

## Tomada de posição dos centros de investigação de Ciências e Políticas de Educação

### *Por uma formação de professores de qualidade*

A formação de professores constitui um fator determinante para a melhoria da educação, pois dela depende, em grande medida, a qualidade dos professores e do seu ensino. Neste sentido, a busca de soluções apressadas e pouco sustentadas, conceptual e empiricamente, para resolver problemas prementes e há muito diagnosticados, face à urgência de renovar o corpo docente e de recrutar professores em número suficiente para suprir as necessidades do sistema, põe em causa a qualidade da formação dos profissionais que devem assegurar a educação das crianças e dos jovens. A nível internacional, é reconhecida a melhoria da qualidade do sistema educativo português que se tem alicerçado, entre outros aspetos, na formação inicial e contínua dos professores, assente em práticas de investigação-ação e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e aprendizagem. Embora se reconheça que há aspetos a melhorar, não pode, no entanto, ignorar-se a investigação existente neste domínio e o vasto *corpus* de produção científica que se vem acumulando e expandindo ao longo das últimas décadas, quer nacional, quer internacionalmente.

O ensino constitui uma **profissão complexa e exigente** que não se compadece com visões simplistas e redutoras baseadas numa racionalidade técnica através de uma formação mais pragmática e curta (*on-the-job training*). Formar professores não pode ser reduzido ao treino de competências; trata-se, antes, de um processo educativo que pretende desenvolver profissionais informados, altamente competentes, reflexivos e críticos<sup>1</sup>. Assim, um **perfil profissional exigente** pressupõe uma **visão ampla de profissionalismo docente** que não pode limitar-se à mera execução ou aplicação de diretrizes ou normas, mas que implica a consideração da profissão docente como profissão baseada no conhecimento e a valorização da dimensão universitária, intelectual e investigativa<sup>2</sup>. A produção científica sobre o processo de aprender a ensinar e sobre a formação dos professores aponta claramente para a **natureza multifacetada do conhecimento profissional** que, para além do domínio do conteúdo, inclui, entre outros, o conhecimento pedagógico do conteúdo, da pedagogia e da didática, da filosofia, da sociologia e da história da educação, do currículo, da inclusão socioeducativa, do contexto, do sistema educativo.

Ora, tal conhecimento só pode ser conseguido através de uma **formação sólida e de nível superior** que contemple a abrangência e complexidade do conhecimento profissional necessário para se ser professor e que promova uma visão de ensino que, para além da vertente técnica, reconhece

---

<sup>1</sup> Loughran, J., S. Keast, & R. Cooper. (2016). Pedagogical reasoning in teacher education. In J. Loughran and M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 387-421). Dordrecht: Springer Press.

<sup>2</sup> Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(116), 1106-1133.

a natureza dinâmica, problemática, complexa e sofisticada da profissão<sup>3</sup> e a sua dimensão intelectual, cultural e contextual<sup>4</sup>.

Tal entendimento requer a consideração do **continuum da formação** – formação inicial, indução e formação contínua – reconhecendo a necessidade de investir na profissão e no desenvolvimento profissional dos professores numa perspetiva continuada e sistémica. Entre outros aspetos, e à luz dos sistemas bem-sucedidos, de que são exemplo a Finlândia, Singapura e Canadá, urge atender i) ao recrutamento dos candidatos mais capazes e à necessidade de valorizar o **estatuto socioeconómico** bem como as **condições de exercício da profissão**; ii) à **articulação entre a teoria e a prática da formação** através do desenvolvimento de um currículo integrado e coerente que combina o trabalho curricular na instituição de ensino superior (IES) e a prática clínica de qualidade em contextos onde esta se evidencia; iii) à construção de **referentes profissionais** para analisar e avaliar o ensino na sala de aula articulando-o com a aprendizagem dos alunos; iv) ao estabelecimento de **sistemas de apoio (indução)** aos novos professores enquanto extensões lógicas da formação inicial; v) ao desenvolvimento de **oportunidades de desenvolvimento profissional** que potenciem o trabalho colaborativo e a **articulação entre a instituição de ensino superior e a escola**; vi) ao investimento na profissão através da partilha de conhecimento e de investigação<sup>5</sup>.

A formação de professores constitui um problema de política, mas é também um problema político<sup>6</sup>, sendo, portanto, essencial questionar lógicas dominantes e modos de organização, sobretudo se representam um retrocesso face à experiência e conhecimento científico acumulado neste domínio. O exemplo mais paradigmático é o caso de Inglaterra que conheceu um movimento de ataque à formação de professores ao longo das duas últimas décadas<sup>7</sup>, com a passagem da formação para as escolas, com a redução do papel das instituições de ensino superior e com a expansão do *Teach First* como percurso alternativo para a entrada no ensino, na senda do *Teach for All* nos EUA, com as consequências conhecidas do ponto de vista da desprofissionalização e desqualificação dos professores. Em sentido contrário, a aposta numa formação sólida, de nível superior e baseada na investigação é visível em países como a Finlândia e, mais recentemente, a Noruega.

---

<sup>3</sup> Loughran, J., & Menter, I. (2019) The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 216-229.

<sup>4</sup> Cochran-Smith, M. (2004). Editorial. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.

<sup>5</sup> Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.

Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012). *Teacher education around the world. Changing policies and practices*. Routledge.

CNE (2016) *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. CNE

CNE (2019). *Recomendação sobre Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*. CNE.

<sup>6</sup> Cochran-Smith, M. (2004). Editorial. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.

<sup>7</sup> Newman, S. (2022) Teacher Education under Attack. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 1-6.

A investigação demonstrou a **relevância da qualidade da formação**, apontando para uma avaliação mais positiva e para uma ação mais eficaz por parte dos professores que dela beneficiaram<sup>8</sup>. Se a formação de professores pode ser melhorada, tal movimento não pode ser feito à custa da redução da componente de formação educacional geral nem da sua passagem para a escola, o que configuraria o reforço de um paradigma de racionalidade técnica e instrumental contrário à formação de profissionais reflexivos e capazes de investigar a prática. Neste sentido, torna-se necessário investir na formação enquanto espaço de transformação, assumindo a pertinência da **componente investigativa**, do envolvimento dos *stakeholders*, da integração das várias componentes do currículo de formação e da sua articulação com os contextos de prática e ainda da **dimensão ética, social, cultural e política** do ensino<sup>9</sup>. Assume-se a qualidade do modelo existente, ainda que suscetível de melhoria, nomeadamente no que concerne à reconfiguração do estatuto do professor cooperante, bem como a necessidade, a curto prazo, de medidas políticas de reforço da capacidade formativa atual das IES, para assim responder aos desafios colocados pela demografia/recrutamento de professores. É fundamental revisitar o desenho curricular e organizativo da formação de professores à luz do perfil complexo e exigente que se pretende desenvolver e que é reconhecido como necessário para responder aos desafios e exigências da profissão. Mas é também crucial investir na melhoria das condições de trabalho dos professores cooperantes, na explicitação e valorização do seu estatuto e da sua função, na articulação entre escola e instituição de ensino superior e na criação de um terceiro espaço<sup>10</sup> que potencie o fortalecimento do profissionalismo docente e a consolidação da formação docente. A profissão docente encontra-se numa situação crítica que requer respostas concertadas e urgentes, o que claramente tem de passar pelo desenvolvimento de medidas que concorram para aumentar a sua atratividade e pelo investimento numa formação de qualidade assente na investigação.

Os centros de investigação em Ciências e Políticas de Educação acreditados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) veem com preocupação a proposta de alteração da formação inicial de professores apresentada no documento do ME intitulado “Formação Inicial”, enviado ao Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e ao Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) no final da vigência do XXII Governo. E, conseqüentemente, manifestam completa disponibilidade e abertura para debater possíveis soluções à luz da

---

<sup>8</sup> Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education matters. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 166-173.

<sup>9</sup> Flores, M. A. (2016) Teacher Education Curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187-230). Springer Press.

Flores, M. A. (2018) Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621-636.

Menter, I. & Flores, M. A. (2021) Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115-127.

<sup>10</sup> Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

investigação que vem sendo produzida neste domínio no sentido de garantir a sua qualidade e consolidação. Qualquer política pública neste âmbito deverá implicar uma ampla participação da comunidade das ciências da educação.

*30 de Março de 2022*

### **Conselho dos Centros de Ciências e Políticas de Educação**

CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação

CeiED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento

CIDTFF – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia

CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança

CIPES – Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior

inED – Centro de Investigação & Inovação em Educação

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

CIE-ISPA – Centro de Investigação em Educação

CIE-UMa – Centro de Investigação em Educação

CIEd – Centro de Investigação em Educação

CIEB – Centro de Investigação em Educação Básica

CEAD – Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

CIEQV – Centro de Investigação em Qualidade de Vida

LE@D – Laboratório de Educação a Distância e Elearning

UIDEF – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação