

A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR EUROPEU

Maria Pacheco Figueiredo | mfigueiredo@esev.ipv.pt
Escola Superior de Educação e CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu

Resumo

O nosso olhar para o futuro da formação de educadores de infância e professores foca três eixos de tensão: o primeiro entre as mudanças no contexto do ensino superior, associados à alteração na habilitação profissional, que revelam uma aposta na internacionalização e a lógica e tónica maioritariamente nacional da formação de professores; o segundo entre a organização do ensino superior e a especificidade do saber dos profissionais a formar; e o terceiro entre a formação de professores no ensino superior como conduzindo a autonomia profissional e produção de conhecimento e a influência de agendas políticas e económicas, externas à arena da educação. Os três eixos implicam olhar a formação de professores como realizando-se no contexto do ensino superior mas em interface com o sistema educativo não superior, ligando-se a diferentes interlocutores e decisores. Tanto potenciais espaços de afirmação como zonas de pressão serão delimitados, num esforço de identificação das tensões que enformam quer decisões quotidianas quer reformas estruturais.

Palavras-chave: formação de professores, ensino superior, produção de conhecimento

Introdução

A investigação sobre a formação de professores na Europa tem sido fortemente investida nas últimas décadas, mantendo-se um foco em questões “internas”. A discussão da formação de professores num âmbito mais amplo, enquanto uma das áreas do ensino superior, é o propósito deste artigo.

A formação de professores ao nível do ensino superior não é um empreendimento uniforme, quer pensemos em fronteiras geográficas e políticas quer pensemos em diferentes níveis de ensino e respetivos profissionais. Os professores da educação básica, que consideramos abranger desde a educação pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico de acordo com o Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei n.º 43/2007), assistiram nos últimos anos a várias alterações na qualificação requerida para o desempenho das funções docentes. Para este artigo, focamos com maior destaque a formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, por apresentarem desafios específicos em termos de conhecimento profissional de base (Formosinho, 2002; Roldão, 2002a).

1. A formação de professores no ensino superior

Assumimos, na linha de outros autores, que discutir o presente e o futuro da formação de professores implica prestar atenção ao contexto de mudanças no ensino superior europeu na última década. As mudanças têm sido profundas e sugerem que o futuro será igualmente dinâmico. Referem-se duas linhas políticas que enformam o atual contexto de ensino superior: os processos decorrentes da declaração de Bolonha que convergiram na criação de uma Área Europeia de Ensino Superior e as estratégias da União Europeia em termos de educação e investigação - programa de trabalho *Education and Training 2010* (Conselho da União Europeia, 2002) e quadro estratégico *Education and Training 2020* (Conselho da União Europeia, 2009). Ambos são desenvolvimentos internacionais, ou transnacionais, enquanto a política educativa e relativa à formação de professores tende a ser baseada em esforços, debates, decisões e iniciativas nacionais. Campos (2010) considera que a formação de professores se entrecruza com estas duas linhas na medida em que se trata de ensino superior, primeira linha, cujo conteúdo é relevante para os propósitos e processos das estratégias sobre educação e formação (as referidas E&T 2010 e 2020), segunda linha. Começamos por analisar alguns aspetos destas duas linhas, que enquadram o primeiro eixo de tensão analisado e atravessam os seguintes.

Processo de Bolonha e a Área Europeia de Ensino Superior

As transformações no ensino superior a nível europeu, agrupadas sob a designação “processo de Bolonha”, desencadeadas em 1999 com a Declaração de Bolonha, são tidas como um dos aspetos nucleares da europeidade (Scott, 2012), transpondo as fronteiras da União Europeia em termos dos países envolvidos (47 países) e assumindo progressivamente uma dimensão externa aos países envolvidos (Zgaga, 2006). Das intenções iniciais, reforço da mobilidade, procura de convergência entre as formações, comparabilidade dos sistemas e competitividade europeia face aos outros grandes espaços, vários desenvolvimentos e aprofundamentos foram construídos por vários intervenientes (Zgaga, 2012). Alguns dos documentos que revelam a dinâmica do processo são: a Estratégia de Lisboa em 2000, o Comunicado de Praga de 2001, o Comunicado de Berlim de 2003, o Comunicado de Bergen de 2005, o Comunicado de Londres de 2007, o Comunicado de Lovaina de 2009, que analisa os desafios para a nova década, a Declaração de Budapeste-Viena de 2010, que lança oficialmente a Área Europeia do Ensino Superior (EHEA)¹ prevista na Declaração de Bolonha, e o

¹

<http://www.ehea.info/>

Comunicado de Bucareste de 2012, com a atual estratégia para o desenvolvimento da Área Europeia de Ensino Superior.

Considerada uma área sensível do ponto de vista político, a educação tem sido arena de várias intervenções de convergência e aproximação, enformadas por uma preocupação de construção de identidade partilhada, mas também de subordinação a uma economia de conhecimento (Lawn, 2002).

A partir da Estratégia de Lisboa, definida em 2000, o método aberto de cooperação (Comissão Europeia, 2007a) tornou-se um instrumento crucial para a construção política europeia em áreas consideradas sensíveis, como o ensino e a educação. Este método procura apoiar a aprendizagem mútua entre Estados-Membros através de: identificação e definição comum de objetivos, definição de instrumentos de aferição comuns (estatísticas, indicadores, linhas diretrizes), *benchmarking*, ou seja, a comparação dos desempenhos dos Estados-Membros, e a partilha de boas práticas (Comissão Europeia, 2007a). A área da educação e formação tem sido assinalada como um sucesso em termos de implementação do método aberto de cooperação, representando este “a third way between intergovernmental and supranational policy-making (having) significantly contributed to the deepening of E&T policy at EU level, while at the same time guaranteeing national sovereignty, leading to a new form of integration” (Drachenberg, 2009, p. 306). Os bons resultados, entendidos como progressiva convergência sem harmonização, assentam na flexibilidade do instrumento que permite lidar com a diversidade de sistemas nacionais e com a sensibilidade e imbricação dos tópicos (Drachenberg, 2009).

Os esforços de partilha de práticas e de comparação e negociação de indicadores e padrões conduziram mais recentemente a uma transferência do debate para a questão da avaliação da qualidade, que se concretiza, por exemplo, no estabelecimento de um Registo Europeu de Agências de Garantia da Qualidade (*European Quality Assurance Register for Higher Education* ou EQAR1), tido como “extraordinariamente importante para o futuro desenvolvimento dos sistemas europeus de ensino superior em geral e para algumas das suas áreas ou campos de estudo especiais – a formação de professores, por exemplo” (Zgaga, 2008, p. 36).

A europeização, em geral, e o processo de Bolonha, em particular, não assumem o objetivo de transferência de responsabilidades sobre a educação para um corpo transnacional, assentando no consenso, desde o Tratado de Maastricht, de que o papel da União Europeia é de contribuir para “o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário,

apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística” (União Europeia, 1992) artigo 126.º, ponto 1), “com exclusão de qualquer harmonização das disposições legislativas e regulamentares dos Estados-membros” (ponto 4). Contudo, a forma como o processo de Bolonha se desenvolveu, com foco na convergência e compatibilidade entre sistemas, e o contexto de políticas europeias mais latas do que a da educação, indicam que alguma responsabilidade e decisão se desloca gradualmente para um nível transnacional (Zgaga, 2003).

Os progressos de constituição de uma Área Europeia de Ensino Superior são alvo de leituras diversificadas, valorizando-se a conquista de comunicabilidade entre os sistemas, de discussão de práticas e de qualidade e de maior disponibilização de informação, enquanto se critica a subordinação a políticas neoliberais nos processos de decisão e de transformação do ensino superior. Amaral (2010) analisa como visões neoliberais da educação e uma ênfase no uso da *Nova Gestão Pública* (NGP) e na utilização dos mercados como instrumentos de política pública permearam a reestruturação do ensino superior, ferindo a confiança nas instituições, pondo em causa a perseguição do bem público e alterando o equilíbrio nas suas funções socioeconómicas, a favor da económica.

Estratégias europeias (EU-27) para a educação e formação

Uma segunda linha é composta pelas estratégias da União Europeia em termos de ensino superior e investigação, dirigidas aos 27 países que a constituem. A educação e a formação são tidas como desempenhando um papel decisivo na transformação da União Europeia (UE) numa sociedade e economia do conhecimento líder a nível mundial. Se inicialmente o esforço de construção europeia se centrava nas questões económicas, a partir da década de 1970, a educação ganha destaque como fundamento da construção de uma Europa como espaço partilhado (Lawn, 2002). No Tratado de Maastricht, ainda que reconhecendo-se a soberania nacional, a educação já é tida como uma área em que a colaboração entre Estados contribui para a qualidade da resposta educativa (União Europeia, 1992). A partir da Estratégia de Lisboa, e do assumir do objetivo estratégico “de tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social” (Conselho Europeu, 2000, p. 2), a colaboração entre sistemas passa a assumir-se como meio para atingir fins mais específicos: mesmo sem ser uma das áreas centrais

da política europeia, a educação desempenha um papel importante na legitimação da Europa e na construção de afinidade e identidade europeias (Lawn, 2002; Lawn & Nóvoa, 2002).

Desde a adoção da Estratégia de Lisboa, em 2000, que a cooperação política em matéria de educação e formação tem sido reforçada – primeiro através do programa de trabalho *Education and Training 2010* (Conselho da União Europeia, 2002), depois através do quadro estratégico para a cooperação europeia em matéria de educação e formação *Education and Training 2020* (Conselho da União Europeia, 2009). Esta cooperação resultou na elaboração de objetivos e iniciativas comuns que abrangem todos os tipos de ensino e formação e todas as etapas da aprendizagem ao longo da vida. São apoiados por um conjunto de programas de financiamento, entre os quais o *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-13* e o *Erasmus Mundus 2009-13*. Existe também um conjunto de redes e agências que apoiam ações no âmbito da educação e formação².

A intervenção da Comissão Europeia em termos de incremento de qualidade na formação de professores concretiza-se por duas vias: facilitando a partilha de informação e experiência entre decisores políticos, através do método aberto de cooperação, e apoiando projetos específicos através do *Lifelong Learning Programme*.

Algumas concretizações do método aberto de cooperação na área da educação são os estudos da rede *Eurydice*³ que fornecem visões comparativas dos diferentes sistemas, apoiando a identificação de pontos de referência comuns, ou a constituição, em 2000, da *European Network on Teacher Education Policies* (ENTEP)⁴ que promove a colaboração entre Estados-Membros, tendo como objetivos a análise e discussão das políticas educativas a nível nacional e europeu, envolvendo frequentemente investigadores nos seus empreendimentos.

Para além desta política de cooperação, os projetos de mobilidade e cooperação têm permitido construir uma colaboração ao nível académico: entre investigadores, professores e alunos. Várias oportunidades de abertura e trabalho conjunto são

² Algumas das iniciativas consideradas relevantes: *Erasmus Mundus 2009-2013*, *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013*, Emprego dos jovens: perspetivas, Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, Instituto Europeu de Inovação e Tecnologia (EIT), Eurydice: rede de informação sobre a educação, Netd@ys 2000, Programa a favor das instituições, associações e ações de interesse educativo e formativo (2004-2006), Aprendizagem eletrónica: *Programa eLearning* (2004-2006), *Erasmus Mundus* (2004-2008), SOCRATES - Fase II, Leonardo da Vinci (Fase II) 2000-2006, TEMPUS III (2000-2006).

³ Mais informação sobre a rede Eurydice pode ser consultada em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

⁴ Mais informação sobre a ENTEP pode ser consultada em: <http://entep.unibuc.eu/>

apresentadas pelos vários programas de mobilidade, pela criação de graus de forma colaborativa entre instituições de ensino superior de diferentes países e pela atividade de produção científica discutida a nível europeu. Redes de investigação constituídas a nível europeu como a *Teacher Education Policy in Europe Network* (TEPE)⁵, a *European Educational Research Association* (EERA)⁶, que inclui uma network dedicada à formação de professores e uma dedicada ao desenvolvimento profissional, e a *Association for Teacher Education in Europe* (ATEE)⁷ desempenham um papel importante enquanto espaços de análise, discussão e produção de conhecimento e orientações sobre a área. Os dados revelam, contudo, que a internacionalização da formação de professores é mais tímida do que outras áreas do ensino superior. Comparativamente, verifica-se uma menor taxa de participação quer em *Erasmus* quer em *Tempus* (Zgaga, 2010), mas existem vários alunos e professores envolvidos em mobilidade. Verificam-se esforços de colaboração na discussão e criação de currículos conjuntos, como o projeto *European Primary Teacher Education* (EPTe)⁸ ou o *International Master in Early Childhood Education and Care* (IMEC)⁹, cuja primeira edição está a terminar.

2. Análise dos eixos de tensão delimitados

Internacionalização do ensino superior vs. contexto nacional da formação de professores

Em termos de formação de professores, as alterações no ensino superior, quer pela exigência de autoanálise quer pelo confronto com formas alternativas de organização, revelaram a diversidade de estruturas e processos em prática a nível nacional e europeu. Um primeiro ponto de reflexão refere-se à discrepância entre a forma de conceber a formação de professores como processo de desenvolvimento profissional que acompanha a carreira do professor, que informa a investigação e a decisão política sobre a área, e a relação da formação de professores com o ensino superior que normalmente apenas abrange a formação inicial dos professores. Do ponto de vista da Área Europeia de Ensino Superior, a formação de professores implica diferenciar entre os três ciclos de estudo – sendo normalmente o primeiro e, nalguns países, o segundo que abrangem a formação inicial – e os cursos de aprendizagem ao longo da vida a que se pode associar o empreendimento de desenvolvimento

⁵ Mais informação em: <http://tepe.wordpress.com/>

⁶ Mais informação em: <http://www.eera-ecer.de/>

⁷ Mais informação em: <http://www.atee1.org/>

⁸ Mais informação em: <http://www.epte.info/>

⁹ Mais informação em: <http://www.imec.hio.no/>

profissional, que por sua vez pode envolver novas ligações ao ensino superior. É, no entanto, a exigência de qualificação e a estrutura do currículo de formação (inicial) que mais frequentemente se considera na análise da formação de professores no ensino superior.

A convergência tem-se verificado, segundo os últimos dados da rede *Eurydice*: “In all European countries in order to become a qualified school teacher, candidates are required to have undertaken academic studies, including a course of study in education which provides them with the theoretical and practical skills (including school placements) needed to join the teaching profession” (2012, p. 109). As diferenças verificam-se no nível de qualificação requerido e na estrutura dos graus, mantendo-se a coexistência de modelos consecutivos e concorrentes, em termos de organização e relação da componente profissional com a componente de formação educacional geral e de domínio de saberes disciplinares. As diferenças na qualificação requerida para a habilitação profissional revelam diferenças entre países mas também entre os diferentes professores, mantendo-se uma menor exigência ao nível pré-primário (Eurydice, 2012):

- para a educação pré-escolar/nível pré-primário, verifica-se em seis¹⁰ países uma qualificação inferior ao ensino superior como requisito, enquanto em três¹¹ países se exige o mestrado (2.º ciclo de estudos) para o desempenho de funções docentes; nos restantes países, a exigência é o bacharelato (1.º ciclo de estudos), ou seja, três a quatro anos de estudo ao nível do ensino superior;
- no caso dos professores do 1.º ciclo do ensino básico/nível primário, a situação mais frequente é a solicitação do bacharelato (1.º ciclo de estudos), com dez¹² países a serem exceção por exigirem o nível de mestrado (2.º ciclo de estudos);
- para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico/nível *low secondary*, metade dos países estudados, incluindo Portugal, requerem o nível de mestrado (2.º ciclo de estudos) e a outra metade, o bacharelato (1.º ciclo de estudos);
- enquanto para o ensino secundário/nível *upper secondary*, a exigência mais comum é do nível de mestrado (2.º ciclo de estudos), com apenas onze países a requererem o bacharelato (1.º ciclo de estudos).

¹⁰ República Checa, Alemanha, Irlanda, Malta, Áustria e Eslováquia.

¹¹ França, Portugal e Islândia.

¹² República Checa, Alemanha, Estónia, França, Portugal, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Islândia e Croácia.

O aumento nos níveis de qualificação, desde 2005/06, verifica-se especialmente nos níveis pré-primário e primário, tornando-se, no geral, mais fácil afirmar a formação inicial de professores como uma das áreas do ensino superior. A semelhança nas qualificações não oculta a diferença existente em termos de modelos ou formas de organizar a formação de professores, com progressos no reconhecimento das diferenças existentes. A implementação do processo de Bolonha na área da formação de professores trouxe essa percepção da diversidade, com debates centrados não só na qualificação inicial (1.º ou 2.º ciclo de estudos), mas em formatos 3+2 ou 4+1 e na diferenciação entre os dois ciclos: propósitos e organização (Zgaga, 2003). A reação e argumentação dependeu de contextos disciplinares, institucionais e nacionais, tendo as áreas de estudos profissionais sido mais controversas, verificando-se, em 2005, que

“the situation is remarkably different from two or three years ago, when not only medicine, but also teacher training, engineering, architecture, law, theology, fine arts, psychology and some other disciplines were excluded from the two-cycle system in many countries. [...] Teacher training and certain other disciplines still pose problems, in some national contexts more than others, and here national systems are experimenting with a variety of solutions” (Reichert & Tauch, 2005, p. 11).

Um dos problemas identificados no relatório refere-se ao desfasamento entre as mudanças no ensino superior e a regulamentação do acesso à carreira, ou seja o regime de habilitação docente, que embora com calendários e processos decisórios distintos (nalguns países) dependem um do outro. A situação da formação de professores é, pois, acompanhada e influenciada pelo estatuto da profissão e sua regulamentação, que variam igualmente entre contextos nacionais. A proximidade entre perfis profissionais que encontramos em Portugal, por exemplo, não espelha o estatuto da educação de infância nos restantes países europeus (Oberhuemer & Schreyer, 2008).

O relatório mais recente, *Trends 2010*, além de indicar a preferência na formação de professores por uma estrutura de dois ciclos, sugere que a resistência se mantém nas profissões mais tradicionais (por exemplo, Medicina ou Direito) (Sursock & Smidt, 2010). O formato de dois ciclos foi interpretado como artificial e como perigando os padrões profissionais conquistados, preferindo-se programas integrados, com uma duração longa relativamente às mais flexíveis de dois ciclos (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice, Eurostat, & Eurostudent, 2012). Tratar-se de uma área de formação profissionalizante trouxe constrangimentos, portanto, em termos de implementação do processo de Bolonha a vários domínios, incluindo a

formação de professores. Se para algumas áreas profissionais a questão se colocava, para além da relação com a regulamentação da profissão, em termos de uma herança da anterior situação de formação, para a formação de professores verificou-se, na maioria dos casos, o que pode ser considerado um ganho em termos de qualificação, como o incremento dos níveis de habilitação desde 2005/06 comprova (Eurydice, 2012).

Quer se trate uma formação de 1.º ciclo (bacharelato/licenciatura) ou de 2.º ciclo (mestrado), as questões de propósitos de cada ciclo e de progressão de estudos colocam-se às áreas profissionais, como à formação de professores. O papel da investigação e a necessidade de indução na carreira têm sido duas questões particularmente relevantes para a discussão do último ano de estudos, por exemplo, particularmente para as formações ao nível de mestrado.

A especificidade nacional relativamente ao desenvolvimento profissional e à regulamentação da carreira colocam-se novamente como variáveis importantes. A existência de um período de indução em treze países (Eurydice, 2012), e o crescimento deste tipo de apoio estruturado à entrada na carreira, pós-qualificação inicial, representa, por si só, um desafio para a área da formação de professores pela ambiguidade do papel a desempenhar pelas instituições de ensino superior. Se, nalguns países, a indução é concebida como parte da formação inicial, noutras é perspectivada como responsabilidade das escolas (Snoeck *et al.*, 2010), sendo em qualquer dos casos a interface entre qualificação inicial e desempenho da profissão, com implicações a serem retiradas para a qualidade do trabalho desenvolvido em ambos os contextos. Por exemplo, considera-se que “When teacher education institutes are actively involved in induction programmes, they can use the experiences of the beginning teachers involved in those programmes to update their curricula and thus to help reduce the gap between theory and practice within the teacher education curriculum” (Snoeck *et al.*, 2010, p. 16). As distintas relações entre instituições de ensino superior com responsabilidade na formação de professores e os contextos de desempenho profissional, assim como com as agências governamentais cuja ação se refere à escola e à profissão docente, implicam que mesmo nos países em que a proximidade de habilitação profissional se verifica, se assista a uma enorme diversidade de conceções e práticas no que respeita à indução. A relação com o desenvolvimento profissional, embora mais semelhante, também não é entendida de forma comum pelos vários países (Eurydice, 2012), nem enquanto parte da carreira nem na sua relação com o ensino superior. A diversidade de respostas que nacional e

institucionalmente foi construída é merecedora de estudos aprofundados, respeitando a complexidade de fatores envolvidos.

Organização do ensino superior vs. especificidade do saber do profissional de ensino

A situação da formação de professores no ensino superior, ainda que distinta de país para país, carrega ela própria uma história de contestação que, desde as últimas décadas do século passado, permitiu a afirmação de uma identidade própria e reconhecimento acadêmico. Clark (1999) destacou três grandes constrangimentos para a formação de professores no ensino superior: a) trata-se de uma formação profissionalizante, b) referida a uma área que é ainda semiprofissional, c) organizada em torno de várias disciplinas tradicionalmente organizadas separadamente na universidade.

Este é um eixo de tensão que nos remete para várias outras arenas de contestação. As alterações que se encontram em discussão sobre o ensino superior como desempenhando um papel de formação profissional refletem-se na formação de professores. As instituições procuram construir uma identidade e missão que reorganize a tradição moderna de formação das elites liberais da nação pela partilha do conhecimento e das responsabilidades sociais, com concepções mais atuais que exigem estruturas adequadas à cartografia do emprego e análises prontas dos desafios estratégicos. Com os seus constrangimentos específicos, e a sua orientação performativa, a formação de professores integra a Área Europeia de Ensino Superior, implicando que satisfaz níveis de qualidade académicos em todas as áreas do ensino superior: investigação, ensino e interação com a sociedade (Niemi, 2008). A recente alteração da habilitação profissional para mestrado/2.º ciclo de estudos alinha-se com esta possível resolução da tensão. Questões mais específicas de estruturação dos planos de estudo para áreas profissionais foram abordadas no ponto anterior, relativas aos processos de transformação conduzidos no âmbito da Área Europeia de Ensino Superior.

A questão do conhecimento profissional é crucial para a análise da formação de professores no ensino superior, tendo Roldão (2002a) e Formosinho (2002) destacado como a *universitarização* da formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico representa o potencial reconhecimento da sua especificidade e estatuto científico. Esta afirmação da produção de um conhecimento que extrapola as fronteiras das disciplinas tradicionais relaciona-se com discussões mais amplas sobre os modos de produção de conhecimento, de que Gibbons e

colaboradores são autores chave (Gibbons *et al.*, 1994; Nowotny, Scott, & Gibbons, 2001), e cujo enfoque na transdisciplinaridade e flexibilidade ecoam com os pressupostos de Bolonha. A necessidade de integrar vários saberes em torno da profissionalização específica para a docência, por oposição a uma lógica aditiva de componentes ou de contributos, ou seja “a congregação inteligente dos saberes requeridos para um sólido desempenho profissional” (Roldão, 2002b, p. 157), colide com a cultura e organização de segmentação de territórios de saber no ensino superior.

Esta desarticulação ocorre em simultâneo com a afirmação da área de saber específica ao desempenho dos professores, que em diferentes contextos assume diferentes contornos. Atente-se, por exemplo, à consolidação da disciplina de didática das línguas em Portugal, analisada por Alarcão (2006), ou à história das *didactiques* em França (Caillot, 2007), para apreender a complexidade da integração institucional e epistemológica dos saberes específicos da área da educação. A forma como a própria formação de professores, na sua vulnerabilidade a instâncias políticas, lida com esse saber específico também não é sustentadora de uma afirmação inequívoca. Os debates entre pedagogia, como ciência da educação, e didáticas específicas, que em países como a Suécia têm povoado as reformas da formação de professores, são um exemplo dessa instabilidade (Beach, 2011; Carlgren, 2009). Um relatório recente da BERA (*British Educational Research Association*) e do UCET (*Universities' Council for the Education of Teachers*) levantou preocupações sobre a cisão entre formação de professores e a produção de investigação em educação no Reino Unido, resultando da expansão dos contextos e intervenientes na produção de conhecimento sobre educação, por um lado, e da diminuição de exigência científica na formação de professores, por outro lado (Whitty *et al.*, 2012). O ressurgimento da investigação educacional associada a outras áreas já tinha sido assinalado anteriormente (Lawn & Nóvoa, 2002), tratando-se agora de esvaziar a formação de professores da ideia de cientificidade do conhecimento que sustenta a ação profissional dos professores. Os investigadores, e a produção de conhecimento, em educação surgem associados a outros departamentos ou contextos externos ao ensino superior, enquanto os formadores de professores veem a sua função ser esvaziada em termos de investigação, restringindo-se à formação. Estas questões surgem associadas ao estatuto de semi-profissão dos professores, que vários autores associam, entre outros elementos, ao conhecimento necessário para sustentar a ação e decisão profissional,

em termos da sua especificidade e exclusividade (Krejsler, 2005; Rodrigues, 2002; Roldão, 1998).

A Comissão Europeia lançou, em 2005, o documento *Princípios Europeus Comuns para as Competências e para as Qualificações dos Professores (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications)*, aprofundado em 2007 pelo Comunicado sobre *Improving the Quality of Teacher Education*, onde se destacam quatro princípios: trata-se de uma profissão qualificada, situada no contexto da aprendizagem ao longo da vida, para a qual a mobilidade e as parcerias são aspetos essenciais; e três conjuntos de competências chave: trabalhar com outros, com conhecimento, tecnologia e informação, com e na sociedade (Comissão Europeia, 2005, 2007b). Este reconhecimento de exigência de qualificação, se coloca a formação de professores no ensino superior, não resolve os dilemas de território e especificidade do conhecimento profissional docente.

Autonomia profissional vs. agendas externas

Enquanto área do ensino superior, a formação de professores coloca desafios e é desafiada. Mais do que encarar a inclusão da formação inicial de professores no ensino superior como um “final feliz”, importa encontrar condições para continuar a satisfazer e elevar os níveis de qualidade académicos em termos de investigação, ensino e interação com a sociedade (Niemi, 2008), e criar mecanismos internos de capacitação para a participação na discussão e negociação políticas. Resistir a lógicas de disciplinarização ou de re-traditionalização da formação de professores, por exemplo, exige que o ambiente do ensino superior se mobilize para proteger a formação de professores de instrumentalizações. A relação entre produção de conhecimento e autonomia profissional, quando mobilizada para a análise da formação de professores no ensino superior, implica perspetivar a ação da formação de professores em termos de autonomizar e capacitar para a produção de conhecimento dos futuros professores, mas também o modo como a própria formação de professores afirma e sustenta a sua autonomia através da produção de conhecimento. Para além dos desafios analisados no ponto anterior, associados às características do próprio campo da formação de professores, analisamos sucintamente a influência de duas agendas externas à educação: os processos de *benchmarking*, que invadiram o campo através das políticas de coordenação anteriormente referidas, e a constituição da educação como mercado.

O uso de termos como boas práticas e padrões internacionais de educação tem-se tornado familiar e frequente, afirmando a existência de um conjunto de padrões,

políticas e práticas universalmente partilhadas e assumidas como tal – que na realidade não existe, pelo que esta globalização imaginada exerce uma pressão real para alinhar ou harmonizar os sistemas educativos de um mesmo espaço educacional sem a fundamentação racional que apregoa (Lawn & Nóvoa, 2002). A ideia de um modelo internacional de educação baseado nas lições aprendidas através da análise de boas práticas, ainda que divida opiniões, representa sempre o abandono da possibilidade de visões idiossincráticas do que representa uma boa educação, aceitando que um portefólio de boas práticas pode ser adotado de forma quase universal (Steiner-Khamsi, 2012a). As práticas de *benchmarking* e de identificação de boas práticas não são processos neutros nem inócuos, nem “o que funciona” num determinado contexto pode ser considerado como passível de ser emprestado ou aplicado noutra contexto enquanto resposta validada. Além das restrições à análise de boas práticas que os estudos têm ressaltado, nomeadamente que as variáveis consideradas não dão conta da complexidade do fenómeno educativo pelo que o “empréstimo” não garante os resultados pretendidos (Steiner-Khamsi, 2012b), os críticos questionam a condução dos processos no sentido de políticas ligadas a interesses exteriores aos das instituições educativas e à sua missão legitimada socialmente.

“Cross-national policy borrowing rarely has much to do with the success, however, defined, of the institutional realisation of particular policies in their countries of origin; rather, it has much more to do with legitimating other related policies. On the other hand, active policy borrowing involving the appropriation of identifiable aspects of another country's policy solutions, including ways of implementing and administering them, is more likely when there is some synchrony between the characteristics of the different education systems involved and the dominant political ideologies promoting reform within them” (Halpin & Troyna, 1995).

Na análise realizada sobre o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, um dos eixos mais importantes da análise de *benchmarking* em que as atuais políticas educativas assentam, Mangez e Hilgers (2012) argumentam que se trata de um desequilíbrio no campo do conhecimento em educação, pesando o polo heterónimo, composto por interesses económicos e políticos, em detrimento do polo autónomo, em que os autores incluem os professores, os académicos, os artistas e os escritores. O PISA é ainda interpretado como diluição das fronteiras e políticas educativas, nacionais, e subordinação da educação ao contributo reconhecido por atores externos, resultando numa definição heterónima de educação.

Esta deslocação da decisão sobre educação surge associada à progressiva constituição do setor educativo como uma arena de negócio. Lawn (2002) elenca três formas de concretização de oportunidades de lucro: a) consumidores: companhias que oferecem produtos, informação e oportunidades de projetos à educação para estenderem a sua influência e identidade corporativa junto de novos consumidores, b) mercados: o sector educativo adquire diretamente serviços, logo é visto como um mercado, c) novos negócios de aprendizagem: uma vez que a educação se torna ela própria um serviço disponível num mercado, representa novas oportunidades de oferta de serviços, conduzindo ao estabelecimento de d) companhias de conhecimento (*knowledge companies*, no original) que usam o conhecimento especializado e a força financeira para estabelecer parcerias e realizar avaliações e consultorias relativas à área da educação a nível local e nacional, “In the process, they develop operational experience in the education service so that they can “act” effectively by selling “knowledge” to education clients, or function as contractors of services themselves” (Lawn, 2002, p. 29).

A transferência de conhecimento especializado e de processos de decisão para intervenientes privados e transnacionais reafirma a urgência da área da formação de professores investir fortemente na sua afirmação através da produção de conhecimento e da capacitação dos professores para essa produção como garante de emancipação e participação crítica nos imbricados processos que rodeiam a prática e a política educativa. Um estudo recente de comparação da política educativa na área da formação de professores na Finlândia e na Noruega destaca como o currículo finlandês, sustentado em investigação produzida pelo próprio contexto de ensino superior com um forte núcleo de ciência da educação (*educational science*, no original), fortaleceu as instituições, a profissão e, em última análise, o próprio sistema educativo (Afdal, 2012). O exemplo finlandês permite antecipar a relevância de acompanhar e participar nas discussões internacionais e nacionais e na investigação realizada, tendo uma voz significativa no desenvolvimento da política e das opções empreendidas, contribuindo para que a formação de professores no ensino superior possa pautar-se por qualidade e por uma ética específica da área profissional em que se desenvolve, sensível também aos contextos nacionais que a legitimam.

3. Ideias finais

A importância da educação e dos profissionais a ela ligados leva Lawn a reclamar que o espaço europeu de educação deve ser pensado em termos da afinidade que os cidadãos e os profissionais de educação, não o mercado, sentem em relação a esse mesmo espaço e nele constroem em relação uns aos outros, sendo afinidade entendida num sentido de identificação mas também de “community of interest, based on shared values and mutual appeal, necessary for effective governance” (Lawn, 2002, p. 19), papel que a educação tem desempenhado ao nível dos estados-nação. Recordando as ideias de Immanuel Kant sobre a educação quando afirma que um ser humano nunca é um instrumento ou utensílio a utilizar por outros seres humanos para atingir alguns fins, ele é um valor absoluto em si mesmo, Niemi (2008) conclui que não podemos fundamentar a nossa educação apenas em razões económicas. No entanto, as tensões e os desafios que se apresentam à educação carregam uma marca económica muito forte. Enquanto instituições do ensino superior, escolas e famílias se habituam a interagir, no campo da educação, com fornecedores privados, empresas comerciais, consultores financeiros e de gestão, estratégias de negócio e margens de lucro, alguns autores alertam que para além da reconfiguração de polos de decisão e de características de legitimação de conhecimento, pode estar em causa não a colaboração com a escola mas a oposição a esta, substituída por outras instâncias. Michael Young (2011), por exemplo, alerta para o risco que a tónica no reconhecimento da experiência aferida por uma lista de perfis de formação pode representar para a igualdade na sociedade e para o papel da escola, do currículo e dos professores. Afirma, em contraponto, a importância de um currículo focado em conhecimento poderoso desenvolvido em instituições especializadas – as escolas.

Ao nível da formação de professores, o conhecimento é também um elemento chave. O reconhecer da especificidade do conhecimento dos profissionais que formamos e do seu estatuto como produtores de conhecimento fortalece a nossa missão e legitimidade. A capacitação para produzir conhecimentos e práticas, continuando a discussão em torno de perfis profissionais e currículos de formação, não pode obnubilar a necessidade de intervenção ao nível da discussão política e estratégica, mantendo uma visão de futuro que nos emancipe da gestão do presente. A colaboração e discussão entre instituições nacionais e internacionais, de forma proativa e enquanto construção de projeto, delineiam contornos de expectativa, de possibilidade, de futuro construído com base em investigação e pensamento sobre a educação. O desafio é também de transgressão das habituais fronteiras (políticas, tradições e práticas), permitindo concetualizar e cartografar um espaço de formação

que antecipe e crie desafios e respostas, valorizando os profissionais e as práticas desenvolvidas.

Referências bibliográficas

- Afdal, H. (2012, setembro). Constructing knowledge for the teaching profession in Finland and Norway. Comunicação apresentada na *Network Teacher Education Research presented at the European Conference on Educational Research (ECER 2012)*. Cádiz, Espanha.
- Alarcão, I. (2006). Percursos de consolidação da didática de línguas em Portugal. In I. Sá-Chaves, M. H. A. Sá, & A. Moreira (Eds.), *Isabel Alarcão percursos e pensamentos* (pp. 485-579). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amaral, A. (2010). Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, 51-62.
- Beach, D. (2011). Education Science in Sweden: promoting research for Teacher Education or weakening its scientific foundations? *Education Inquiry*, 2(2), 207-220.
- Caillot, M. (2007). The building of a new academic field: the case of French didactiques. *European Educational Research Journal*, 6(2), 125-130.
- Campos, B. P. (2010). The Teacher Educator: a neglected factor in the contemporary debate on Teacher Education. In B. Hudson, P. Zgaga, & B. Åstrand (Eds.), *Advancing quality cultures for teacher education in Europe. Tensions and opportunities* (pp. 3-20). Umeå: Umeå School of Education, Umeå University.
- Carlgrén, I. (2009, setembro). Educational research and teachers' professional knowledge base. Comunicação apresentada no simpósio *Teachers' Knowledge and Professionalism: the Weakest Link or a Way to a Stronger Professional Claim?* presented at the European Conference on Educational Research (ECER 2009), Viena, Áustria.
- Clark, B. R. (1999). Constraint and opportunity in Teacher Education: reflections on John Goodlad's whither schools of education? *Journal of Teacher Education*, 50, 352-357.
- Comissão Europeia. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruxelas: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Comissão Europeia. (2007a). *The Open Method of Co-ordination in education and training*. Disponível em: http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/ec_open_method_of_coordination_2007.pdf
- Comissão Europeia. (2007b). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels, 3.8.2007 COM(2007) 392 final. Bruxelas.
- Conselho da União Europeia. (2002). *Programa de trabalho sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa (ET 2010)*. 2002/C 142/01. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/>
- Conselho da União Europeia. (2009). *Conclusões do Conselho, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020)*. 2009/C 119/02. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/>
- Conselho Europeu. (2000). *Conclusões da Presidência, Conselho Europeu de Lisboa 23 e 24 de Março de 2000*. Disponível em: <https://infoeuropa.eu/rocid.pt/registo/000003888/documento/0001/>
- Drachenberg, R. (2009). *Accounting for the open method of coordination: can "old" theories on European integration explain "new" forms of integration? Evidence from the Education*

and Training policy Department of Politics and History School of Social Science, Brunel University. Tese de Doutoramento.

- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice, Eurostat, & Eurostudent. (2012). *The EHEA in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).
- Eurydice (2012). *Key data on Education in Europe 2012*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).
- Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e educação. Investigação e práticas*, 4, 19-35.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge - the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage Publications.
- Halpin, D., & Troyna, B. (1995). The politics of education policy borrowing. *Comparative Education*, 31(3), 303-310.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357.
- Lawn, M. (2002). Borderless Education: imagining a European Education Space in a time of brands and networks. In A. Nóvoa, & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: the formation of an Education Space* (pp. 19-33). Dordrecht: Kluwer.
- Lawn, M., & Nóvoa, A. (2002). Introduction. Fabricating Europe. The formation of an Education space. In A. Nóvoa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: the formation of an Education Space* (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer.
- Mangez, E., & Hilgers, M. (2012). The Field of Knowledge and the Policy Field in Education: PISA and the production of knowledge for policy. *European Educational Research Journal*, 11(2), 189-205.
- Niemi, H. (2008). O Processo de Bolonha e o currículo da Formação de Professores. In Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida"* (pp. 51-67). Lisboa: Ministério da Educação.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Oberhuemer, P., & Schreyer, I. (2008). Que profissional? *Infância na Europa*, 15, 9-11.
- Portugal (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 - Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência. Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de Fevereiro de 2007.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Bruxelas: EUA.
- Rodrigues, M. (2002). *Sociologia das profissões* Oeiras: Celta Editora (2.ª ed.).
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? - a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES, nova série*, (1), 79-88.
- Roldão, M. C. (2002a). A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo - uma leitura de significados. *Infância e educação. Investigação e práticas*, 4, 36-41.
- Roldão, M. C. (2002b). Formar profissionais: a centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. *Revista de educação*, XI(1), 157-158.
- Scott, P. (2012). Going beyond Bologna: issues and themes. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the crossroads between the Bologna process and national reforms* (pp. 1-15). Londres: Springer.

- Snoeck, M., Eisenschmidt, E., Forsthuber, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Norgaard, J. D., & Pachler, N. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers. A handbook for policymakers. Working Paper*. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_en.pdf
- Steiner-Khamsi, G. (2012a). Understanding policy borrowing and lending: building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (pp. 3–18). Nova Iorque: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2012b, setembro). What is wrong with the what-went-right approach in Educational Policy? Conferência plenária apresentada na *European Conference on Educational Research* (ECER 2012), Cádiz, Espanha.
- Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Bruxelas: EUA.
- União Europeia. (1992). *Tratado da União Europeia* (Maastricht). 92/C 191/01. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>
- Young, M. F. D. (2011). Curriculum Policies for a Knowledge Society? In L. Yates, & M. Grumet (Eds.), *World Yearbook of Education 2011. Curriculum in Today's World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics* (pp. 125–138). Nova Iorque: Routledge.
- Whitty, G., Christie, D., Donoghue, M., Kirk, G., McNamara, O., Menter, I., Moss, G., et al. (2012). *Prospects for Education Research in Education Departments in Higher Education Institutions in the UK*. BERA-UCET Working Group on Education Research.
- Zgaga, P. (2003). Teacher education and the Bologna Process. A survey on trends in learning structures at institutions of teacher education. In F. Buchberger, & S. Berghammer (Eds.), *Education policy analysis in a comparative perspective* (pp. 193–221). Linz: Trauner.
- Zgaga, P. (2006). *Looking out: the Bologna Process in a Global Setting. On the "External Dimension" of the Bologna Process*. Roterdão: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Zgaga, P. (2008). Um novo leque de competências para enfrentar novos desafios do ensino. In Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida"* (pp. 29-39). Lisboa: Ministério da Educação.
- Zgaga, P. (2010). Between national higher education systems and internationalisation: the case of teacher education in Europe. In A. G. Macleans, & S. Majhanovich (Eds.), *Education, language, and economics: growing national and global dilemmas* (pp. 167–179). Roterdão: Sense.
- Zgaga, P. (2012). Reconsidering the EHEA principles: is there a "Bologna philosophy"? In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the crossroads between the Bologna process and national reforms* (pp. 17–38). Londres: Springer.

Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português



ORGANIZADORES

Gabriela Portugal

Ana Isabel Andrade

Carlota Tomaz

Filomena Martins

Jorge Adelino Costa

Marlene Rocha Migueis

Rui Neves

Rui Marques Vieira

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português

COMISSÃO ORGANIZADORA

Gabriela Portugal
Ana Isabel Andrade
Carlota Tomaz
Filomena Martins
Jorge Adelino Costa
Marlene Rocha Migueis
Rui Neves
Rui Marques Vieira

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alcina Figueiroa – Instituto Piaget
Amélia Marchão – Escola Superior de Educação de Portalegre
Ana Coelho – Escola Superior de Educação de Coimbra
Ana Isabel Andrade – Universidade de Aveiro
António Cachapuz – Universidade de Aveiro
António Moreira – Universidade de Aveiro
António Neto Mendes – Universidade de Aveiro
Bravo Nico – Universidade de Évora
Carlota Tomaz – Universidade de Aveiro
Clara Craveiro – Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Cristina Sá – Universidade de Aveiro
Deolinda Ribeiro – Escola Superior de Educação do Porto
Fátima Paixão – Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Filomena Martins – Universidade de Aveiro
Francisco Sousa – Universidade de Açores
Gabriela Portugal – Universidade de Aveiro
Idália Sá-Chaves – Universidade de Aveiro
Isabel Alarcão – Universidade de Aveiro
Isabel P. Martins – Universidade de Aveiro
João Paulo Balula - Escola Superior de Educação de Viseu
Jorge Adelino Costa – Universidade de Aveiro
Leonor Santos – Escola Superior de Educação de Santarém
Luísa Alonso – Universidade do Minho
Luísa A. Pereira – Universidade de Aveiro
Maria do Céu Roldão – Universidade Católica
Maria Luísa Veiga – Escola Superior de Educação de Coimbra
Marlene Rocha Migueis – Universidade de Aveiro
Nilza Costa – Universidade de Aveiro
Paulo Brazão – Universidade de Madeira
Rui Marques Vieira – Universidade de Aveiro
Rui Neves – Universidade de Aveiro
Teresa Vasconcelos – Escola Superior de Educação de Lisboa

DESIGN

Sílvia Gomes, Esperança Martins, Maria João Pinheiro, Alexandra Ribeiro

EDITORIA

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1.^a edição – novembro de 2014

ISBN

978-972-789-428-4

CATALOGAÇÃO RECOMENDADA

Formação inicial de professores e educadores [Recurso eletrónico]: experiências em contexto português / org. Gabriela Portugal... [et al.]. - Aveiro: UA Editora, 2014. - 480 p.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-972-789-428-4

Formação inicial de professores // Investigação educacional // Conhecimento profissional // Prática pedagógica // Educação básica

CDU 371.13