

## ARTIGOS

## Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional

Maria do Céu Roldão<sup>1</sup>**RESUMO**

A investigação disponível sobre formação de professores tem sido relativamente abundante em Portugal desde o início da década de 1990. Neste artigo, percorrem-se as conclusões de algumas das revisões de pesquisa sobre formação de professores realizadas desde então, problematizando a sua análise em torno da representação que nos devolvem sobre o que é ser professor na virada do milênio – função docente e organização do trabalho de ensinar – e quais as concepções mais visíveis sobre a natureza, construção e uso do conhecimento necessários ao seu exercício. Procedeu-se a uma seleção de três revisões de pesquisa publicada (2004, 2005, 2006), com incidência temporal entre o início dos anos 1990 e 2006, e enfoque temático sobre formação inicial e continuada, supervisão e identidade, e ainda organização do trabalho docente nas escolas. Os traços dominantes resultantes do confronto destas revisões apontam para a necessidade de clarificar as linhas de pesquisa sobre formação, os conceitos associados à natureza da função e o saber do profissional que é sujeito da formação, e a superação da dicotomia teoria-prática nas abordagens da temática definidora do campo. No plano metodológico assinala-se o desequilíbrio que se evidencia nas revisões analisadas resultante da predominância de estudos de caso e descritivos, orientados mais para concepções que para a ação docente e formativa existente, que constitui outro fator de dificuldade na consolidação da pesquisa sobre formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores; conhecimento profissional, função docente.

<sup>1</sup> Professora e pesquisadora da Escola de Educação da Universidade Católica de Santarém, em Lisboa, Portugal.

## *Teacher Education in Portuguese Research – An Overview on Conceptions of Teachers' Role and Professional Knowledge*

### **ABSTRACT**

The available research on teachers education has relatively expanded in Portugal from the beginning of the 1990s. In this article, conclusions of a number of research reviews on the topic are examined, focusing the analysis on the representation they reflect upon what means being a teacher in the turning of the millennium – teaching role and organization of teaching work – and on the identification of the predominant conceptions that emerge about the nature, construction and use of required knowledge for teaching. Three major published research reviews (2004, 2005, 2006) were selected, within a period of analysis that goes from 1990 to 2006, and whose thematic focus is on pre and inservice teacher education, supervision and identity, and also modes of organization of teachers' work in schools. The dominant concerns resulting from the analysis of these reviews indicate consistently the need to clarify the boundaries of the field, to define the main concepts associated with the nature of teaching and the specific knowledge of the teacher, as well as the overcoming of the dychotomy theory-practice within research studies on teacher education. Methodologically, the reviews present a high predominance of case studies and descriptive studies, rather oriented towards conceptions than to actual teaching and teaching education practices, what is perceived as another difficulty to cope with within the field of research on teacher education.

**KEY-WORDS:** Teacher Education; Professional Knowledge; Teaching role

## Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional

Maria do Céu Roldão

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES – LINHAS PARA UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO CAMPO

As questões ligadas à formação de professores estão na ordem do dia das preocupações dos sistemas educativos e das instituições ou departamentos universitários que se ocupam da formação de professores e de pesquisa educacional. Tal convergência de interesses prende-se com o fato de a atividade docente se encontrar num período de redefinição no seu lento e não linear percurso de afirmação profissional, percurso esse que interage necessariamente com a problemática da escola enquanto instituição pública confrontada com as consequências da massificação e extensão da educação escolar. Refiro-me a este propósito à denominada “crise” da escola ou, na expressão de João Barroso (2005) à “crise” do pensamento sobre a escola. Em síntese, a discussão científica em torno da escola, do seu papel social, e das interfaces em que é hoje colocada a sua ação, radica na constatação de que, cerca de século e meio depois da sua estabilização como instituição, no período pós-industrialização e pós-revoluções liberais, a forma escolar (CANÁRIO, 2005) ou a “gramática da escola” como outros autores a designam, não se alterou na sua constituição estrutural. E, todavia, a realidade social e cultural dos públicos que a universalização e o reconhecimento da educação como um direito e um bem universal trouxeram, felizmente, para dentro da escola, é profundamente diversa.

Nesse desfasamento, que poderemos designar de “crise”, adaptando o sentido kuhniano<sup>2</sup> de período perturbado e perturbador de concepções e modos de ação estabelecidos e naturalizados na vida e no trabalho da instituição escolar e suas comunidades, desejavelmente geradores de reformulações ou rupturas mais adaptadas ao seu sucesso, os professores são atores centrais. De fato, a visão acerca da função do professor e a representação do lugar social da escola estão intimamente associadas na sua evolução histórica. Por outro lado, em qualquer reconceitualização da função destes agentes educativos centrais – os professores – joga-se todo um vasto conjunto de pressupostos sociais, políticos e profissionais que inexoravelmente a enquadram.

A articulação do *dever histórico da instituição escolar* e da *afirmação social do grupo de atores* que protagonizam a ação docente constitui, assim, um dos eixos de problematização que estrutura este artigo e que orienta a leitura de investigação sobre o tema que aqui se apresentará.

Um outro eixo problematizador liga-se à *clarificação do estatuto atribuído à docência* – mais ou menos próximo de uma *profissionalidade plena* ou de um *funcionário técnico* – em relação com as lógicas de

<sup>2</sup>Thomas Kuhn, 1962, *História das Revoluções Científicas*.

formação e respectivos conceitos de conhecimento profissional que a sustentam – que saber é ou deve ser o de um professor, tendo em conta a natureza atribuída à função que exerce? O saber de um prático, de um prático reflexivo ou de um intelectual teorizador da sua ação? Diversas linhas de análise atravessam as perspectivas teóricas que incidem sobre a discussão deste eixo e encontram reflexo na investigação sobre formação de professores e sua natureza funcional, conteudinal e contextual.

Um terceiro eixo de análise da investigação aqui convocada situa-se no plano epistemológico pela procura de uma *delimitação, no interior da pesquisa educativa, do campo próprio da formação*, tantas vezes esbatido numa ainda persistente indefinição de fronteiras face a outras áreas do saber educacional.

### A DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO DA FORMAÇÃO

A delimitação de campo a que acabamos de nos referir foi objeto de um Seminário organizado pelo G8 da ANPED, em São Paulo, em julho de 2006, do qual tive o prazer de participar. Do texto que então sintetizou as minhas concepções sobre os limites do campo (ROLDÃO, 2006), retomo, como enquadramento prévio da meta-análise das revisões de pesquisa portuguesa sobre formação de professores, alguns pontos essenciais:

- A coexistência de duas linhas de análise predominantes na investigação sobre o tema – uma mais focada, centrada na natureza da atividade, na profissionalidade docente em si mesma como referente do campo da formação, a outra mais holística reenviando o campo da formação para as suas múltiplas conexões – com o paradigma da reflexividade, com a pesquisa, com a intervenção social, entre outros; a abordagem que aqui apresento situa-se claramente na primeira destas linhas – a da profissionalidade da docência;
- a necessidade de estabelecer de forma clara conceitos estruturantes do campo, que, na minha análise, serão o conhecimento e o desempenho docentes; nesta linha de análise, toda a discussão da formação se encara à luz da construção e do desenvolvimento do conhecimento profissional (percurso epistemológico) e do desenvolvimento da perícia<sup>3</sup> na ação, traduzido nas competências que caracterizam o desempenho da função (percurso praxiológico), e se alimentam da constante reanálise da experiência e da permanente mobilização e construção do conhecimento.

Subscreve-se assim a perspectiva de Rui Canário (2005) e Carlos Marcelo (2009), entre outros, segundo a qual este percurso de formação do professor é melhor caracterizado como um processo contínuo de *desenvolvimento profissional*, que combina a formação básica prévia ao desempenho, tal como a que resulta de outras situações formais de aquisição de conhecimento específico, com a construção e reconstrução quotidiana do saber e do agir do profissional, no interior do contexto socializador primário de um professor – a escola, esse *lugar onde se aprende a ser professor*, nas palavras de Canário (2005).

### META-ANÁLISE DE TRÊS REVISÕES DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Olharemos assim para a investigação portuguesa sobre formação de professores à luz deste quadro de análise. Circunscrevemo-nos neste texto a três revisões de literatura que têm em comum o fato de terem sido realizadas por convite da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação a investigadores acreditados,

<sup>3</sup>Ver Carlos Marcelo, 2009, para o conceito de *perícia*.

e delas terem sido publicadas sínteses em artigos da respectiva revista – *Investigar em educação*. Resulta assim um conjunto de revisões que perseguem objetivos comuns, ainda que adotando formatos organizativos diversos, e constituem um razoável mapeamento da pesquisa realizada na comunidade científica da Educação em Portugal nos últimos anos, com início na década de 1990.

Os enfoques das revisões de pesquisa que iremos analisar incluem: (1) formação inicial de professores (2003), (2) formação continuada de professores (2004), articulada com formação, supervisão e identidade (2005), (3) organização do trabalho docente nas escolas (2006). As duas primeiras são objetivamente direcionadas para o campo da formação nas modalidades convencionalmente descritas como formação inicial e formação continuada. A revisão de 2005 que associamos à de 2004, atravessa a formação continuada ou em contexto a partir da problematização dos eixos da identidade e da supervisão. Por fim, a terceira, de 2006, aproxima-se do problema da formação de forma indireta, já que incidiu sobre a organização do trabalho docente em situação, mas constituiu-se como uma base de informação muito rica sobre os efeitos reais da formação na prática vivida nas escolas, bem como da relação dos docentes com o conhecimento profissional, atravessando assim os dois conceitos estruturantes que acima referimos como balizas do percurso epistemológico e praxiológico que se consubstanciam no campo da formação: o *saber* considerado necessário para ensinar e a representação da *ação* do docente enquanto práxis.

### **1. Tornar-se professor: estudos portugueses recentes**

O título desta seção retoma o do artigo de Manuela Esteves e Ângela Rodrigues (2003), que, por sua vez, se baseia no estudo mais abrangente das autoras com Maria Teresa Estrela sobre a investigação realizada em Portugal relativa à formação inicial de professores entre 1990 e 2000 (ESTRELA; RODRIGUES, 2002). Nesta revisão de pesquisa, foram analisados 93 trabalhos sobre formação inicial desenvolvidos na comunidade universitária (teses de doutoramento e dissertações de mestrado), que, no cômputo geral da produção de pesquisa educacional na década em estudo, representam apenas 7% (ESTEVES; RODRIGUES, 2003, p. 15; 19).

Uma das regularidades das pesquisas estudadas situa-se no plano metodológico, em que predominam, de forma quase absoluta, os estudos qualitativos e em particular os estudos de caso. Como sublinham as autoras, essa tendência produz uma pesquisa

– em que se visa mais a descrição e compreensão de fenômenos localizados e menos a sua explicação – é, pois, muito mais rica em nos dizer como é que os sujeitos envolvidos pensam, sentem e vivem a formação inicial, do que em produzir evidências de outra ordem, mais objetiva, por mais fundada na observação direta das atuações desenvolvidas pelos formandos ou pelos recém formados. (ESTEVES; RODRIGUES, 2003, p. 20)

Tal não se passa na pesquisa desenvolvida noutros países, nomeadamente nos Estados Unidos, em que as questões da qualidade dos programas e da eficácia da formação no desempenho dos formandos assume maior centralidade (DOYLE, 1990; In: ESTEVES; RODRIGUES, 2003, p. 20), aspectos sobre os quais as evidências são escassas nos estudos portugueses aqui revistos.

A centralidade das preocupações temáticas da pesquisa analisada recai sobre as estratégias e práticas de formação, e o modo como são vividas e percebidas. Destaca-se assim a incidência no estudo das práticas e, em particular, da componente prática pedagógica ou estágio no interior dos programas de formação.

Segundo as autoras desta análise, os consensos identificados situam-se no plano discursivo e no nível das recomendações e sugestões, incidindo particularmente sobre dois aspectos: (1) as componentes de formação (formação geral sólida, formação na área de especialidade e nas Ciências da Educação e análise e reflexão sobre a experiência prática, todas sustentadas na investigação disponível); e (2) o perfil de professor desejado (profissional, reflexivo, inovador, capaz de lidar com contextos diferenciados e de questioná-los, e com capacidade crítica e de ajustamento às mudanças sociais e científicas). A este aparente consenso no plano das intenções desejadas não corresponde idêntica sintonia no plano das práticas e estratégias desenvolvidas, que também se esbatem na defesa de princípios muito gerais por parte dos atores estudados, verificando-se uma escassez de abordagens de dimensões mais técnicas ou mesmo de treino de competências particulares que, como sublinham as autoras, “parece que a orientação (da estratégia de formação) é sempre feita em ordem a uma grande finalidade da formação, não havendo um nível intermédio de consecução de objetivos mais operativos” (ESTEVES; RODRIGUES, 2003, p. 33).

A formação inicial do professor aparece nestes estudos vista, no plano discursivo, sobretudo como o início de um processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, por oposição à concepção da formação inicial como a preparação prévia e tendencialmente estável do futuro profissional. Contudo, a relação evidenciada pelos sujeitos com o seu saber profissional acaba por, contraditoriamente, retomar essa visão tradicional de formação prévia e, no essencial, definitiva.

As autoras assinalam algumas limitações identificadas no *corpus* que foi objeto de estudo, nomeadamente: *caráter dispersivo* da investigação, mesmo que centrada sobre estratégias e práticas; *fraco poder cumulativo dos resultados*, por escassez de evidências referidas a formas de ação bem sucedidas e sua análise; orientação da pesquisa para *resolução de problemas* práticos mais do que para a sua desmontagem analítica; foco nas *representações* dos atores; *predomínio de pequenas amostras em contextos particulares* sem resposta a prioridades nacionais; *inexistência de replicação*.

Concretizando alguns desses aspectos, exemplificam as autoras:

[...] os trabalhos analisados não nos habilitam a adotar determinadas práticas inovadoras sustentadas coerente e consistentemente pelos resultados da investigação. Por exemplo o uso de estratégias promotoras de reflexividade dos professores é sistematicamente advogado como positivo. Porém, continuamos a não saber de que reflexividade se trata, como se adquire e desenvolve e por que razão umas estratégias parecem mais eficazes que outras para atingir esse desígnio. (p. 30)

No plano do conhecimento profissional, são consensuais as referências à importância do conhecimento dos conteúdos e do conhecimento pedagógico.

Não se encontraram neste *corpus* estudos de avaliação da formação no seu conjunto ou de avaliação de programas específicos. Muito poucos se ocupam de avaliação de efeitos ou impactos da formação inicial ou dispositivos de avaliação. A única vertente de natureza avaliativa que se destaca nos estudos revistos diz respeito à avaliação dos formandos lida sobretudo no plano das limitações, que introduz na inovação e criatividade.

A supervisão, pelo contrário, associada ao estágio, é um tema bastante analisado nas investigações, quanto a modelos, papéis, formação requerida, impactos, e questões de relacionamento inter-institucional.

São apontadas, em síntese, como linhas de desenvolvimento futuro da pesquisa nessa área as seguintes:

- clarificação do objeto de estudo no campo da formação de professores;
- a necessidade de incentivar a pluralidade de abordagens metodológicas;
- a constituição de uma agenda nacional de investigação sobre formação de professores.

## **2. A investigação sobre formação continuada em Portugal (1990-2004)**

O artigo que sintetiza esta revisão de pesquisa, com o mesmo título da seção que agora iniciamos, foi publicado no número 4 da revista *Investigar em educação* (ESTRELA *et al*, 2005) e reporta-se a 79 trabalhos acadêmicos produzidos num período mais longo que o referido na seção anterior: de 1990 a 2004. Inclui, ainda, seis artigos em revistas de especialidade que não se reportam a qualquer das teses ou dissertações elencadas. As dissertações de mestrado representam cerca de 84% do total, o que é consistente com o fato de “a maioria dos autores serem professores/investigadores oriundos das escolas básicas e secundárias, com funções na formação de professores ou enquanto práticos ou agentes do processo de ensino-aprendizagem” (ESTRELA *et al*, 2005, p. 123)<sup>4</sup>.

O sistema português de formação continuada foi criado formalmente em 1992, pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, que estabeleceu o quadro legal dessa formação. Inicialmente concebida numa lógica de formação centrada nos contextos de trabalho, a legislação estabeleceu a criação de Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), que integravam as escolas neles associadas, como responsáveis por esta formação, para a qual foram canalizados numerosos financiamentos, incluindo os do Fundo Social Europeu. Na prática, a quantidade de ações de formação realizadas foi enorme e em vários formatos<sup>5</sup>, mas os CFAE adotaram uma lógica predominantemente burocrático-normativa, cuja eficácia no plano da melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional e organizacional foi reduzida, como diversos estudos avaliativos do impacto da formação testemunham<sup>6</sup>. No momento atual, está em curso uma redução e a transformação

<sup>4</sup> Esta correlação é também visível nos estudos sobre formação inicial, mas menos acentuada. Vários autores das pesquisas referidas para a formação inicial são supervisores associados à carreira universitária.

<sup>5</sup> A legislação referida estabelece as modalidades de curso ou seminário, de formato mais escolar, e as de círculo de estudos, projeto ou oficina, orientadas para serem construídas sobre situações de prática dos formandos.

<sup>6</sup> Ver BARROSO; CANÁRIO, 1999; AMIGUINHO; CANÁRIO ; CANHÃO, 2003; ROLDÃO, 2000

política dos Centros de Formação de que aqui não nos ocuparemos. No período a que a revisão de pesquisa se reporta, a existência e as políticas dos CFAE estavam, como é compreensível, no centro de muitas das investigações desenvolvidas.

No plano metodológico, a análise destes estudos identifica – tal como na formação inicial – uma predominância do que os próprios autores designam como estudos *exploratórios e descritivos*, centrados

em concepções, perspectivas, atitudes e na descrição das representações construídas pelos atores sobre o seu trabalho ou sobre o seu desempenho, bem como na compreensão de fenômenos situados [...]. Em contrapartida, e em número reduzido, apresentam-se trabalhos que se referem à ação e que envolvem observação direta das situações de formação” (ESTRELA et al, 2005, p. 119).

Os estudos de caso simples e os estudos descritivos constituem 76% deste *corpus*. Como áreas temáticas predominantes identificam-se: concepções de professores sobre a formação, impacto da formação sobre as práticas (33%, dos quais apenas 10 estudos tiveram como suporte a observação), impactos sobre os alunos, referidos em cinco estudos, necessidades de formação, análise das ações de formação e das dinâmicas dos CFAEs.

As conclusões e recomendações acentuam a adesão a uma concepção reflexiva da formação assente na análise da prática, a necessidade de reforço de formação em algumas áreas disciplinares mais recentes (caso das TIC's) ou criadas pelas reformas curriculares (caso de áreas transversais interdisciplinares, entretanto, introduzidas no currículo), e a valorização discursiva do trabalho colaborativo e da reflexividade, praticamente onipresentes no discurso recolhido junto dos sujeitos dos estudos. Outras sugestões orientam-se para a organização formal do processo de formação, a formação dos formadores ou a necessidade da articulação entre desenvolvimento da escola e projetos de formação contextualizados na própria escola.

A valorização de estratégias de tipo reflexivo, inspiradas teoricamente numa epistemologia da prática bebida em autores como Donald Schön, cujo pensamento se tornou muito divulgado, e por vezes simplificado, em Portugal desde a década de 1990, aparece algumas vezes associada com leituras praticistas da própria pesquisa, orientadas, por exemplo, para a construção de materiais ou resolução de problemas concretos do dia a dia. Outros estudos acentuam mais as perspectivas da formação relacionadas com a investigação, o debate de perspectivas, a discussão colaborativa do currículo ou a realização de trabalhos de pesquisa em parceria escola/outras instituições (ESTRELA et al, 2005, p.127-128). O recurso à supervisão, como prática de formação privilegiada, é apresentada apenas num estudo.

A orientação da pesquisa para o modelo jurídico de formação existente e sua operacionalização, modelo em que dos créditos atribuídos à formação continuada dependia a progressão dos docentes na carreira, indicia uma certa relação de pragmatismo com o processo de formação, mais do que a sua incorporação como elemento nuclear da profissão, gerador de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional.

Numa outra revisão de pesquisa centrada na formação continuada em período próximo (de 1994 a 2003), e coordenada pela autora (ROLDÃO *et al.*, 2004), a revisão foi centrada na dimensão da supervisão como fator de construção identitária. De um *subcorpus* de 89 teses, das quais 23 de doutoramento, e de outro *subcorpus* constituído por comunicações em congressos científicos de Ciências da Educação, no mesmo período, constatou-se igualmente a quase total ausência de incidência sobre a supervisão no plano da formação continuada. Relacionando este conceito com outro conceito estruturador da revisão em causa – o de *transições ecológicas*, na linha de Brofenbrenner (1979) e Alarcão (1996), aqui associado ao processo de desenvolvimento profissional dos professores – identificaram-se alguns aspectos que enriquecem a análise da pesquisa sobre formação realizada em Portugal nesse período de década e meia.

Seguindo de perto o texto do Relatório dessa revisão de pesquisa (ROLDÃO *et al.*, 2005), constata-se que a questão do desenvolvimento profissional dos professores é ferida de base por duas ordens de dicotomias instaladas no tecido formativo e institucional do sistema educativo português: (1) a representação diversa da identidade de um professor consoante os níveis de escolaridade em que atua, e o tipo de docência que exerce – generalista ou especializada –, e, em ambos, (2) a oposição formação inicial/formação continuada, que permanecem, na cultura profissional de docentes e escolas visibilizada nestes estudos, como constituindo a primeira a preparação científico-didática, prévia a um exercício profissional tendencialmente visto como idêntico ao longo da vida, apesar de uma discursividade que afirma o contrário; e a formação continuada, em contexto ou fora dele, como orientada para aspectos organizacionais, relacionais, adaptação a normativos novos, interação com situações e contextos, mas praticamente desligada da ação docente concreta nas suas vertentes curricular e didática, que todavia constituem o núcleo essencial da função profissional dos docentes.

Na mesma revisão (ROLDÃO *et al.*, 2005), esses aspectos emergem muito claramente – e esta é uma das vantagens da predominância de estudos qualitativos – nos inúmeros discursos de professores estudados, nas referências que fazem aos seus percursos, na avaliação que expressam da vantagem das formações que vão “frequentando”. Raras são as referências ao acréscimo de saber científico ou didático, desenvolvida por meio da formação. Mesmo as modalidades formativas em formato de círculo de estudos ou projeto são, sobretudo, valorizadas pela dimensão reflexiva sobre as situações e a sua compreensão à luz de novo conhecimento sem dúvida muito valioso; mas são escassas as referências a ganhos de conhecimento no domínio científico e/ou didático, raramente operacionalizando a instrumentalidade técnica da ação docente, que também tem de ser dominada pelo profissional reflexivo – para que possa agir de forma sustentada e eficaz.

É também neste quadro que a supervisão, na análise que fazemos, está ausente – porque se concebe como situada apenas num desses dois quadros de referência – o da formação inicial do professor principiante. Formação inicial e formação continuada apresentam-se, na visão dos professores inquiridos, como correspondentes a universos culturais quase antinômicos que caracterizam a representação do profissional – durante a *pré-ação* docente, ou durante o *percurso* como docente. Duas pertenças, duas lógicas, duas culturas. A primeira, sobretudo didática, teorizada e, por isso, com supervisão do “aspirante” a professor; a segunda sobretudo organizativo-relacional, praticista, sem grande sustentação teórica, remetida à ação individual sem interferências, logo, dispensadora de processos supervisivos (aliás, tendencialmente mal aceites por um professor “já” assumido como autônomo).

O principal efeito negativo dessa representação dual, cuja persistência se identifica na investigação revista, reside na legitimação que proporciona à larga permanência de práticas didático-curriculares inalteradas, mantidas tranquilamente, à parte de qualquer investimento realmente formativo, embora sobre a formação, na cultura dos professores, se produza abundante discurso valorativo que pode ser encontrado nos dados brutos das investigações (“acho muito importante a formação”, “gosto muito de frequentar formação”, “ficamos enriquecidas com a formação, não é por causa dos créditos”, “a formação permite a partilha e a troca de experiências” – são unidades de análise recorrentemente encontradas nas numerosíssimas entrevistas a professores que integram os estudos) (ROLDÃO *et al.* 2005).

A convergência de elementos próximos entre essas duas revisões acentua a existência de regularidades no campo da formação de professores que são, na nossa perspectiva, relevantes para a análise que aqui se vem desenvolvendo.

### **3. Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005)**

A última revisão que trazemos para esta análise é colateral relativamente ao campo da formação. Contudo, pareceu-nos relevante destacar do seu conteúdo alguns aspectos que se relacionam com os eixos estruturantes da análise que no início propusemos. Para além disso, trata-se de uma revisão que abrange, para o período de 1996-2005, a pesquisa sobre o trabalho docente em duas dimensões: (1) organizacional e (2) curricular e didática. Constituíram-se, por isso, dois *subcorpora* que, no conjunto, incidem sobre 326 teses, 308 artigos em revistas científicas, 233 comunicações em eventos científicos. O volume de pesquisa analisada e o carácter abrangente do campo de análise – organização do trabalho docente – permite cruzar alguns elementos com os dados acima descritos sobre a formação de professores.

A incidência central desta revisão (ROLDÃO *et al.*, 2006) situa-se no campo do currículo e da ação pedagógico-didática, configurada e reconstruída pelas dinâmicas político-organizacionais definidoras da própria instituição e da práxis que a legitima no plano social. Parafraseando Ivor Goodson (1988), tentou-se, de algum modo, uma incursão no “jardim secreto” do currículo, entendido ao nível do que acontece na escola, no face a face professores-alunos-saberes, no interior da prática docente sempre protegida por múltiplos ocultadores. O que se passa nesse *locus* quase oculto cataliza um sem-número de complexas interações com uma diversidade de outros protagonistas e contextos relevantes, naquele espaço/tempo *escola-aula* tido como “normal” porque socialmente se naturalizou, dimensão que, porventura, a própria investigação poderá refletir e/ou reforçar.

A opção assumida foi pelo enfoque preferencial na organização do trabalho de um dos grupos de atores que nela são protagonistas centrais, os professores. Contudo, em muitos dos trabalhos revistos não foi possível, nem se julgou desejável, deixar de lado investigações que indiretamente fornecem informação sobre o objeto de estudo. São exemplos algumas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem escolar perspectivados em função do desenvolvimento dos alunos, ou de outras que abordam questões de formação ou desenvolvimento profissional dos professores associadas ao ensino, desde que se configurassem como pertinentes para a análise da organização do trabalho docente na escola.

Assim, as dimensões organizadoras e categorizadoras do corpus foram as seguintes:

- 1) A concepção da ação docente e sua planificação.
- 2) O desenvolvimento e a organização da ação docente.
- 3) A organização do trabalho dos professores para a realização de 1) e 2).
- 4) O desenvolvimento profissional na e para a ação docente

Foi possível identificar aspectos marcantes da cultura docente e da escola, que em larga medida se relacionam com dimensões dominantes também visíveis nos estudos sobre formação (por exemplo, a ênfase na resolução de problemas práticos na representação dos professores sobre a formação); igualmente se assinalaram as mesmas dimensões consistentemente ausentes ou esbatidas (por exemplo, a supervisão na formação continuada, ou a avaliação da própria formação e seus efeitos) evidenciadas pelas revisões anteriormente analisadas.

Destacam-se algumas das dimensões caracterizadoras da organização do trabalho docente que a investigação nos devolve:

- a persistência de modos organizativos do trabalho assentes predominantemente: (i) no modelo transmissivo a um grupo – turma e (ii) em modos de trabalhar e recursos uniformizadores, que se apresentam como altamente naturalizados na vivência e cultura das escolas e professores – “ensinar todos como se fossem um” (BARROSO, 1995); parte do individualismo docente passa por este modo persistente de organização do trabalho na escola;
- a discrepância recorrente entre apropriação discursiva de mudanças ou inovações instituídas, marcada por indicadores de adesão, coexistindo com prática docente divergente dessa mesma mudança proclamada, nomeadamente no que se refere a políticas formalmente orientadas no sentido da autonomia, ao longo da década em estudo; também a vertente da adesão discursiva à reflexividade e ao trabalho colaborativo, enfatizadas no discurso sobre a formação, estão aqui patentes;
- a evidência de um esvaziamento da escola como lugar de produção de conhecimento, supervisão e formação – fatores essenciais ao trabalho de ensinar e aprender;
- a escassa visibilidade de impactos do conhecimento produzido na investigação no trabalho de escola e de professores, não obstante numerosas iniciativas investigadas, que se revelaram bem sucedidas, mas se circunscrevem ao tempo e à lógica de uma investigação com reduzida apropriação pela escola no seu todo.

Nesta revisão (ROLDÃO *et al.* 2006), foi possível identificar menor investimento da investigação sobre aspectos concretos e específicos da ação docente e sua organização em contexto escolar, em favor do estudo de dimensões interpretativas mais amplas, de natureza sociológica e organizacional, nomeadamente, ou na linha do estudo psicológico dos processos desenvolvidos no contexto da aprendizagem escolar.

Pode estabelecer-se como hipóteses a considerar na explicação deste esbatimento do estudo da ação docente as duas seguintes: (i) as dimensões do ato da docência são associadas a uma leitura predominantemente técnica, tida por incompatível com a racionalidade reflexiva e crítica a que a maioria da investigação se reporta, de que resulta a sua menor visibilidade; (ii) a prática do ensino e seus modos de organização encontram-se de tal modo envolvidos numa cultura enraizada que são, de alguma forma, tidas

como “normais” num determinado formato que se não questiona, naturalizado que está na representação social e profissional. Referimo-nos concretamente à absoluta excepcionalidade, patente na revisão de situações de ensino e aprendizagem que apelem a modos de trabalho e organização que, por exemplo, questionem a estrutura da turma como unidade de trabalho. Referimo-nos ainda à persistente verificação de que certos documentos orientadores da gestão do currículo e da docência (os vários tipos de projetos estratégicos de escola e de turma, por exemplo) se apresentam associados a uma dimensão normativo-discursiva, com escassa conceptualização estratégica da ação a desenvolver e avaliar, e diminuto efeito sobre as práticas de que se ocupam, quer ao nível meso da escola, quer ao nível *micro* da ação docente em sala de aula.

Tais tendências que a investigação nos apresenta poderão ser projetadas, em estudos futuros, para o investimento numa maior visibilidade da relação entre estudos sobre práticas docentes e sobre a dimensão da cultura profissional e organizacional que parece indispensável à sua compreensão e, em termos de impacto do saber produzido, à modificação da ação da escola e dos professores a partir da intervenção no interior da cultura em causa – intervenção de que a formação é um instrumento central.

No plano metodológico, à semelhança das duas revisões anteriormente analisadas, identificou-se neste volumoso *corpus* uma predominância quase absoluta de estudos qualitativos, caracterizados, na sua maioria, por abordagens do tipo *estudo de caso*. Do ponto de vista da perspetivação futura de investigação neste domínio, parece desejável reforçar a maior complementaridade entre estudos *extensivos* (com incidência na vertente quantitativa) e estudos *intensivos* (com incidência na vertente qualitativa). Trata-se de superar, como aliás algumas das investigações revistas já documentam, uma leitura estrita dos paradigmas de referência – quantitativo e qualitativo – em termos do tipo de técnicas que utilizam e do âmbito do estudo. De fato, o que os distingue é o tipo de questionamento com que interrogam a realidade – de um lado, no quantitativo, a busca da mancha, da tendência, da medida possível; do outro, no qualitativo, a clarificação por via interpretativa, da complexidade de cada situação em estudo. Em ambos se produz conhecimento credível se, e quando, os resultados são articulados em torno de questões que, necessariamente, transcendem o âmbito de cada estudo, e contribuem para um nível mais profundo de conhecimento produzido.

## CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS PARA A CLARIFICAÇÃO DO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um primeiro aspecto que destacamos desta meta-análise aqui ensaiada é o da necessidade de a pesquisa no campo da formação de professores se estabelecer com uma maior especificidade e menos abrangência e difusão, de modo a permitir aprofundar os problemas centrais que estruturam o campo.

Desses problemas centrais da pesquisa sobre formação, destacamos a necessidade de aprofundamento da natureza da própria função de ensinar, desconstruindo as naturalizações instaladas, e estudando o seu significado, operacionalização, efeitos, desenvolvimento, qualidade. A função de ensinar estrutura o desempenho do profissional docente e o seu desenvolvimento e constitui-se como o referente central da respectiva formação.

Um outro eixo que a pesquisa demonstra ser frágil no plano da formação é a teorização do próprio conhecimento profissional, marcado por falsas dicotomias, embebido de praticismo, que, muitas vezes, inviabiliza a sua construção e teorização pelos docentes, e reforça culturas profissionais mais débeis do que seriam se as comunidades de docentes se constituíssem em construtoras de conhecimento próprio, sustentado em análise e pesquisa, desenvolvido colaborativamente no interior de uma *práxis* particular.

As lógicas organizativas da formação – inicial e continuada – não têm demonstrado ser eficazes no reforço destes caracterizadores de profissionalidade docente. Importa assinalar que as evidências da pesquisa apontam todavia para a indissociabilidade entre a reconceitualização da formação e a transformação da organização do trabalho de docentes e escolas. Dois indicadores dessa fragilidade são a escassez de processos colaborativos e o ainda maior esbatimento de trabalho de supervisão no interior da escola. A pesquisa sobre formação não pode descurar a ligação direta que o processo epistemológico e prático que define a formação (ROLDÃO, 2007a) tem de estabelecer com os modos organizativos do trabalho do docente a que a dita formação se reporta.

Finalmente, a pesquisa revista indicia uma zona de tensão entre a dimensão dita prática e a dimensão teorizadora, nas lógicas existentes de formação. Porventura, esse é o nó central da questão – porque em torno dele se organizam quase todas as dificuldades identificadas no que se refere à formação. Superar a dicotomia teoria-prática, reconcebendo o professor como um agente teorizador da ação que realiza e não apenas como o detentor de saber prático – visão que se cristalizou na representação social dominante – constituirá porventura o desafio maior de pesquisas futuras neste domínio.

*Recebido em junho de 2009 e aprovado em agosto de 2009.*

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professore:.. estratégias de supervisão*. Coleção Cidine, n. 1. Porto: Porto Editora. 1996.
- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa; Educa. 1994.
- BARROSO, J. . *Os Liceus; organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: JNICT e Fundação Gulbenkian. 1995.
- BARROSO, J. . *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta. 2005
- BARROSO, J.; CANÁRIO, R. (). *Centros de formação das associações de escolas - das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1999.
- BROFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1979.

CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola?* um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora. 2005.

CANHÃO, A. *A escola em formação: a formação contínua de professores e a ideia de organização aprendente.* Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. 2003.

DOYLE, W. Themes in Teacher Education Research. In: HOUSTON, W.R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education.* N. York: Mcmillan. 1990.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. (). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em educação* – revista da sociedade portuguesa de ciências da educação, junho 2003, n. 2, 2003, p. 15-68.

ESTRELA, A.; ELISEU, M.; AMARAL, A.; CARVALHO, A.; PEREIRA, C. (). A investigação sobre formação contínua em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação* – revista da sociedade portuguesa de ciências da educação, junho 2005, n. 4, 2005, p. 107-148.

ESTRELA, M.T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. *Síntese de investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000).* Porto: Porto Editora e INAFOP. 2002.

GOODSON, I. *The making of curriculum.* London: Falmer Press. 1988.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*-revista de ciências da educação, n. 8, 2009, p. 7-21.

ROLDÃO, M.C. (). *Impacto da Formação* – um estudo nos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo, 1993-98 (coord.). Santarém: ESE, CFAEs e Colibri. 2000.

ROLDÃO, M.C (coord.); HAMIDO, G.; GALVEIAS, F. *Os professores e o desenvolvimento da sua identidade profissional. O que nos diz a investigação.* Subprojecto desenvolvido no âmbito do Projecto de Investigação *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional - Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional.* (coord. Isabel Alarcão). Aveiro: CIDTFF, Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro (Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Texto não publicado. 2005.

ROLDÃO, M.C.; NETO-MENDES, A.; COSTA, J.A.; ALONSO, L.(). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em educação n. 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2006, p. 17-148.

ROLDÃO, M.C. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação da UFSCar, São Carlos, Brasil.* 2007. [www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, Jan-Abr., n. 34, 2007<sup>a</sup>*, p. 94-103.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner: how professionals think in action.* London: Temple Smith.