

# A Universidade perante os desafios da educação escolar e da formação de professores

## Resumo

Neste artigo analisam-se e discutem-se desenvolvimentos da investigação educacional, desafios da educação escolar contemporânea no domínio das aprendizagens, do currículo e da avaliação e a consequente necessidade de as universidades alterarem os actuais programas de formação de professores para os ensinos básico e secundário. Defende-se que a formação de professores não é um mero problema técnico, mas científico, tecnológico, pedagógico e social. Mas é também um problema ético da maior relevância. Por outro lado, considera-se que a formação de professores tem de ser um sistema mais aberto, dinâmico e integrado, partindo de um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino-aprendizagem. Formação de professores.

## Abstract

This paper analyses and discusses research developments on education, some challenges of contemporary schooling in the fields of learning, curriculum, and assessment as well as the need for universities to change the current programs on teacher education (elementary and secondary school teachers). The author argues that teacher education is not a mere technical problem. Besides, he sustains that beyond being a scientific, technological, social and pedagogical problem the education of teachers is also a quite relevant ethical problem. On the other hand, the author states that teacher education must be an open, dynamic, and integrated system, that is part of a continuous process of professional development.

**keywords:** Education. Teach-learning. Teacher education.



# A Universidade perante os desafios da educação escolar e da formação de professores

Domingos Fernandes<sup>1</sup>

## Introdução

Os sistemas educativos contemporâneos debatem-se com desafios, com dilemas e mesmo com contradições que, provavelmente, nunca tinham sido experimentados antes. A democratização efectiva da educação, garantindo uma formação de qualidade para todos e para cada um dos estudantes, a autonomia real das escolas, a diversificação e a flexibilidade dos currículos, o alargamento da escolaridade obrigatória ou a integração das novas tecnologias educativas nas práticas escolares são alguns dos problemas vividos e sentidos pelos sistemas educativos do nosso tempo.

Talvez nunca como hoje as escolas viveram num clima tão instável e tão imprevisível. Na verdade, os sistemas educativos e as suas escolas vivem de forma particularmente intensa e, por vezes, algo conturbada, as tensões que caracterizam as sociedades modernas. Em muito boa medida, tais tensões resultam de um conjunto de fenómenos associados à chamada globalização, à expansão das tecnologias de informação e de comunicação e à movimentação de milhões de pessoas em busca de melhores padrões de vida nos países mais desenvolvidos.

Num outro nível de análise, os sistemas educativos contemporâneos enfrentam quatro importantes desafios. Em primeiro lugar estamos, em muitos casos, a passar de uma educação dirigida a elites bastante homogêneas dos pontos de vista social, económico, cultural e religioso, para uma educação de uma massa bastante diversificada de alunos. Em segundo lugar, as realidades evidenciam que se torna necessário abandonar uma educação uniforme e estandardizada para pôr em prática uma educação diferenciada orientada pela diversidade de necessidades, de motivações e interesses dos alunos. Em terceiro lugar, tem de reconhecer-se que o paradigma de uma educação baseada no ensino transmissivo, em que os alunos se limitam a ouvir e os professores, a “dizer”, o currículo não é mais sustentável sob nenhum ponto de vista. Torna-se necessário passar para um paradigma de educação em que os alunos participam activamente na construção das aprendiza-

---

1 Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

gens através das interações que estabelecem com os professores, com os colegas e outros intervenientes no processo educativo. Finalmente, temos de abandonar uma educação que se baseia essencialmente no ensino expositivo, centrada no professor, e adoptar um modelo educativo mais centrado nas aprendizagens e nos alunos.

Não são fáceis os tempos em que vivemos para as instituições educativas e para os professores. As escolas vivem entre o apelo da manutenção de um conjunto de valores, de normas e de uma certa “ordem” curricular e pedagógica, cada vez mais difíceis de sustentar, e as exigências de mudança decorrentes das profundas e rápidas transformações sociais, económicas e tecnológicas a que temos vindo assistir. Vivem entre a tendência de se centrarem exclusivamente no ensino e a necessidade de passarem a preocupar-se mais com as aprendizagens, uma exigência incontornável do nosso tempo. Por outro lado, vivem o dilema de ter de redefinir e de reconstruir o seu papel na sociedade num quadro de uma certa descredibilidade daqueles que têm de estar no cerne de qualquer processo de transformação sustentado e credível: os professores.

Há, assim, desafios que não podem deixar de ser enfrentados no domínio da formação inicial e contínua de professores por parte de todas as instituições com responsabilidades nesta matéria, nomeadamente as universidades.

Neste artigo faz-se uma alusão a desenvolvimentos relevantes da investigação em educação e analisam-se e discutem-se desafios da chamada educação escolar para contextualizar uma discussão relativamente aos processos de formação de professores, nomeadamente os que são da responsabilidade das universidades.

## Exemplos de desenvolvimentos relevantes da investigação em educação

Ao reflectir sobre o papel e o lugar do trabalho científico na área da educação, Nóvoa (1996) refere que, tal como acontece em relação às escolas, a reputação da investigação educacional não é boa junto da sociedade em geral, mas também junto dos professores, das comunidades científicas, dos políticos e mesmo junto dos especialistas pedagógicos. Segundo esse autor, parece que, por um lado, se espera que as escolas, os professores e a investigação em educação resolvam os problemas sociais, culturais e de desenvolvimento económico das sociedades e, por outro lado, se considera que os professores e as escolas são incompetentes para o fazerem, e que a investigação em educação não merece credibilidade. Trata-se de um conjunto de contradições e de ambigüidades que passam pelo que Lagemann (2000) designou como “*anti-educacionismo* histórico”.

Apesar daquelas contradições e ambigüidades e de uma persistente falta de reconhecimento em certos meios sociais e académicos, a investigação em educação é hoje uma realidade cultural, científica e social que não se pode ignorar. Na verdade,

é notoriamente crescente a influência que o conhecimento produzido no âmbito de investigações educacionais tem tido nas formas de pensar e de desenvolver os sistemas educativos, quer ao nível das suas estruturas mais amplas (*macro*), quer ao nível das suas escolas (*meso*), quer ainda ao nível das salas de aula (*micro*).

Ao contrário do que se poderia pensar, a investigação em educação tem influenciado de forma marcante o desenvolvimento das escolas e dos sistemas educativos. No âmbito desta seção faz-se apenas referência, a título de exemplo, a alguns resultados da investigação em educação no que se refere às aprendizagens e à avaliação. Outras referências serão feitas noutras seções deste artigo.

A investigação que se tem desenvolvido no domínio das aprendizagens mostra-nos que hoje está solidamente estabelecida a idéia de que a inteligência tem uma natureza dinâmica e, como tal, é susceptível de se desenvolver e de evoluir significativamente. Repare-se que é uma concepção bem distinta da que prevalecia nos primórdios do século XX, quando se defendia a natureza estática da inteligência e, conseqüentemente, os alunos, após a realização de um teste, eram irremediavelmente considerados capazes ou incapazes de desenvolver determinadas competências ou de estudar determinadas matérias curriculares. A inteligência era considerada um atributo inato dos seres humanos e muito dependente da hereditariedade. A investigação realizada nas últimas décadas revela-nos que a inteligência estará muito pouco dependente das questões hereditárias, e o seu desenvolvimento está associado ao tipo de ambiente de aprendizagem a que as pessoas têm acesso. Assim, sabe-se que as aprendizagens ocorrem e desenvolvem-se no contexto de uma variedade de interações sociais que os alunos estabelecem, nomeadamente com os seus colegas, com os seus familiares e, naturalmente, com os seus professores.

Um outro importante resultado da investigação no âmbito das ciências cognitivas refere-se ao facto de, desde muito cedo, se deverem promover os processos mais complexos de pensamento dos alunos, e não só após estes terem atingido algum grau de *maturidade*. Este resultado tem reflexos muito significativos ao nível do desenvolvimento do currículo nas salas de aula, pois implica que as crianças devem ser envolvidas na resolução de tarefas complexas desde o início da escolaridade. Trata-se de um dos principais desafios do ensino básico actual, juntamente com a inequívoca aceitação do elementar princípio de que todos os alunos podem aprender.

Por outro lado, também está hoje bem estabelecido pela investigação que a metacognição desempenha um importante papel no desenvolvimento das aprendizagens, na medida em que ela permite monitorizar, gerir, regular e auto-regular os conhecimentos de que somos possuidores ou, se quisermos, o pensamento inteligente.

Em suma, estamos perante uma visão que nos diz que os alunos têm um papel activo na construção do conhecimento, criando as suas interpretações, as suas formas de organizar a informação e de resolver problemas. Sem ignorar que a aprendizagem requer trabalho de interiorização individual, reconhece-se que é um processo que só poderá ser compreendido tendo em conta o contexto e o conteúdo social em que supostamente ocorre.

Quanto à avaliação relativa às aprendizagens dos alunos, são notáveis os desenvolvimentos desde que Scriven criou, em 1967, os conceitos de avaliação formativa, para melhorar e regular, e de avaliação sumativa, para classificar e certificar (SCRIVEN, 1967). A avaliação formativa, integrada nos processos de ensino e de aprendizagem, está associada a aprendizagens mais consistentes e profundas, ao desenvolvimento de competências de auto-avaliação e de auto-regulação por parte dos alunos e, por isso, da sua autonomia. A avaliação sumativa, que ocorre normalmente após um período mais ou menos alargado de ensino e de aprendizagem, está associada a balanços e juízos globais que os professores fazem e que, no essencial, visam obter informação para classificar.

A investigação realizada nos últimos 30 anos e, muito particularmente, nos anos 90 do século XX (ver, por exemplo, BLACK e WILIAM, 1998a) evidencia claramente três resultados de grande alcance. Em primeiro lugar revela-nos que os alunos que freqüentam aulas em que a modalidade de avaliação por excelência é a formativa aprendem mais e melhor do que os alunos que freqüentam aulas em que a avaliação é principalmente sumativa. Em segundo lugar, a investigação evidencia-nos que os alunos que mais se beneficiam das práticas de avaliação formativa são aqueles que revelam mais dificuldades na aprendizagem. Finalmente, mostra-nos que os alunos, cujos professores utilizam deliberada e regularmente a avaliação formativa, obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que apenas são avaliados de um ponto de vista sumativo.

A avaliação *para* as aprendizagens, ou avaliação formativa, pode ter um papel insubstituível na melhoria dos sistemas educativos, mas, como a investigação tem demonstrado (ver por exemplo, BLACK e WILIAM, 1998a, 1998b, 2006; FERNANDES, 1994, 2005; GIPPS, 1994), é a avaliação sumativa que continua a prevalecer na maioria das salas de aula. Muitos sistemas educativos parecem estar exclusivamente orientados para os resultados e para as classificações, continuando a faltar um claro e inequívoco investimento político nos processos de aprendizagem e na sua avaliação.

A avaliação é hoje considerada um processo complexo e polissémico e uma construção social. Na verdade, a avaliação formativa aparece, por exemplo, associada ao *feedback*, aos processos de comunicação que se estabelecem nas salas de aula, à auto-avaliação, à auto-regulação e ao autocontrolo das aprendizagens,

à autonomia dos alunos ou ao desenvolvimento de aprendizagens profundas, as chamadas aprendizagens com compreensão. Além disso, a avaliação é hoje vista como um processo pedagógico e didático mas também como um processo ético, filosófico e, naturalmente, político. Do ponto de vista teórico, a avaliação é influenciada pelas perspectivas sociocognitivas, mais trabalhadas e utilizadas pelos investigadores de origem francófona, e pelas perspectivas socioculturais, que estão mais na base do trabalho dos investigadores de origem anglo-saxónica. Mas também é influenciada pelas teorias da comunicação, pela antropologia, pela psicologia ou pela sociologia. Vemos assim que as concepções mais técnicas e simplistas de avaliação como medida, ou como mera verificação da consecução de objectivos comportamentais, apesar de continuarem a influenciar significativamente as práticas escolares, estão teoricamente postas em causa e não fazem mais sentido. De facto, não são consistentes com as concepções de aprendizagem, de currículo e de ensino que decorrem da investigação e, por isso, não permitem avaliar adequadamente o tipo de tarefas que é necessário propor aos alunos.

## Desafios da educação escolar

A educação escolar das crianças e dos jovens, processo reconhecidamente essencial para o desenvolvimento e bem-estar das sociedades e das pessoas, impõe-nos necessariamente um conjunto de desafios. Quer os que nos são impostos pelas transformações das sociedades e pelas realidades sociais, tecnológicas e económicas, quer os que decorrem mais diretamente dos resultados da investigação, em particular da investigação educacional.

Interessa talvez começar por referir que a educação escolar não é apenas um processo complexo que consiste em proporcionar aos alunos oportunidades para aprenderem um conjunto mais ou menos alargado de conhecimentos académicos. A educação escolar é também uma questão **ética** da maior relevância, pois é no seu âmbito que os alunos devem desenvolver competências que lhes permitam ser mais participantes, mais críticos e ativos no desenvolvimento da vida democrática das sociedades e do **bem-estar** dos cidadãos. Simultaneamente, a educação escolar tem o dever moral e social de contribuir deliberada e intencionalmente para a plena inclusão dos jovens nas sociedades em que vivem, contribuindo assim para que a **coesão social** seja uma realidade.

Nestas condições, deverá ser inalienável o direito que todos os alunos têm de ir tão longe quanto possível nos seus percursos educativos e formativos para que possam ter acesso a uma vida digna. Isto significa, por exemplo, que nenhum aluno deve abandonar a escola sem que, pelo menos, tenha obtido qualificações que lhe permitam ingressar no mercado de emprego, sem prejuízo de poder, se quiser, voltar a prosseguir os seus estudos.

O currículo tem de se encarado como um meio privilegiado para o desenvolvimento de projeto, de experiências e de investigações. Não pode ser mais encarado na sua redutora perspectiva *instrucional*, mas tem de ser visto como uma emanção social; deve ser recriado e criativamente reinventado para que possa estar na base de um ensino e de uma aprendizagem com mais significado para professores e alunos. O currículo tem que estar na base de uma educação escolar mais orientada para os processos de aprendizagem, para uma verdadeira cultura das aprendizagens, e não exclusivamente para os conteúdos acadêmicos.

É óbvio que o conhecimento tem que ter um lugar relevante na educação escolar, e todos sabemos que sem conhecimento não há desenvolvimento da inteligência nem pode haver pedagogia. Mas não podemos subordinar o currículo e o seu desenvolvimento a listas de conteúdos acadêmicos que se “dizem” ou que se aprendem de forma acrítica, pouco profunda e descontextualizada. A aprendizagem destes conteúdos tem que estar associada ao desenvolvimento de processos complexos de pensamento em múltiplos contextos, de ideais democráticos, da consciência da vida social, de atitudes solidárias ou da educação cívica. A aprendizagem de conteúdos terá tanto mais valor quanto mais se realizar no contexto de projetos educativos e curriculares de escola em que se torna evidente a relevância da escrita e da leitura, da comunicação, da integração, mobilização e utilização de conhecimentos, da seleção e partilha da informação ou da resolução de problemas. Isto é, as aprendizagens não se podem limitar aos conteúdos listados nos programas de estudo e têm que incluir toda uma variedade de processos fundamentais ao nível do pensamento crítico, da comunicação, da resolução de problemas, do trabalho colaborativo ou da seleção da informação.

Por outro lado, a investigação de Gardner (1993) evidencia que os seres humanos são possuidores de múltiplas inteligências tais como a inteligência musical, a inteligência moral, a inteligência kinestésica, a inteligência lógico-matemática, a inteligência verbal e lingüística ou a inteligência espacial e visual. Como é geralmente aceite, as inteligências mais valorizadas pelos sistemas educativos são a inteligência lógico-matemática e a inteligência lingüística. As outras são pouco trabalhadas ou mesmo ignoradas. Um dos grandes desafios da educação escolar é precisamente o de garantir um desenvolvimento do currículo nas escolas e nas salas de aula que assegure uma educação diversificada e de elevada qualidade para todos e cada um dos alunos. Esta idéia passa pela diferenciação pedagógica, com a aceitação e reconhecimento das diferenças e com um conceito de equidade que proporciona aos alunos oportunidades reais de aprendizagem, para que todos aprendam com significado e para que todos possam ver valorizadas as suas diferentes inteligências.

O desenvolvimento do currículo na sala de aula, o ensino e a aprendizagem são indissociáveis de uma adequada avaliação. A avaliação formativa, a avaliação *para* as aprendizagens, é, como já acima se referiu, um processo essencial para melhorar o ensino e os múltiplos saberes a adquirir pelos alunos. De fato é através da avaliação, adequadamente orientada para recolha de evidências de aprendizagem, que os professores poderão fornecer um *feedback* de elevada qualidade aos alunos, para que eles possam agir e superar as suas dificuldades.

O domínio da avaliação é também um importante desafio a enfrentar. Particularmente a avaliação, cujos principais propósitos são os de apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos. É, no entanto, importante saber fazer uma articulação inteligente entre a avaliação formativa, para melhorar, e a avaliação sumativa, para classificar e certificar as aprendizagens. Em particular, é hoje mais necessário do que nunca encontrar o devido equilíbrio entre a avaliação formativa, que tem lugar diariamente nas salas de aula sob a responsabilidade de professores e alunos, a avaliação sumativa interna, que ocorre pontualmente nas salas de aula e é da responsabilidade dos professores, e a avaliação sumativa externa, que normalmente ocorre no final de um ciclo de estudos e que, em geral, é da iniciativa e integral responsabilidade de uma entidade exterior à escola. A discussão sobre a articulação entre estas modalidades de avaliação deve permitir uma clarificação de questões tais como os propósitos de cada uma, a sua inserção no desenvolvimento do currículo ou as suas relações com o ensino e as aprendizagens.

Todos os alunos podem aprender desde que lhes sejam criadas reais e adequadas oportunidades para que se envolvam nos processos de aprendizagem. Este é um princípio científico basilar de qualquer processo educativo e formativo. Conseqüentemente, o currículo tem de estar mais centrado nas aprendizagens para que se possam seleccionar as tarefas mais adequadas e apropriadas para apresentar aos alunos. A seleção de tarefas é, por isso mesmo, um processo central no desenvolvimento do currículo.

É óbvio que é necessário dar atenção aos produtos da aprendizagem, mas não se podem ignorar os processos, pois, no fundo, é através deles que os alunos aprendem uma grande variedade de saberes, de atitudes e de capacidades. É nos processos utilizados que os alunos podem forjar hábitos de trabalho, melhorar atitudes perante a ciência, integrar e mobilizar conhecimentos ou desenvolver uma visão integrada das questões científicas, tecnológicas, sociais e ambientais. É ainda através dos processos utilizados nas tarefas que lhes são propostas que os alunos se podem assumir como participantes activos na construção das aprendizagens que são supostos desenvolver e/ou consolidar.

Como vimos, a avaliação deve estar integrada aos processos de ensino e de aprendizagem e deve ser formativa por natureza. A avaliação formativa contribui

para que as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos sejam profundas, sejam aprendizagens com compreensão. Quando a avaliação nas salas de aula é predominantemente sumativa, as aprendizagens tendem a ser superficiais por natureza (Dwyer, 1998).

Parece ter ficado claro que a aprendizagem, o ensino e a avaliação, processos indissociáveis e centrais no desenvolvimento da educação escolar, não podem ser vistos como meras técnicas ou meros procedimentos mais ou menos mecanizados. É preciso termos a noção de que são construções sociais complexas e, como tal, não podem deixar de estar marcados pelos contextos culturais e sociais em que se desenvolvem.

A organização e funcionamento das escolas é outra área que é necessário considerar.

As escolas têm de se tornar verdadeiras comunidades em que os processos de ensino e de aprendizagem ocupam um lugar claramente destacado. Esta ideia deve ser de longo alcance, pois parte do pressuposto que as escolas são capazes de se mobilizar para conceber, desenvolver e avaliar de forma aberta, partilhada e participada projetos educativos com elevada qualidade e com real significado. Os projetos educativos e curriculares das escolas acabam por refletir as contribuições, as aspirações, as ideias, as necessidades e as vontades da comunidade educativa. Eles devem ser a melhor síntese do pensamento pedagógico da comunidade e, por isso, devem traduzir o melhor pensamento da comunidade acerca de um conjunto de questões tais como a aprendizagem, o desenvolvimento do currículo, a avaliação, a formação de professores, a inclusão e a equidade ou a aprendizagem da língua materna. Os projetos impedem as escolas de andar à deriva e, portanto, orientam, apóiam e impulsionam todas as suas ações, dando-lhes o devido rumo. São, em parte, uma espécie de bússola.

É através dos projetos educativos e curriculares que as escolas se tornam verdadeiras comunidades de aprendizagem em que todos os alunos têm reais oportunidades para aprender e para se tornarem progressivamente mais autônomos. Os projetos, por natureza, são essenciais para que as escolas se tornem instituições mais inteligentes, mais autônomas, mais capazes de se assumirem como importantes pólos de formação, de inovação e de mudança. Como verdadeiras plataformas de oportunidades que abrem portas e perspectivas de futuro aos seus alunos.

A breve discussão que se foi aqui desenvolvendo em torno de alguns desafios da educação escolar mostra que as atuais exigências implicam obrigatoriamente a reinvenção, ou a profunda redefinição do papel dos professores como profissionais da educação e do ensino. Os professores têm de se assumir como intelectuais capazes de fazer leituras inteligentes do currículo, adaptando-o às realidades locais através de projetos que assegurem o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Os professores hoje não podem ser meros funcionários ou técnicos, mais ou menos especializados, que se limitam a executar normativos legais ou resultados das investigações mais recentes. Eles têm que estar no centro das mudanças que é necessário pôr em prática e, por isso, precisam de uma formação que esteja à altura dos muitos desafios que têm de enfrentar, alguns dos quais foram aqui apresentados e discutidos.

## Desafios aos processos de formação de professores e às universidades

Como nos diz Cochran-Smith (2005), há finalidades da formação de professores que as universidades cumprem particularmente bem. Por exemplo, os cursos de formação universitária podem contribuir muito positivamente para que os professores sejam capazes de: a) compreender a gênese dos sistemas educativos e o seu desenvolvimento histórico e social; b) refletir acerca das suas concepções sobre o ensino, a aprendizagem ou a avaliação; ou c) apreender um conjunto de saberes fundamentais que vão desde os que estão mais diretamente relacionados com os conteúdos que têm que ensinar até os que se relacionam com a pedagogia, a didática ou a aprendizagem.

Mas há conhecimentos indispensáveis para a profissão de professor que só muito dificilmente podem ser aprendidos nas universidades, particularmente no contexto em que a maioria da formação de professores funciona. É, por exemplo, o caso da seleção, utilização e desenvolvimento de tarefas de ensino para propor aos alunos, da criação de climas de sala de aula mais favoráveis às aprendizagens ou da concepção, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares dirigidos a certos grupos de alunos. Nestes casos, as universidades pouco poderão fazer, e será no contexto real das escolas que tais competências se poderão aprender e desenvolver adequadamente.

Eventualmente, noutros casos, haverá finalidades da formação de professores que serão melhor alcançadas através de esforços que se desenvolvam articuladamente nas escolas, nas universidades e mesmo nas comunidades.

Na formação de professores há diferentes racionalidades que, muitas vezes, são pouco articuladas entre si ou mesmo contraditórias. São racionalidades que é necessário ter em conta se quisermos transformar e melhorar os cursos de formação de professores. Por um lado, temos a *racionalidade científica*, associada ao trabalho de concepção, organização e produção de conhecimento, a qual, normalmente, tem lugar nas universidades. Por outro lado, temos uma *racionalidade* associada aos processos de concepção, organização e desenvolvimento *da formação*, a qual, normalmente, também tem lugar nas universidades, mas é muitas vezes “temperada” pelo envolvimento de formadores mais diretamente envolvidos com as escolas e com os professores e, conseqüentemente, por uma maior ou menor aproximação

aos contextos da prática. Finalmente, temos uma *racionalidade das práticas* que está clara e directamente relacionada com professores reais que actuam em salas de aula reais, com alunos reais.

A estas diferentes racionalidades correspondem quase sempre formas organizativas substancialmente diferentes que não facilitam as desejáveis articulações entre as pessoas e as instituições. Mas também lhes correspondem diferentes lógicas, diferentes culturas e interesses bastante diferenciados. Por exemplo, os investigadores universitários, em princípio, sentem-se pressionados pelos objetivos dos seus projetos de investigação, os formadores, pelos objetivos da formação e os professores, pelos objetivos do seu ensino. Por outro lado, tudo parece basear-se numa lógica em que os professores e investigadores universitários produzem o conhecimento, para que este seja meramente consumido pelos professores e pelos futuros professores dos ensinos básico e secundário. Ora, é necessário romper com esta lógica que se assenta em racionalidades de índole positivista, as quais começam a fazer cada vez menos sentido nos contextos da formação de professores e da respectiva produção de conhecimento.

Já aqui se disse que os professores têm de ser intelectuais e não meros *funcionários curriculares*. De igual modo, os professores têm de ser investigadores, profissionais reflexivos, participantes ativos em equipas que pensam, desenvolvem e avaliam o currículo localmente, em vez de técnicos ou burocratas do ensino e da educação ou meros profissionais que agem individualmente e de forma acrítica para cumprir um conjunto de normas curriculares ou outras.

Uma questão que poderemos colocar é a de saber se as lógicas que têm prevalecido na formação de professores ou, se quisermos, os paradigmas dominantes na formação de professores estarão em condições de responder às exigências atuais da educação escolar e se são consistentes com os principais resultados da investigação. A resposta é evidentemente muito simples: um rotundo e enfático não. E isto por uma multiplicidade de razões devidamente comprovadas, entre as quais me permito desde já destacar as seguintes: a) os programas de formação são em geral constituídos por amálgamas mais ou menos desconexas de *matérias* a aprender que decorrem mais de interesses instalados do que dos resultados da investigação e das reais necessidades de formação dos futuros professores; b) os programas de formação não promovem uma visão abrangente, articulada, aberta, integrada e profunda das questões e dos fenómenos educativos – tendem a centrar-se em áreas problemáticas circunscritas, normalmente analisadas e discutidas com base em ortodoxias teóricas e/ou metodológicas, que não facilitam a inovação e a criatividade necessárias para que se possa lidar melhor com as realidades educativas; c) os programas de formação centram-se muito pouco no estudo, na análise e na discussão da aprendizagem, do ensino e da avaliação – tendem a abordar

lateralmente questões que deveriam ser estruturantes, perdendo-se assim a noção das essencialidades científicas e conceptuais que acabam por ser confundidas com matérias meramente acessórias.

Há cerca de 15 anos António Nóvoa referia que: “É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais [...] sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 23). Muito se passou nos últimos 15 anos, nomeadamente no que se refere ao volume de investigação produzida sobre formação de professores (ver, por exemplo, COCHRAN-SMITH, 2005), que nos permite caracterizar com rigor os seus conteúdos, métodos, procedimentos, currículos e modelos de formação. A realidade é que, salvaguardando uma ou outra exceção, pouco de verdadeiramente significativo se tem alterado nas práticas de formação de professores naquele período de tempo. Mantém-se, por isso, no essencial, a atualidade das palavras de António Nóvoa.

Mais recentemente, Christopher Day refere que é necessário substituir concepções estáticas de formação por outras que interpretem adequadamente a necessidade de se estabelecerem relações reais e significativas entre o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, a investigação e desenvolvimento e a melhoria das escolas e dos sistemas educativos. Na mesma linha de raciocínio, aquele autor diz-nos que se a sociedade exige educação e ensino da mais alta qualidade, então se torna necessário que os professores sejam algo mais do que especialistas em pedagogia. Assim, a formação tem de ir muito para além do ensino de uma pedagogia que se limita às mecânicas do ensino. É preciso que os processos de formação estejam mais atentos às qualidades humanas dos professores e ao seu envolvimento moral, pois o ensino exige sempre um compromisso com os interesses dos alunos e da sociedade. Ou seja, ensinar tem necessariamente a ver com conhecimento, com prestação de contas à sociedade, mas também tem a ver com ideais sociais (DAY, 2000).

Também David Hargreaves (1995, 2000), baseado na realidade da formação de professores no Reino Unido e nas suas próprias reflexões, faz um conjunto de recomendações que acabam por ter um interesse bastante amplo, apesar de poderem estar longe de ser consensuais ou de estar isentas de qualquer controvérsia. Limito-me neste artigo a sublinhar algumas delas. Uma tem a ver com a necessidade da existência de um currículo nacional para a formação inicial que possa garantir que todos os professores aprendam um conjunto de elementos comuns independentemente da universidade que frequentam. Outra acredita e inspeciona todas as instituições que formam professores como forma de assegurar a qualidade desejada, nomeadamente no que se refere ao fato da formação dever

ser mais baseada nas escolas básicas e secundárias e menos nas universidades. Por outro lado, na opinião daquele autor, num contexto de uma formação mais baseada nas escolas, a principal responsabilidade da formação deve estar nas mãos de professores experientes dessas mesmas escolas. Outras recomendações vão no sentido de estabelecer escolas básicas e secundárias que sejam centros de excelência no domínio da formação de professores, de facilitar a articulação entre as universidades e as escolas, de criar associações de escolas que possam ser difusoras do conhecimento produzido ou de assegurar que os futuros professores possam ter oportunidades para *aprender a aprender*.

As recomendações e reflexões de António Nóvoa, de Christopher Day e de David Hargreaves, todas consistentes com as tendências mais presentes e mais recentes da literatura, pressupõem claramente uma mudança de paradigma que, em boa medida, consiste em aproximar mais o centro de gravidade da formação de professores das escolas básicas ou secundárias. Esta mudança implica que os professores universitários abdicuem de uma parte do seu poder no processo de formação e, concomitantemente, se disponham a ensinar, investigar e trabalhar mais colaborativa e cooperativamente com todos os que estão envolvidos no processo. Mas também implica que os professores dos ensinos básico e secundário se envolvam no desenvolvimento de projetos de investigação e de inovação e se disponibilizem para trabalhar com os investigadores universitários.

Este tipo de abordagem está a fazer o seu caminho no Reino Unido e parece que, apesar de alguns problemas e deficiências, ninguém quer voltar à situação anterior. Trata-se de uma visão da formação em que a unidade de mudança não é o professor tomado individualmente, como é apanágio dos modelos tradicionais, mas a escola. Assim, uma das suas questões mais sensíveis é a de identificar as *melhores* escolas com os *melhores* professores, para que a formação, a investigação, as práticas e o desenvolvimento educativo possam ter lugar de forma articulada. A outra é a de se estabelecerem procedimentos que permitam a difusão ativa e a transferência do conhecimento assim gerado para todas as escolas.

Buchberger (2000), na mesma linha de Hargreaves, a partir de uma apreciação bastante abrangente e profunda das políticas de formação de professores nos países da União Européia, produz uma análise crítica e identifica quinze questões principais. As preocupações de partida de Buchberger são basicamente as mesmas que se enunciaram ao longo deste artigo e prendem-se, fundamentalmente, com a necessidade de se alterar a natureza, a forma, o conteúdo, os princípios e a visão da formação de professores, para que se possam enfrentar os atuais e futuros desafios da educação escolar.

Buchberger (2000) considera ser necessário ter uma visão alargada da formação para que, qualquer que seja o modelo adotado, se possam acompanhar

os professores nas suas diferentes fases: a) recrutamento; b) formação inicial; c) certificação; d) indução; e) formação contínua/desenvolvimento profissional; f) formação acadêmica pós-graduada; e g) certificação avançada. Há uma preocupação constante em relacionar o desenvolvimento profissional dos professores, em todas as suas fases, com a inovação e com a investigação em educação, o que contraria a visão estática, pouco articulada e pouco aberta que tem prevalecido. No contexto da União Européia, são ainda muito poucos os países com uma visão dinâmica da formação de professores, com abordagens sistêmicas que integrem todas as formas de formação profissional com a melhoria e desenvolvimento das escolas e com a inovação e a investigação educacional. Por isso se torna necessário repensar as finalidades, os currículos e a organização da formação inicial, o papel do desenvolvimento profissional e as relações entre a formação de professores, as escolas básicas e secundárias e a profissão docente.

Há vários problemas com os currículos da formação dos professores europeus que vão desde a sua crônica imutabilidade e a sua fraca fundamentação científica até a falta de articulação e de coesão dos seus planos de estudo. Os currículos da formação de professores podem ser vistos como “[...] jogos de poder na arena social da formação de professores” (BUCHBERGER, 2000, p. 21). Como resultado desta situação, existem discrepâncias entre o que se ensina nos programas de formação de professores e o que é necessário ensinar às crianças e aos jovens, há uma ausência sensível de formação na área das novas tecnologias de informação, particularmente no que se refere às aprendizagens a desenvolver a partir dos recursos existentes na *world wide web*, e não se desenvolvem competências hoje consideradas fundamentais em domínios tais como a resolução de problemas, a comunicação, a aprendizagem ou a avaliação.

Parece assim evidente a necessidade de se repensarem os currículos da formação de professores, para que possam ser mais congruentes com os correntes desafios e exigências da sociedade e da educação escolar, e para que a formação proporcionada possa ter a relevância e a pertinência que se desejam. Os climas de formação, de modo geral, não são estimulantes, não promovem atitudes investigativas nem hábitos de resolução de problemas. A verdade é que, no fundo, se está a exigir aos professores que façam o que a formação inicial, e mesmo a formação contínua, não estão a serem capazes de lhes ensinar. E esta situação é, no mínimo, um absurdo.

Apesar de tudo o que se constatou, há uma quantidade significativa de investigações que nos permitem saber mais acerca dos futuros professores, acerca do que pensam sobre a escola, o ensino e a aprendizagem ou acerca da sua preparação para poderem ensinar numa escola básica ou secundária. Por outro lado, há mais professores e mais formadores que trabalham sob um ponto de vista investigativo.

Há, nestas condições, algum potencial para que a cultura da formação de professores se possa transformar. E a verdade é que começam a surgir alternativas já relativamente consolidadas que nos permitem referir que as universidades mais prestigiadas e com mais sucesso na formação de professores parecem ter uma ou mais das seguintes características:

1. Culturas de formação de professores muito enraizadas e desenvolvidas;
2. Integração da componente de práticas de ensino no currículo;
3. Integração das práticas de ensino e dos estudos profissionais;
4. Supervisão clínica das práticas de ensino dos futuros professores por parte de professores universitários e das escolas básicas e secundárias;
5. Articulação entre a componente de formação prática, a investigação e a inovação feita colaborativamente por professores das escolas, futuros professores e investigadores universitários;
6. Envolvimento em projectos de investigação e familiarização com práticas inovadoras e com a investigação mais recente, por parte dos futuros professores;
7. Estabelecimento de parcerias com *escolas de desenvolvimento profissional* com relações próximas e privilegiadas com a universidade e que são pontos de encontro para a socialização dos jovens futuros professores e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Há, assim, algumas linhas de desenvolvimento que parecem estar a consolidar-se e a trazer um novo fôlego aos programas de formação de professores, para que estes se adequem às exigências e necessidades da educação escolar. No entanto, parece-me essencial que tais programas sejam avaliados de acordo com a sua verdadeira natureza e os seus propósitos fundamentais que, como vimos, não se limitam ao ensino dos aspectos mais técnicos da didáctica ou da pedagogia, mas têm também dimensões social, ética e política que não se podem ignorar.

Como nos diz Cochran-Smith (2005), é evidente que os resultados dos alunos em exames nacionais são uma parte importante e necessária da avaliação de um programa de formação de professores, mas, tem de reconhecer-se, tais resultados, em si mesmos, são insuficientes para tal. Há outros resultados relevantes da formação de professores que decorrem precisamente das exigências da educação escolar que se discutiram neste artigo.

Por exemplo, os professores deverão ser capazes de: a) educar para a diversidade cultural, para a equidade e para a justiça social; b) conseguir manter nas escolas públicas as crianças provenientes de meios sociais desfavorecidos e fragilizados; c) lidar com situações problemáticas e difíceis de diversa natureza; ou d) conceber e desenvolver projetos destinados a manter e a atrair jovens para as escolas públicas.

Estas e outras finalidades, para além dos resultados de exames externos, devem ser também tidas em boa consideração quando se pretende analisar a relevância e a pertinência de um qualquer programa de formação de professores.

Quando os programas de formação de professores estão orientados para as aprendizagens, há, naturalmente, uma preocupação clara em garantir que todos e cada um dos alunos do sistema educativo tenham reais e efetivas oportunidades para aprender, e não apenas oportunidades para prestar contas através da realização de exames externos (COCHRAN-SMITH, 2005).

## Nota Final

As aprendizagens – e não necessária e exclusivamente os resultados obtidos em exames externos ou outro tipo de provas – têm que constituir a base fundamental da educação e do ensino e, conseqüentemente, da formação de professores. Ou seja, os programas de formação de professores deverão ter em devida conta o crescimento social e emocional das crianças, a aprendizagem de competências básicas e complexas por parte dos alunos, o desenvolvimento do seu pensamento crítico e as questões da equidade e da inclusão. Nestas condições, a principal finalidade da formação de professores é a de educar profissionais que sejam capazes de proporcionar ambientes de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos para todos os alunos. Desta forma, professores e alunos serão mais capazes de participar plenamente na vida de sociedades que se pretendem mais democráticas, mais justas e mais solidárias.

Compete às universidades assumir abertamente o papel crucial que lhes cabe neste necessário processo de mudança, pois assim o impõem as exigências educativas e sociais da contemporaneidade.

## Referências

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment for learning in the classroom. In: GARDNER, John (Ed.). **Assessment and learning**. London: Sage, 2006. p. 9-26.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, vol.5, n. 1, p. 7-74, 1998a.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. **Inside the black box: Raising standards through classroom assessment**. 1998b. Disponível em: [www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm). Acesso em: 22 out. 2004.

BUCHBERGER, Friedrich. Teacher education policies in the European Union: Critical analysis and identification of main issues. In: **Teacher education policies in the European Union**. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia – Ministério da Educação, 2000, p. 9-43.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. The new teacher education: For better or for worse? **Educational Researcher**, v. 34, n. 7, p. 3-17, 2005. (Coleção Educação Hoje).

DAY, Christopher. Teachers in the Twenty-first Century: Time to renew the vision. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, vol. 6, n.1, p. 101-116, 2000.

DWYER, C. Assessment and classroom learning: Theory and practice. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, vol. 5, n. 1, p.131-137, 1998.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas**. Cacém: Texto Editores, 2005. 160p.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das aprendizagens: Das prioridades de investigação e de formação às práticas na sala de aula. **Revista de Educação**, 8, p. 15-20. 1994.

GARDNER, H. **Multiple intelligences. The theory in practice, A reader**. New York: Basic Books, 1993.

GIPPS, Carloyn. **Beyond testing: Towards a theory of educational assessment**. Londres: Falmer, 1994. p. 199.

HARGREAVES, David. How to design and implement a revolution in teacher education and training: Some lessons from England. In: **Teacher education policies in the European Union**. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia – Ministério da Educação, 2000. p. 75-89.

HARGREAVES, David. School culture, school effectiveness and school improvement. **International Journal of Research Policy and Practice**, vol. 6, n. 1, p.23-46, 1995.

LAGEMANN, Ellen. **An elusive science: The troubling history of education research**. Chicago: University of Chicago Press, 2000. p. 320.

NÓVOA, António. O IIE e a investigação educacional. In: CAMPOS, Bártolo (Org.). **Investigação e inovação para a qualidade das escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996. p. 89-119.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph; GAGNÉ, Robert; SCRIVEN, Michael (Eds.) **Perspectives of Curriculum Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation n. 1)**. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

Data de recebimento: 03/01/2006

Data de aprovação: 27/01/2006