissão docente. Um processo que ocorre em paralelo com a ampliação dos mecanismos de regulação governamental sobre a educação, no qual a atribuição aos professores de novas e maiores responsabilidades disfarça, sob a capa de um perfil profissional mais exigente, uma erosão efetiva da sua autonomia e poder de intervenção. Neste contexto, considera-se pertinente partir da diferença que Englund (1996) estabelece entre as noções de *profissionalização* (um projeto social e político, uma missão destinada a realçar os interesses de um determinado grupo ocupacional) e de *profissionalismo* (algo que define e articula as qualidades e o carácter das ações dos indivíduos pertencentes a esse grupo).

Na verdade, as tendências atuais de reconfiguração do exercício da função docente e dos percursos formativos que lhe dão acesso, parecem confirmar as posições há muito expressas por Hargreaves e Goodson (1996) que aceitam aquela distinção com o intuito de chamar a atenção para a existência de discursos contraditórios que, por um lado, parecem defender uma maior profissionalização da docência, mas, por outro lado, o fazem mediante uma retórica focada na valorização dos saberes práticos dos professores. Tal significa promover concepções de profissionalismo que não demonstram sensibilidade para assumir a totalidade e a abrangência de um projeto de profissionalização que, por definição, se deveria traduzir num aumento do estatuto e do poder de auto-regulação dos professores, algo que os atuais modelos de governação dificilmente aceitam.

A *desprofissionalização* da função docente pode assim considerar-se como o efeito perverso de um projeto político que se situa muito para além do quadro em que se desenrola a formação dos professores. Pelo contrário, a universitarização da formação traduziu-se na adoção de processos de profissionalização dos docentes mais próximos dos usualmente aplicados aos grupos profissionais com maior prestígio social (v. g. médicos, advogados, engenheiros): porquanto estruturados em torno de componentes teóricas de nível elevado, que integram os conteúdos científicos que refletem a renovação dos campos disciplinares de referência para a profissão e têm em vista

desenvolver competências com alto grau de especialização (Hargreaves e Goodson, 1996; Hofstetter *et al.*, 2009).

Neste contexto, a análise de conteúdo dos instrumentos de regulação jurídica da formação inicial de professores em vigor em Portugal, permite concluir que se privilegia uma profissionalização orientada para formar professores habilitados a resolver problemas, a decidir autonomamente os processos de transposição didática e a escolher livremente as suas estratégias pedagógicas. Todavia, de acordo com Hofstetter *et al.* (2009) e Hennissen, Beckers e Moerkerke (2017), pode concluir-se que a universitarização da formação inicial e a sua montagem numa lógica que privilegia a ligação da teoria à ação não está isenta de riscos: porque pode gerar uma nova hierarquia dos saberes, valorizando-os sobretudo em função da sua dimensão praxiológica; porque pode secundarizar alguns dos atributos essenciais da ciência (v. g. a objetividade, o espírito crítico); porque pode dar azo a uma instrumentalização dos saberes e à emergência de uma universidade de serviço.

Os problemas suscitados remetem para a avaliação da organização curricular dos saberes seguida nos programas de formação inicial de professores, designadamente no que respeita à estrutura da matriz disciplinar que deles transparece. A este respeito, Maulini e Perrenoud (2009) argumentam que a circunstância de a formação profissional se apoiar nos resultados da investigação científica, constitui um fator propício à manifestação de um conflito, quer entre os saberes relativos a um objeto ou a um processo específico, quer entre formas distintas de analisar a realidade e, desse modo, de compor o currículo da formação inicial.

Acontece que a racionalidade implícita na separação dos saberes teóricos que sustentam a investigação não possui uma correspondência direta com as categorias que emergem da prática: as teorias que emanam das diferentes disciplinas científicas refletem mais a especialização do trabalho no seio da comunidade científica, do que a estrutura dos fenómenos e dos processos sociais que aquela se propõe estudar. Uma divisão disciplinar que é transposta para a organização curricular dos programas de formação inicial e que se afigura problemática, uma vez que os problemas pluridimensionais com que os sujeitos em formação se confrontam exigem uma abordagem globalizante, incompatível com o registo teórico produzido por cada uma das disciplinas que compõem

o currículo daqueles programas. Na verdade, embora seja de louvar a pretensão da formação inicial em desenvolver nos professores as competências de resolução de problemas e de investigação, é possível acreditar que os docentes, quando confrontados com a urgência da ação, tenham poucas possibilidades de encontrar os recursos teóricos adequados, dada a sua dispersão por múltiplos campos conceptuais. Ao invés, continuarão provavelmente a recorrer aos saberes especializados fundados na prática profissional, ou aos seus próprios saberes experienciais (*idem*: 57).

Para além de permitir retornar ao debate das relações entre a teoria e a prática no seio da formação inicial, a constatação de que esta parece condenada a submeter-se aos objetivos específicos das disciplinas que integram o núcleo duro das ciências da educação, relança a questão sobre a utilidade dos referenciais de competências criados com o intuito de definir o perfil de desempenho dos professores. De acordo com Lessard (2009), a existência de um tal referencial dá aos parceiros envolvidos no processo de formação a possibilidade de construir uma *lógica de programa*, levando não só os formadores das instituições de ensino superior a concertar as suas práticas, como a partilhar com os atores no terreno das escolas de uma mesma visão e de um mesmo discurso.

Afigura-se igualmente útil para abordar a formação como um todo que deve estruturar-se em torno de uma finalidade de natureza profissional, ao invés da justaposição de elementos mais ou menos heterogéneos. Contudo, o autor não deixa de salientar que embora as teorias da educação sejam necessárias como grelha de leitura das situações vividas, não se lhe afigura possível ensinar o modo de exercer a profissão docente; algo que implica proporcionar aos jovens candidatos à docência a vivência de situações e de contextos próximos da realidade (v. g. estágios de diferentes tipos inseridos e momentos distintos da formação, seminários de análise de práticas, grupos de discussão em volta de estudos-de-caso), que traduzam uma vontade multiforme de formar *para e por* meio de uma prática refletida (*idem*: 142).

Em Portugal, a atual configuração jurídica da formação inicial de professores não deixa antever grandes possibilidades de se conceberem programas que permitam a organização de experiencias muito diversificadas de ligação entre a teoria e a prática, muito menos que se criem condições para o incremento de processos reflexivos com um

mínimo de credibilidade conceptual. Por outro lado, a formação de professores permanece o palco de disputas entre tendências e concepções conflituais, de lutas de poder que a qualquer momento podem adquirir uma expressão significativa. Continua ainda a ser um espaço propício à formalização das constantes solicitações com que a tutela confronta o grupo profissional dos professores (v. g. a multiplicação de pedidos para que os docentes sejam preparados com o intuito de incrementar a educação para a cidadania, para a saúde, para o ambiente, para o diálogo intercultural, etc.).

Finalmente, importa ponderar o impacto efetivo que a existência de referenciais de competências pode ter sobre a identidade profissional dos jovens professores. Tal só se afigura possível se os planos de estudos dos cursos de formação inicial e os programas das unidades curriculares que os integram explicitarem com clareza aquelas metas. De outro modo, poder-se-á inferir que a formação permanecerá arreigada à transmissão de conhecimentos disciplinares ou pedagógicos desligados de qualquer processo de desenvolvimento de competências, persistindo o tradicional hiato entre as componentes de formação teórica e os espaços de vivência da prática.

5. Considerações finais

Pretendeu-se com este trabalho dar conta da complexidade das relações entre as variáveis e os fatores que interferem com o funcionamento de um programa de formação inicial de professores, ainda que o ponto de partida tenha sido a realidade portuguesa. Uma vez que tais programas constituem sistemas nos quais participam múltiplos atores e organizações, as ligações que se estabeleceram entre os seus componentes são exemplo do quadro compreensivo que se constrói a partir de uma realidade específica. Assim, as ilações feitas não devem ser tomadas como objetos generalizáveis, ou passíveis de transpor diretamente para outros ambientes institucionais.

Essas restrições decorrem igualmente do facto de em Portugal se ter verificado em 2007 uma alteração profunda do quadro legal regulador da formação inicial dos professores. Uma mudança que preservou a natureza do processo formativo, conservando as suas componentes estruturais, mas significou a introdução de uma nova abordagem ao nível da concepção do período destinado à prática de ensino

supervisionada. No entanto, em termos gerais pode afirmar-se que o modelo instituído a partir de 2007 permanece centrado na universidade, mantém a separação entre o tempo da formação teórica e o tempo e o espaço da formação prática, continua a exigir a cooperação das escolas e a intervenção de atores locais como mediadores entre aqueles dois domínios.

Não obstante os constrangimentos que tal impõe à conceção global dos programas de formação entende-se que a manutenção da macro estrutura do processo formativo, valida os pressupostos que guiaram este trabalho: 1) a formação inicial de professores alicerçada nos princípios de um paradigma de racionalidade técnica não contribui para esclarecer os nexos entre a teoria e a prática; 2) os programas de formação que ignoram os saberes experienciais revelam-se ineficazes para promover a mudança das práticas; 3) o desenvolvimento das competências que capacitam os professores para atuar em contextos de incerteza e de crescente complexidade, exigem o seu envolvimento em programas de formação de cariz reflexivo.

A consolidação das práticas reflexivas implica a rutura com o paradigma de formação ainda dominante e impõe vários níveis de clarificação conceptual. Um dos mais importantes prende-se com a definição operacional do conceito de *reflexão crítica*. Para tanto é indispensável que, por um lado, o sujeito em formação demonstre a capacidade de desconstruir as suas práticas e de as abrir ao escrutínio de outros atores, por outro lado, que o formador adote uma nova atitude, alicerçada na procura de um trajeto comum de desenvolvimento interpessoal, em que a sua ação de supervisão — pautada pela sugestão de estratégias alternativas e não pela imposição de modelos pré-definidos — auxilia o formando a atingir um estágio de *autoaceitação* face à análise avaliativa do seu desempenho. Para o sujeito em formação a tarefa de descrição das práticas traduz-se igualmente num processo de interpretação, uma vez que os dados que este decide considerar, ou não, como objetos de reflexão decorrem de uma intencionalidade que também é relevante analisar.

O incremento de uma tal orientação implicaria uma alteração profunda do estilo de acompanhamento e de supervisão que usualmente se encontra associado aos programas de formação concebidos numa lógica de racionalidade técnica, por significar a deslocação de uma postura que privilegia a *orientação*, o *encaminhamento* e o *controlo sobre as*

práticas, para uma outra em que se procura encorajar o questionamento e a reflexão partilhadas. Movimento que exige um compromisso e uma articulação entre, por um lado, a via tradicional de regularização do percurso formativo e de centragem na análise dos produtos e, por outro lado, uma alternativa de regulação dos processos de formação. Mudança que a verificar-se resultaria certamente numa diminuição do grau de dependência dos formandos relativamente aos formadores (medida através da sua capacidade de desconstruir e de reconstruir a prática), ou seja, no desenvolvimento das competências de interpretação, de análise crítica e de avaliação que se têm por constitutivas do perfil de desempenho dos professores mais qualificados.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, F. Assessing teachers' practices through standards and the conflict between rational knowledge and beliefs: the case of Portuguese geography initial teacher training. **The 30th International Geographical Union Congress/Higher Education Research Group**. Glasgow, 2004.

_____. The standardization of geography teachers' practices: a journey to self-sustainability and identity development. **International Research in Geographical and Environmental Education**, v.25, n.2, 2016. P. 166-188.

_____. The place of epistemological beliefs within teachers' social representation systems: a model to explain geography teachers' practices". In G. Schraw, J. Brownlee, L. Olafson e M. VanderVeldt (Eds.), **Teachers' Personal Epistemologies: Evolving Models for Transforming Practice**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2017. P. 353-386.

ASSEN, J. et al. How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions. **Teaching and Teacher Education**, v.73, 2018. P. 130-140.

BENTON, T. e Craib, I. **Philosophy of social science: the philosophical foundations of social thought**. Hampshire: Palgrave, 2001.

BULL, B. National standards in local context: A philosophical and policy analysis. In B. A. Jones (ed.), **Educational leadership: Policy dimensions in the 21st century**. Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation, 2000.

CAMPOS, B. Teacher education policies in Portugal. In B. Campos (eds.), **Teacher education policies in the European Union**. Lisboa: Ministério da Educação, 2000. P. 225-

242.

CANÁRIO, R. **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.** Lisboa: INAFOP, 2001.

CARIA, T. **A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2000.

CARIA, T. Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto saber. **Etnográfica**, v.11, n.1, 2007. P. 215-250.

CROOK, S. Social theory and the postmodern. In G. Ritzer e B. Smart (eds.), **Handbook of social theory.** Londres: Sage Publications, 2001. P. 308-323.

DELANDSHERE, G.; PETROSKY, A. Framing teaching and teachers? National Board English language arts certification in the US. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, 1. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001. P. 115-133.

DELANDSHERE, G.; PETROSKY, A. Political rationales and ideological stances of the standards-based reform of teacher education in the US. **Teaching and Teacher Education**, v.20, n.1, 2004. P. 1-15.

DELANTY, G. **Modernity and postmodernity – knowledge, power and the self.** Londres: Sage Publications, 2000.

DOECKE, B. Professional identity and educational reform: Confronting my habitual practices as a teacher educator. **Teaching and Teacher Education**, v.20, n.2, 2004. P. 203-215.

ENGLUND, T. Are professional teachers a good thing?. In I. F. Goodson, e A. Hargreaves (eds.), **Teachers' professional lives.** Londres: Falmer Press, 1996. P. 75-87.

ETIENNE, R. et al. [eds.]. **L'université peut-elle vraiment former les enseignants?.** Bruxelas: Éditions De Boeck, 2009.

FERNÁNDEZ, M. Framing Teacher Education: Conceptions of Teaching, Teacher Education, and Justice in Chilean National Policies. **Education Policy Analysis Archives**, v.26, n.34, 2018. P. 1-37.

FORMOSINHO, J. Teacher education in Portugal. Teacher training and teacher professionalism. In B. Campos (eds.), **Teacher education policies in the European Union.** Lisboa: Ministério da Educação, 2000. P. 25-42.

GASSNER, O.; KERGER, L.; SCHRATZ, M. (eds.) **ENTEP the first ten years after Bologna**. Bucareste: Editura Universității din București, 2010.

GASSNER, O. ENTEP and European teacher education. Policy issues since 2000. In O. Gassner, L. Kerger e M. Schratz (eds.), **ENTEP the first ten years after Bologna**. Bucareste: Editura Universității din București, 2010. P. 13-42.

GOLANN, J. Conformers, Adaptors, Imitators, and Rejecters: How No-excuses Teachers' Cultural Toolkits Shape Their Responses to Control. **Sociology of Education**, v.91, n.1, 2018. P. 28-45.

GONZALEZ, J.; WAGENAAR R. **Tuning educational structures in Europe – Final Report/Phase One**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

GONZALEZ, J.; WAGENAAR R. **Tuning educational structures in Europe - II**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2005.

HAMACHEK, D. Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka e T. M. Brinthaupt (eds.), **The role of self in teacher development**. Albany, NY: State University of New York Press, 1999. P. 189-224.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. F. Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson, e A. Hargreaves (eds.), **Teachers' professional lives**. Londres: Falmer Press, 1996. P. 1-27.

HENNISSSEN, P.; BECKERS, H.; MOERKERKE, G. Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. **Teaching and Teacher Education**, v.63, 2017. P. 314-325.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B.; LUSSI, V. Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In Richard Etienne et al. (eds.) **L'université peut-elle vraiment former les enseignants?**. Bruxelles: Éditions De Boeck, 2009. P. 29-51.

KORTHAGEN, F. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v.20, n.1, 2004. P. 77-97.

LEITE, C., Fernandes, P. e Sousa-Pereira, F. Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: tensions in building professional identities. **Profesorado - Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v.21, n.1, 2017. P. 181-201.

LEGENDRE, M.-F. La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur?. In F. Audigier e N. Tutiaux-Guillon (eds.), **Compétences et contenus. Les curriculums en questions**. Bruxelles: Éditions De Boeck, 2008. P. 27-50.

LESSARD, C. Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage?. In Richard Etienne et al. (eds.), **L'université peut-elle vraiment former les enseignants?**. Bruxelles: Éditions De Boeck, 2009. P. 127-144.

KUHLEE, D. The Impact of the Bologna Reform on Teacher Education in Germany: An Empirical Case Study on Policy Borrowing in Education. **Research in Comparative and International Education**, v.12, n.3, 2017. P. 299-317.

MARTIN, S.; DISMUKE, S. Investigating Differences in Teacher Practices Through a Complexity Theory Lens: The Influence of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v.69, n.1, 2018. P. 22-39.

MAULINI, O.; PERRENOUD, P. La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In Richard Etienne et al. (eds.), **L'université peut-elle vraiment former les enseignants?**. Bruxelles: Éditions De Boeck, 2009. P. 55-76.

MIKKOLA, A. Research-based teacher education in Finland. In O. Gassner, L. Kerger e M. Schratz (eds.) **ENTEP the first ten years after Bologna**. Bucarest: Editura Universității din București, 2010. P. 115-120.

PERRENOUD, P. **La formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris: L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD, P. **Dix nouvelles compétences pour enseigner**. Paris: ESF éditeur, 1999.

PERRENOUD, P. **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant**. Paris: ESF éditeur, 2001.

PERRENOUD, P. **Construire des compétences dès l'école**. Paris: ESF éditeur, 2004.

PERRENOUD, P. et al. [eds.] **Conflits de savoirs en formation des enseignants**. Bruxelles: Éditions De Boeck, 2008.

PIAGET, J. e Chomsky, N. **Teorias da linguagem. Teorias da Aprendizagem**. Lisboa: Edições 70, 1987.

PIRES, A. L. **Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2005.

SCALES, R. et al. Are We Preparing or Training Teachers? Developing Professional Judgment in and Beyond Teacher Preparation Programs. **Journal of Teacher Education**, v.69, n. 1, 2018. P. 7-21.

SHAUGHNESSY, M.; BOERST, T. Uncovering the Skills That Preservice Teachers Bring to Teacher Education: The Practice of Eliciting a Student's Thinking. **Journal of Teacher Education**, v.69, n.1, 2018. P. 40-55.

SCHRATZ, M. What is a “European teacher”?. In O. Gassner, L. Kerger e M. Schratz (eds.) **ENTEP the first ten years after Bologna**. Bucareste: Editura Universității din București, 2010. P. 97-102.

UITTO, M. et al. Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. **International Journal of Educational Research**, v.87, 2018. P. 47-56.

WARD, J. R.; McCOTTER, S. Reflection as a visible outcome for preservice teachers. **Teaching and Teacher Education**, v.20, n.3, 2004. P. 243-257.

Recebido em: 01 de outubro de 2018
Aprovado em: 01 de novembro de 2018

SOBRE O AUTOR

Fernando Alexandre é um pesquisador português vinculado ao Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), da Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.