



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO OBJECTO DE PESQUISA- contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas¹

Maria do Céu Roldão²

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O objectivo desta comunicação constitui-se como um contributo para a clarificação e definição do campo de pesquisa próprio que a formação de professores deverá configurar, partindo de duas linhas de análise:

- a conceptualização do campo, através da articulação de conceitos-chave que o delimitam no plano teórico;
- a análise de investigação produzida em Portugal nas últimas décadas conotada com o campo da formação, e identificação de áreas nucleares e áreas adjacentes que nela se têm enquadrado.

Estas duas linhas - conceptual e documental - serão analisadas numa perspectiva de teoria situada, na medida em que se procura interpretar quer as zonas de convergência, quer as zonas de difusão, evidenciadas na investigação existente no campo da formação em Portugal, por um lado (1) à luz das condicionantes históricas, ideológicas e contextuais do sistema educativo português e (2) por outro, em relação com as representações sociais dominantes sobre a profissão docente e conseqüente concepção da formação a ela associada. Convocam-se para o efeito revisões de investigação realizadas em Portugal na última década que apontam, entre outros aspectos, para uma considerável dispersão conceptual do campo; para a sua segmentação em tipologias relacionadas com a temporalidade da formação; que ilustram a sua dependência face a dimensões normativas acerca dos sistemas de formação; e que evidenciam a escassez do espaço e valor atribuído à formação no desempenho profissional docente.

¹ A análise de investigação mobilizada nesta comunicação retoma em grande parte o texto do relatório de revisão de investigação sobre formação contínua de professores produzida em subprojecto realizado e coordenado pela autora, (M. Céu Roldão, SP 2- "Os professores e o desenvolvimento da sua identidade profissional – O que nos diz a investigação - Janeiro 1994 a Dezembro 2003") e integrado no *Projecto de Investigação "Supervisão e desenvolvimento profissional"*, coordenado por Isabel Alarcão – da Unidade de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro, Portugal. Projecto financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia.

² Professora Coordenadora com Agregação (aposentada) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e Investigadora do CESC, Universidade do Minho, Portugal.



Palavras-chave: formação, desenvolvimento profissional, supervisão, concepção de professor

Abstract

Teacher training as a subject of research – contributions for teacher development

The aim of this work is to clarify and define the research area which teacher training should follow. There are two areas of research:

- Conceptualizing the area, using key concepts which define the theoretical plan;
- Analysing the investigation produced in Portugal over the last decades suggesting the training area and identifying central areas, as well as adjacent areas in which it could fit. These two areas of research – conceptual and documental – will be analysed in a perspective of theory in so far as whether convergence zones or diffusion zones are interpreted, based on evidence in the existing investigation in the field of training in Portugal. On one hand (1), in light of ideological and historical conditions and contextualized in the Portuguese Education system and (2) on the other hand in relation to the social dominating representations concerning the teaching profession and consequent concept of training which is associated to it. Over the last decade in Portugal, investigations carried out have shown, among other aspects, a considerable conceptual dispersion; its segmentation in typologies related to temporary training which illustrates its dependence on standard dimensions concerning training systems and which show the scarcity of space and value attributed to training in the performance of a teaching professional.

Key words: training, professional development, supervision, concept of a teacher.

São Paulo, 24 e 25 de Julho de 2006

Simpósio do GT Formação de Professores (ANPEd)

A construção do campo da formação de professores

Na área de Educação, como em muitas outras áreas do campo das Ciências Sociais, a complexidade dos objectos de estudo, inseridos na trama social e histórica tanto quanto por ela influenciados, tornam difícil a clarificação de territórios de pesquisa e campos bem definidos do conhecimento. Contudo tal clarificação é indispensável ao progresso do conhecimento e à sua usabilidade, tendo presente a natureza sócio-prática do conhecimento em Educação. Torna-se assim imperativo que, sustentados por investigação produzida, revista e sistematizada, os cientistas da educação se envolvam num processo colaborativo e sempre dialéctico de construção



coerente dos campos de estudo e seus conceitos estruturantes, embora conscientes da relatividade dos limites e da transitoriedade da definição alcançada.

É nesse sentido que neste texto se sistematiza alguma reflexão teórica sobre o campo particular da Formação de Professores, sustentada em reflexão sobre revisões de investigação recentemente realizadas em Portugal. Destas revisões para o campo que aqui nos ocupa destacaríamos duas: uma realizada por Roldão (2004) que aqui se sintetizará, e uma outra da responsabilidade de uma equipa coordenada por Albano Estrela (2005)³ revisões que, em larga medida convergem no que à definição do campo e à identificação de conceitos estruturantes se refere, embora seguindo apresentações diversas, no que se refere à formação contínua. Destacaríamos ainda duas outras revisões relativas à formação inicial: uma delas realizada por Sanches (2004)⁴ e que integrou, juntamente com a revisão acima referida da responsabilidade de Roldão, o mesmo projecto de investigação desenvolvido em Unidade de Investigação da Universidade de Aveiro, Portugal (Cf. Nota nº 2), e uma segunda, da responsabilidade de Esteves e Rodrigues (2003), e publicada na Revista *Investigar em Educação*.⁵

A perspectiva que julgo poder inferir-se do estado da arte aqui identificado aponta para a identificação de alguns caracterizadores do campo, nomeadamente:

- existência no campo da investigação sobre Formação de Professores de duas tendências: uma no sentido da focagem e delimitação do campo, adoptando como critério um referencial de profissionalidade; uma outra no sentido de alguma difusão dispersiva, resultante da abertura do campo a muitos campos de estudo conexos com que necessariamente interage;
- existência de uma (entre várias que adiante se explicitam) clara clivagem entre a investigação sobre formação inicial e a investigação sobre formação contínua, com referentes conceptuais diversos – por exemplo o conceito de supervisão presente como estruturante na formação inicial e quase invisível na investigação portuguesa sobre formação contínua, tal como a idêntica referência a quadros conceptuais didácticos para a formação inicial e o seu esbatimento para a formação contínua.

Coloco-me assim, na proposta de conceptualização que aqui apresento, na posição que defende a vantagem de uma focagem e delimitação do campo de estudo da Formação de Professores, assente em **conceitos estruturantes** que tendencialmente deverão delimitar e centrar a investigação

³ Vd *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, nº 4, 107-148, Albano Estrela, Margarida Eliseu, Anabela Amaral, Ana Carvalho e Catarina Pereira "A Investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004)".

⁴ Maria de Fátima Sanches, "SP 1- Processos de construção e desenvolvimento profissional na formação inicial: análise de estudos empíricos em Portugal - Janeiro 1994 a Dezembro 2003" (integrado no *Projecto de Investigação "Supervisão e desenvolvimento profissional"*, coordenado por Isabel Alarcão – da *Unidade de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores*, Universidade de Aveiro, Portugal. Projecto financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia).

⁵ Vd *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, nº 2, 15-70, Ângela Rodrigues e Manuela Esteves, "Tornar-se Professor".

a produzir, tomando em devida conta as necessárias interfaces com o que designámos por **campos adjacentes**, mas que não podem ser subsumidos num campo difuso, porque demasiado amplo, que perde dessa forma parte do seu potencial interpretativo e teorizante.

Para esta focagem e delimitação do campo, importa clarificar qual o seu núcleo definidor: na verdade trata-se de eleger como objecto de estudo o próprio campo da **formação de professores**, ou seja o "como" do aprender e/ou desenvolver e melhorar o "ser professor" e o "saber ser professor", referenciando no âmbito desta denominação os **processos de aprendizagem e desenvolvimento da construção do conhecimento e do desempenho profissional dos docentes**.

Os conceitos estruturantes do campo, definido nestes termos, são assim, na perspectiva que adopto (Vd. Esquema 1), os relativos aos elementos definidores da profissão – nomeadamente a **função docente** e sua natureza, o **desempenho docente**, e a natureza e componentes do **conhecimento profissional** necessário ao seu desempenho. Estes conceitos – que correspondem ao esquema de conceptualização da ideia de formação - situam-se a montante da estrutura central do campo e funcionam como os seus referenciais, na medida em que do entendimento e teorização que deles se fizer dependerá a leitura do campo de estudo "formação de professores".

Situo a juzante (Vd. Esquema nº 1) do mesmo núcleo central definidor do campo todas as vertentes que dizem respeito à **operacionalização da formação**, ou seja os dispositivos e ambientes da sua passagem à acção: **contextos** (de formação e de trabalho docente)⁶, **componentes** que integram o processo formativo (teoria-prática, conteúdos científicos – conteúdos pedagógico-didáticos, prática e sua supervisão) e os **dispositivos de construção** do conhecimento e do desempenho profissionais, com destaque para os relativos aos modos de organização da **formação** e aos formatos e peso atribuído a mecanismos de **supervisão**.

Situo no que designei por **campos adjacentes**, exteriores ao campo nuclear, (1) mas que estão directamente relacionados com a formação e de algum modo alimentam o saber e moldam o desempenho, os campos do **currículo e da didáctica**, e os campos das **culturas docentes** e **cultura organizacional de escola**; e, (2) num segundo nível de proximidade, e resultantes em larga medida do cruzamento das culturas profissional e organizacional, os domínios de estudo ligados ao **pensamento e concepções dos professores, identidade profissional e percursos profissionais**.

Num terceiro plano que designei por **campos próximos**, mas já externos ao campo de estudo, pode estabelecer-se um interface fecundo com o estudo de campos homólogos, ou seja, outras formações e respectivos processos, conceitos e operacionalização. Cite-se, a título exemplificativo, a aproximação ao estudo da formação de profissionais de saúde e outros

⁶ O contexto de trabalho constitui, porventura, o mais poderoso agente da apropriação do saber e da prática profissionais, e da construção da cultura escolar e docente. (Canário, 1991).

trabalhadores sociais, e ainda o campo relevante da formação de adultos, transversal a todas as formações de natureza profissionalizante.

Com esta proposta de conceptualização, graficamente representada no esquema nº 1, pretende-se constituir um contributo para o debate teórico, justificado do meu ponto de vista, pela necessidade de identificar, no campo da formação de professores, os vectores que podem estruturá-lo com mais clareza e, numa perspectiva de abordagem praxiológica, serem mais fecundos na devolução da pesquisa ao terreno da prática docente e formativa.

Esquema nº1 – Conceptualização dos limites e interfaces do campo de estudo "FORMAÇÃO DE PROFESSORES"

CONCEITOS ESTRUTURANTES	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	DIMENSÕES DE OPERACIONALIZAÇÃO da FORMAÇÃO
<p>Natureza da função docente</p> <p>Desempenho docente</p> <p>Natureza e componentes do conhecimento profissional</p>	<p>Delimitação e estruturação do campo de estudo:</p> <p>ESTUDO DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO E DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE</p>	<p>Organização da formação - - seus contextos (instituição formadora, escolas, outros);</p> <p>- suas componentes (teórica –prática, conteudinal-processual, outras);</p> <p>-seus dispositivos (supervisão, integração, colaboração, parcerias, outros)</p> <p>Avaliação da formação:</p> <p>- processos</p> <p>- resultados</p> <p>- dispositivos</p> <p>- eficácia</p>
<p>CAMPOS ADJACENTES</p> <p>Curriculo Didáticas</p> <p>Cultura profissional Culturas organizacionais</p> <p>Concepções e percursos dos professores</p>		
<p>CAMPOS PRÓXIMOS</p> <p>Formação em outros contextos (formação de outros profissionais, formação de adultos, outras)</p>		

Procura-se, nas secções seguintes, dar conta dos elementos da investigação revista que contribuíram para estruturar e fundamentar a abordagem acima proposta face à construção deste campo teórico. O estudo de revisão de investigação que se apresenta centrou o seu enfoque na vertente da investigação sobre *formação contínua* em Portugal, no período de 1994 a 2003, e estabelece, em diversos aspectos, aproximações com os resultados dos outros três estudos de revisão do estado da arte, atrás referenciados.



Investigação sobre formação contínua em Portugal – 1994-2003

Questões orientadoras, objectivos e conceitos-chave

Considerou-se, no planeamento deste estudo, que, após um período de grande expansão da investigação educacional, caracterizada por uma certa dispersão, compreensível face ao contexto e tempo em que ocorreu, tornava-se necessário proceder a sínteses das investigações produzidas e estabelecer o estado da arte. Se essa consciência é válida de um modo geral, ela é particularmente pertinente no que se refere ao campo de análise em que nos situamos. Neste estudo foram assim analisadas, numa perspectiva diacrónica, as investigações e projectos que se têm debruçado sobre a *formação não inicial*, integrando nessa categoria lata a designada *formação contínua* e as modalidades de *formação em contexto*, nomeadamente as que são relativas a experiências de terreno que se têm vindo a desenvolver orientadas para a promoção de *desenvolvimento profissional de professores em contexto de trabalho*.

Integraram-se neste estudo de revisão da literatura, que abrange a produção investigativa portuguesa nos dez anos compreendidos entre Janeiro de 1994 e Dezembro de 2003, (1) trabalhos provenientes de teses de mestrado e doutoramento, (2) artigos científicos publicados nas revistas educacionais portuguesas reconhecidas, e (3) comunicações em congressos e eventos científicos de espectro abrangente, representativos da comunidade investigativa educacional, com incidência focada nos que se têm realizado com uma periodicidade regular.

Definiram-se como *objectivos* do estudo os seguintes:

1. Sistematizar conhecimento resultante das investigações que têm vindo a ser realizadas em Portugal sobre o desenvolvimento profissional dos professores no contexto da formação contínua.
2. Proceder ao levantamento dos trabalhos publicados em Portugal, ou no estrangeiro, sobre a realidade portuguesa, relativamente ao campo da formação de professores em contexto de trabalho;
3. Caracterizar a investigação realizada em função de indicadores da construção identitária e desenvolvimento profissional.

As *questões orientadoras da pesquisa* formularam-se assim da seguinte forma:

- 1 - Quais as tendências diacrónicas gerais identificáveis ao longo do período em estudo (temáticas, metodológicas, epistemológicas) e como interpretá-las?
- 2 - Que mudanças de ênfase e reorientações teóricas e empíricas são perceptíveis na literatura investigativa revista relativamente à temática em apreço?
- 3 - Em que aspectos se orienta a evolução da abordagem da investigação face aos conceitos-chave do estudo?

Constituíram-se como conceitos-chave, transversais a todo o projecto, os seguintes: *identidade, concepção de professor, desenvolvimento profissional, contextos de formação, contextos profissionais, supervisão, profissionalidade e conhecimento profissional*.



A operacionalização dos objectivos e questões orientadoras, adoptada para a análise do *corpus* da literatura investigativa, foi construída segundo os seguintes *caracterizadores*:

- *Identidade profissional:*

- representação do conhecimento profissional;
- representação da função/actividades;
- auto-imagem e reconhecimento;
- grupos de identificação/referência;
- especificidade/difusão da imagem profissional.

- *Formação e construção identitária:*

- papel das lógicas/modelos de formação;
- papel da supervisão e influência de formadores;
- papel da auto e inter-formação;
- papel da escola, do grupo de pares, da cultura profissional na construção identitária.

- *Percepção de necessidades de formação e sua relação com a identidade profissional.*

- *Papel da investigação/ produção de conhecimento na construção identitária.*

Na análise de literatura a que se procedeu, optou-se por analisar separadamente **teses, comunicações em congressos e artigos em revistas científicas**, por duas ordens de razões:

(1) porque a evolução temática do *corpus* de literatura cinzenta oferece um recorte diverso do que se identifica na produção de artigos científicos publicados e no âmbito de congressos e eventos científicos – estes dois com um perfil mais próximo entre si;

(2) porque tal relativa disparidade parece configurar a clivagem, já muitas vezes encontrada em revisões de investigação anteriores (Esteves, 2003; Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002), entre as *questões dos professores* – expressas de forma mais significativa nas teses, sobretudo de mestrado, que são a larga maioria – e as *questões dos investigadores e da comunidade científica*, que emergem na literatura científica publicada.

Assim, se é certo que da literatura cinzenta passa para a literatura publicada apenas a produção de maior qualidade científica, filtrada pelos critérios da própria comunidade científica, também é, julgamos, importante destacar as concepções e campos de preocupação emergentes das teses, porque estas são maioritariamente produzidas por docentes do ensino básico e secundário que em grande parte permanecem nesses níveis após a obtenção do grau. Oferecem pois uma outra leitura do lado dos contextos profissionais, constituindo-se como uma certa forma de expressão que, embora já trabalhada com alguns instrumentos de análise provenientes da cultura académica, traduz a "voz dos professores", ou seja, da cultura docente e escolar, elemento que julgamos importante para as questões de identidade e



transição ecológica que neste projecto são eixos centrais de estudo. O estudo do *sub-corpus* das teses – e a sua triangulação com os trabalhos revistos nos outros dois blocos do *corpus* - permite ainda detectar tendências teóricas que configuram as temáticas dominantes, a forma da sua apropriação e a sua evolução nestes 10 anos, identificando linhas marcantes no pensamento dos professores e na vida das escolas.

Anos 90 - a década da formação contínua

António Nóvoa, ao referir-se à evolução da problemática da formação de professores, antecipava que a década de 90 marcaria a afirmação da formação contínua: “o centro das atenções deslocou-se da formação inicial para a formação contínua” (1991a: 15). Tal antecipação provou ser verdadeira. É de facto ao longo dos anos 90 que se estruturam princípios, se organizam e regulamentam formatos legais, se impõem requisitos, se cria uma rede nacional de Centros de Formação, se institucionaliza a formação contínua⁷ – se nos situarmos no plano das políticas educativas. Por outro lado é nesta década também que se identifica uma orientação significativa da investigação para esta vertente do processo formativo, que hoje conceptualizamos no quadro do *desenvolvimento profissional*, entendido como um processo continuado de crescimento do profissional no seu percurso e contextos, alimentado por conhecimento construído a partir de uma diversidade de situações, entre as quais as formações formais (Nóvoa, 1991a; Canário, 2001; Roldão, 2000a).

Tal não era todavia a leitura dominante no início da década de 90, em que as duas vertentes/momentos da formação se demarcavam, mesmo no discurso, muito claramente. A formação inicial, que se tornara profissionalizada e profissionalizante, afirmando-se com estatuto formativo e científico próprio a partir da criação de Faculdades e Departamentos de Educação nos anos 70 e 80, e que fora reforçada com a concretização da criação das Escolas Superiores de Educação em praticamente todos os distritos do país ao longo dos anos 80, ocupou largamente o centro das preocupações do sistema e das políticas, confrontados com a necessidade de dar resposta aos primeiros impactos visíveis da massificação que decorreu do alargamento da escolaridade obrigatória de 6 anos, e depois de 9, nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro).

A formação contínua⁸ – adoptaremos esta designação para a primeira parte do período em estudo, porque era essa a conceptualização então dominante – vem todavia a desenvolver-se e a ganhar visibilidade um pouco mais tarde, exactamente enquanto resposta às consequências dessa mesma expansão da escolaridade. À medida que, gradualmente, se foi estabilizando a cobertura da escolaridade obrigatória, e se foi conseguindo

⁷ Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei nº 249/92)

⁸ **Formação contínua, formação em contexto e desenvolvimento profissional** são conceitos diversos que contudo se usam por vezes de forma difusa e equívoca nos estudos que aqui nos ocupam.



responder melhor às necessidades quantitativas de formação inicial e qualificação do corpo docente, o sistema passa a confrontar-se mais directamente com as novas dificuldades resultantes da massificação da escolarização, abrangendo agora populações escolares muito diferenciadas cultural e socialmente, face às quais os professores se sentem desmunidos de ferramentas, factores de cuja combinação resulta um acréscimo objectivo do insucesso escolar, sobretudo no Ensino Básico.

Emerge assim uma crescente pressão para a expansão de modalidades de formação contínua, orientada para situações face às quais os professores sentem novas dificuldades. Desta pressão do vivido resulta uma certa tendência, visível na voz dos sujeitos em muitas das investigações analisadas, para a representação "redentora" (Popkewitz, 1998) da formação vista como panaceia, representada como proveniente do exterior, para as referidas dificuldades vividas no interior da prática docente e escolar, que raramente se constituem elas próprias como objecto de análise. Acresce a este processo a necessidade de as escolas e professores se apropriarem - ou aplicarem, na racionalidade técnica predominante na cultura do grupo profissional e das escolas - de sucessivas medidas legislativas e/ou regulamentadoras criadas como tentativas de resposta às novas situações e que vêm introduzir na vida das escolas outros tantos factores de perplexidade face à prática corrente, naturalizada e aprendida, herdada do tempo anterior a esta transformação profunda da realidade socio-cultural das escolas.

Paralelamente, e na esteira de processos homólogos ocorridos em outros sistemas algumas décadas antes, a investigação e teorização sobre a problemática do insucesso (Charlot, 1997; Bourdieu, 1966) e sobre as questões da formação dita contínua (Ferry, 1983; Lesne, 1984; Pineau, 1991) começam a emergir como campos de estudo relevantes também na investigação portuguesa. As áreas científicas do espectro das Ciências da Educação mais influentes neste crescimento ligam-se predominantemente, no início, a ramos da Sociologia, por contraponto à influência mais forte das áreas da Psicologia, numa fase anterior, e sobretudo nos estudos sobre a formação inicial que privilegiavam as questões do aprendente, quer o futuro professor, quer o futuro aluno do futuro professor. Este novo predomínio de eixos teóricos ligados a estudos de matriz sociológica é patente no levantamento de autores de referência nas teses do período em estudo - 1994-2003 -, evoluindo, na segunda metade da década analisada, para novos campos mais específicos, reveladores de uma percepção acrescida da complexidade das situações de formação dita contínua - a supervisão, a formação em contexto, a gestão do currículo, o trabalho colaborativo, a inter-formação, a formação-investigação, - e mobilizadores de outras áreas do saber educacional: teoria das organizações, supervisão, teoria curricular, gestão de escolas, culturas profissionais e organizacionais, profissionalidade, identidade e saber profissional.

Curiosamente, o campo teórico das Didácticas, área forte nas teses do mesmo período sobre formação inicial, e ainda bastante visível neste *corpus* de estudos sobre a formação contínua nos dois primeiros anos do período considerado, esbate-se ao longo do tempo - como se a didáctica



passasse a ser vista como questão relevante quase só na formação inicial, e como se as questões de gestão do currículo, diferenciação de estratégias, projectos de escola e de formação, não passassem, necessária e centralmente, pela articulação *didáctica* do agir *curricular* do profissional de ensino.

Aliás, nas actas de Colóquios analisados sobre Supervisão e/ou Didácticas (Universidade de Aveiro, 1994; 1999; Universidade de Évora, 2001) a situação é idêntica, mas de sinal inverso, desta vez incidindo preferencialmente sobre formação inicial. Tal tendência, se por um lado faz sentido face às áreas de intervenção predominantes das instituições organizadoras dos eventos, por outro ilustra uma concepção ainda dominante nos professores, e também com reflexos nas instituições formadoras, no que se refere a um entendimento da Didáctica como algo de prévio, ferramenta-base adquirida na formação inicial, mas não privilegiada como instrumento permanente da construção e reconstrução, justamente didáctica, do saber profissional.

Já as questões organizacionais, gestão de currículo, construção de projectos, formação para este ou aquele domínio da vida escolar, diferenciação pedagógica, ocupam largamente as temáticas da formação contínua no mesmo tipo de eventos científicos para essas áreas, com o já referido gradual esbatimento da dimensão didáctica, como se sobre ela não houvesse necessidade de formação em contexto, como se fosse um conjunto de técnicas dadas como adquiridas e não mais carecendo de sequer ser revistas.

Ou seja, a própria comunidade científica, também presa dos seus condicionalismos próprios, ajuda de algum modo a construir esta dicotomia. Os investigadores e instituições que investem mais nas dimensões da formação em contexto, até por não oferecerem formação inicial de professores (Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa, Porto e Coimbra, por exemplo), ou cujos mestrados incidem sobre essas áreas, praticamente não introduzem na sua investigação qualquer dimensão de natureza didáctica, e só recentemente assumem maior centralidade vertentes de natureza propriamente curricular.⁹

A leitura destas tendências gerais permite, a nível macro, identificar algumas linhas da construção social e cultural de uma certa representação do próprio conhecimento profissional tal como é lido pelos professores - e construído e apropriado nos seus contextos de trabalho - e das influências que são marcantes nessa construção, também ela produtora de uma certa identidade docente.

⁹ Entende-se aqui como nuclear na acção docente o domínio do *currículo* e seu desenvolvimento, organizado em modos de agir *didácticos* (Roldão, no prelo). Todas as áreas de estudo de educação relativas à contextualização - relacional, organizacional e social - estão aqui consideradas como sectores de análise envolventes dos anteriores, e igualmente relevantes do ponto de vista da produção de conhecimento. Não se trata de hierarquizar, mas de posicionar as análises estudadas relativamente à centralidade do acto educativo em instituição escolar.



I - A produção científica nas teses

Identificação de regularidades e tendências

A leitura global das teses de mestrado e doutoramento produzidas nas universidades públicas – cerca de uma centena - permite identificar, em primeiro lugar, uma distribuição ao longo do período de 10 anos estudado, com enfoques preferenciais em três patamares tendenciais, ainda que não rigidamente definidos:

1- Num primeiro tempo, que corresponde *grosso modo* aos anos de 1994 a 1996, a tipologia dos estudos situa-se preferencialmente em situações de formação contínua dinamizadas ou instituídas a partir de iniciativas ou projectos que "entram" na escola e produzem situações de formação ligadas ao desenvolvimento desses projectos. Destacam-se, nesta linha, os projectos centrados no desenvolvimento de pólos do Projecto Minerva e na criação ou reorganização de Centros de Recursos nas escolas, e nos processos formativos desencadeados por estes dispositivos novos, geradores de uma dinâmica alternativa face a uma escola que, no geral, parece permanecer bastante alheia a processos de formação contínua. Existem também nesta primeira fase alguns estudos de incidência didáctica, sobretudo no campo da Matemática.

2- Num segundo período que se desenvolve desde 1997 até aos anos 2000-2001, cresce a visibilidade da formação contínua como objecto de estudo, mas predominantemente centrada nos dispositivos entretanto instituídos e regulamentados: há uma incidência em estudos e avaliações de programas de formação, cursos, experiências formativas desenvolvidas e/ou no estudo de políticas educativas no campo da formação, particularmente as dos Centros de Formação de Associações de Escolas; e ainda alguns estudos sobre necessidades de formação. No final deste período emergem estudos mais numerosos sobre formação dita em contexto e ganham visibilidade estudos de caso sobre "concepções e práticas" dos professores, vertente relacionada por um lado com as correntes teóricas que estudam o *pensamento do professor* (Olson, 1984; Day, 1984) e, por outro, com o reconhecimento emergente da existência de um discurso ideológico dominante sobre a formação¹⁰ – por vezes assimilável ao conceito de "politicamente correcto" - assumido pelos professores como suas *concepções*, geralmente não consonante com as suas *práticas*, condicionadas estas por factores organizacionais, culturais e identitários, que, neste bloco, começam a ganhar visibilidade.

3- O último sub-período ou patamar desta linha evolutiva tendencial, referente aos anos de 2002 e 2003, inicia a visibilidade da abordagem explícita a questões de identidade profissional, profissionalidade e cultura profissional – e

¹⁰ A questão do discurso e do seu papel na cultura e identidade profissional, no caso dos professores, merece um investimento de investigação mais aprofundado. Tal campo não é visível neste *corpus*, a não ser esporadicamente, ou nos estudos da última fase ligados à temática da identidade. Popkewitz (1994; 1998), chama a atenção para o uso do discurso como forma de poder, gerador de ideologia redentora ou culpabilizante e, no caso dos professores, por vezes substituto da acção e/ou seu ocultador.



sua relação com a natureza da formação. Acentua-se também nestes estudos a conceptualização da formação como processo de *desenvolvimento profissional*, e privilegiam-se as situações de *formação em contexto*.

Esta marcação de dominâncias não significa exclusividade, como adiante se ilustrará. Configura contudo um percurso que descreveríamos como partindo de um tempo de escassa visibilidade institucional da formação contínua, pontuado de situações excepcionais de formação realmente em contexto, de natureza *instituinte*, mas circunscritas a situações ou projectos particulares; daí se evolui para a visibilidade normativa da formação contínua, tornada um imperativo legal para a promoção na carreira, e *instituída* (Sá-Chaves, 2000) no sistema e no quotidiano das escolas, mas raramente portadora de significado formativo real, mesmo quando formalmente designada como *em contexto*; num terceiro tempo começam a emergir, sobretudo ao nível de doutoramento, questões ligadas à percepção dos factores *cultura profissional, identidade, organização, mentalidade*, nos processos formativos, sobretudo na persistência da sua baixa eficácia (Roldão *et al.* 2000).

Outras regularidades encontradas merecem também alguma reflexão:

1. Ao longo do período total do estudo verifica-se uma constante referência a campos de investigação relacionados com a implementação da Reforma de 1989, mais marcante nos dois primeiros sub-períodos e esbatendo-se só a partir de 2001 (ano da publicação da Reorganização Curricular do Ensino Básico, DL 6/2001). É aliás nesse domínio que se podem identificar estudos que de alguma forma se referenciam a representações de conhecimento profissional. Este conhecimento surge nas teses referenciado sempre e apenas a "saber sobre" algum aspecto (tido como novo ou diferente) suscitado pelos normativos curriculares, tais como a área escola, o desenvolvimento pessoal e social, ou a implementação (pôr em prática) dos princípios da reforma relativos, por exemplo, ao conceito de aluno activo ou ao desenvolvimento de atitudes. Raramente se consubstancia esta referência à Reforma em termos de conteúdos curriculares ou didácticos, embora haja algumas excepções (caso da História ou da Matemática).

Trata-se com muita frequência de trabalhos sobre a mudança e a inovação, vividas como *instituídas* – "aplicadas", "implementadas", mas não construídas – face às quais se desenha a necessidade de compreender a natureza da dita mudança e, sobretudo, de saber como a concretizar, numa lógica que se reconduz quase sempre a padrões de racionalidade técnica.

1. A grande maioria deste *corpus* de teses sobre formação contínua – o âmbito mais lato, dentro do qual se pesquisaram depois os conceitos de *identidade, desenvolvimento profissional e transições ecológicas* – incide sobre sujeitos e situações do 1º ciclo. Tal constatação, que foi para nós surpreendente, poderá eventualmente correlacionar-se, mais uma vez, com a dicotomia atrás analisada entre as incidências das temáticas das teses (questões didácticas – disciplinas – incidência **formação inicial**, versus questões contextuais ou globais – currículo e organização - ciências da educação – incidência na **formação contínua**), acrescentando-lhe um outro elemento de marcação dicotómica: preferência pelos restantes ciclos



- (disciplinar, logo **didáctico**) versus preferência pelo 1º ciclo (integrado, não disciplinar, logo globalmente **pedagógico** e pouco **didáctico**). Esta hipótese que vimos procurando analisar tem também relação clara com as instituições em que as teses são produzidas e apresentadas e com as suas vertentes de formação e acção.
2. A área disciplinar privilegiada na investigação sobre situações de formação com incidência mais focada nos aspectos da actuação docente, curricular e didáctica, situa-se no campo da Matemática, mesmo no 1º ciclo, ou tratando-se de estudos sobre situações decorrentes do Projecto Minerva. Tal tendência parece associar-se, face às próprias referências expressas nas teses, ao papel de uma associação de Professores – a APM (Associação de Professores de Matemática) – que desde o início trabalhou com, e foi dirigida por, investigadores universitários na área, em parceria com professores do terreno, articulando desde cedo o papel da investigação com a formação e com a prática contextual.
 3. No plano metodológico, a esmagadora maioria das teses analisadas (exceptuam-se seis no *corpus* total) adopta metodologias qualitativas, descrevendo-se uma grande parte como estudos de caso e adoptando algumas, em menor número, a metodologia das histórias de vida. As que adoptam metodologias de tipo quantitativo, são geralmente associadas a domínios mais ligados à Psicologia, e apenas uma assume o formato de *survey*. Esta verificação é geradora de várias questões sobre a investigação educacional que se está a fazer em Portugal: se é certo que esta dominância do qualitativo reflecte o reconhecimento da complexidade do objecto e apresenta dimensões de enriquecimento do campo de estudo, pela quantidade e diversidade de situações que são interpretadas, analiticamente dissecadas, pela voz pessoal de sujeitos, por outro lado, revela um manifesto desequilíbrio, não possibilitando a obtenção de dados mais globais, ou a produção de conhecimento sobre tendências no que à situação geral diz respeito. O carácter quase absoluto desta tendência não permite o salutar complemento da muita informação e análise qualitativa, sempre necessariamente circunscrita, com elementos metodológicos de aferição e quantificação, produtores de outro tipo de conhecimento também indispensável – as tendências e seu peso relativo, a evolução global, os indicadores mais marcantes e a sua evolução temporal.
 4. As teses de doutoramento – 23 num total de 98 - constituem um *sub-corpus* que se diferencia dentro deste conjunto, na medida em que claramente se configura não só uma natural diferença na qualidade do aprofundamento científico dos produtos, mas também a marcação de dois tipos de sujeitos investigadores: nas teses de doutoramento, é evidente a proximidade face ao olhar teorizador e à cultura profissional da comunidade científica universitária, onde os seus autores se inserem, enquanto as teses de mestrado, como já se sublinhou, transportam como dominante a marca da cultura escolar e docente do ensino não superior.



A produção científica nas teses face às questões e conceitos-chave do estudo

Referenciando agora o conjunto de dados que integra este *corpus* face às questões da investigação neste projecto colocadas, e aos conceitos-chave que o estruturam, podem assinalar-se algumas linhas dominantes identificadas face ao questionamento orientador.

Processos de construção e desenvolvimento profissional

A literatura cinzenta analisada, desenvolvida no domínio da formação contínua, partindo de questões e quadro teórico ligados ao desenvolvimento profissional, aponta, nos resultados encontrados, para concepções de formação algo desligadas de uma noção de desenvolvimento profissional. Predomina, nos professores que são sujeitos dos estudos, uma leitura da formação como externa à prática docente, com efeitos sobretudo no domínio da sensibilização e enriquecimento pessoais, e pouca incidência na melhoria da sua prática profissional. Os casos estudados em que a situação analisada configura processos de real desenvolvimento profissional são os que combinam (a) envolvimento colectivo na formação, (b) centração nas práticas e na sua análise reflexiva e (c) apoio por formador ou investigador que se associa ao processo.

A ideia de desenvolvimento profissional manifesta, em muitos estudos, alguma contaminação por parte dos sujeitos entre a concepção de um processo interactivo mas intencionalizado e a ideia de um certo espontaneísmo bem intencionado desse desenvolvimento, mais casual que pensado ou gerido, esbatendo a fronteira entre os planos da profissionalidade e da simples inter-relação vivida entre pessoas no lugar de trabalho. Uma ideia muito repetida é a da indissociabilidade da dimensão pessoal e profissional do professor, que tem consistente sustentação teórica, mas aparece nestes estudos frequentemente apropriada pelos sujeitos em formato de senso-comum, como uma difusão/esbatimento do profissional no pessoal, ilustrando alguma dificuldade de os docentes se definirem, no plano identitário, com caracterizadores claros, o que reforça a análise da actividade docente como mais próxima de um estatuto social e identitário de semi-profissão (Giméno Sacristán, 1994).

Transições ecológicas

As transições ecológicas estudadas nestas investigações são, em termos relativos, em pequeno número. Apenas dois estudos abordam as questões do início do exercício profissional, olhado, como é natural, do ponto de vista da continuidade/descontinuidade face à formação inicial, indiciando nestes estudos o facto de os profissionais passarem esta transição ecológica sem, ou com escasso suporte formativo, o que acaba por configurar aquilo que noutros estudos emerge como o "choque" da realidade (Lopes, 2005). Esse choque não resulta tanto, segundo os estudos, de carências no domínio do conhecimento profissional, tomando as categorias de Shulman, (1987) como referente, mas sobretudo no confronto entre duas culturas profundamente diversas e em muitos aspectos conflituantes: a da instituição formadora e a dos



contextos de trabalho. Esta temática das culturas e sub-culturas profissionais, que está correlacionada com uma das mais marcantes transições ecológicas, a da passagem da "adolescência" à "adulterez" profissional, não é ainda um campo de investigação visível neste *corpus*.

Esta verificação permite identificar um ponto fraco do sistema e da acção formadora das instituições, sobre o qual se visibiliza a necessidade de produzir mais investigação que possa sustentar um melhor investimento na articulação destas duas comunidades, o que, aliás, poderá possibilitar uma inflexão também nas lógicas de formação contínua em escolas que se tornem parceiras das instituições formadoras – na formação, no enquadramento dos futuros e recém- profissionais e na investigação produtora de saber transferível e não apenas instrumental.

Mais numerosas são as teses que se ocupam dos percursos dos professores, algumas na linha metodológica das histórias de vida. Esses percursos reportam transições ecológicas, ou pontos críticos como por vezes são lidas, que na generalidade, se situam nas seguintes "passagens", a que aqui atribuímos o estatuto de *transições ecológicas* num sentido alargado:

- da formação inicial à prática profissional;
- de práticas individualistas à experiência colaborativa de grupos de trabalho ou projectos;
- de práticas curriculares tradicionais a envolvimento em inovações (ligadas a reformas, a normativos, a novas vertentes curriculares como, por exemplo, o da educação para os valores).

Influência da supervisão nos processos de construção e desenvolvimento profissional

Como atrás já foi sublinhado, o conceito de supervisão é quase totalmente ausente destes estudos, sobretudo nas teses de mestrado. A leitura desta realidade conduz-nos à verificação de 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 actua e o tipo de docência que exerce – generalista ou especializada -, e, em ambos, (2) a correlata oposição formação inicial /formação contínua, que permanecem, na cultura profissional de docentes e escolas visibilizada nestes estudos, como constituindo a primeira (2.1.) a preparação científico-didáctica prévia a um exercício profissional tendencialmente visto como idêntico ao longo da vida nesse domínio, e a formação contínua (2.2.), em contexto ou fora dele, como relativa a aspectos organizacionais, relacionais, normativos novos, de interacção com situações e contextos que se percebem como mutantes, mas praticamente desligados da acção docente concreta nas suas vertentes curricular e didáctica. Ora é através dessas valências, definidoras da especificidade da função docente, e factores da sua "distinção" (Monteiro, 2003), que a consciência e capacidade de agir face a contextos educativos e populações diversas, ou a mudanças curriculares, se operacionaliza.

Estes 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 através da formação. Mesmo as modalidades de círculo de estudos ou projecto 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 “descendo” à instrumentalidade técnica da acção 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, correspondentes a universos culturais quase antinómicos que caracterizam a representação do profissional – durante a *pré-acção* docente, ou durante o *percurso* como docente. Duas pertenças, duas lógicas, duas culturas. A primeira, sobretudo didáctica, teorizada e por isso supervisionadora do “aspirante” a professor; a segunda sobretudo organizativo-relacional, praticista sem sustentação teórica, remetida à acção individual sem interferências, logo dispensadora de processos supervisivos (aliás tendencialmente mal aceites por um professor “já” assumido como autónomo). O principal efeito negativo desta representação dual, cuja persistência se identifica na investigação revista, reside na legitimação que proporciona à larga permanência de práticas didáctico-curriculares inalteradas, mantidas tranquilamente à parte de qualquer investimento realmente formativo, embora sobre a formação, na cultura dos professores, se produza abundante discurso 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).

Outras transições ecológicas identificadas dizem respeito a alterações instituídas normativamente no sistema, face às quais os professores se confessam perturbados ou em dificuldade, sustentando-se nelas boa parte dos pedidos de formação aos Centros¹¹, ou as respostas aos levantamentos de necessidades, ou mesmo a iniciativas de formação em contexto. Trata-se de transições ecológicas que não correspondem a mudanças de contexto organizacional, mas poderíamos dizer que se reportam a mudanças no contexto referencial dos professores no seu quotidiano e são por isso

11 A temática da formação oferecida pelos CFAEs, ou a avaliação de resultados de acções de formação concretas, proveniente quase só das teses de mestrado, constitui uma fonte muito rica sobre as representações dos professores neste domínio, e quase não se visibiliza na produção de artigos científicos que adiante se apresenta. Daí o reforço da necessidade de, para captar, em investigação, a cultura dos professores, se continuar a proceder a revisão deste tipo de estudos, que constituem um claro barómetro das percepções dos docentes no contexto das escolas.



transições ecológicas relevantes. Estas situações, assinaladas na representação já referida dos professores, como uma abstracção reificada que designam por "mudança"¹², quase sempre são vistas como equivalentes a "crises" ou como portadoras de dificuldades acrescidas, incluindo neste sentimento as que se reconhecem como inovações relevantes. Trata-se aqui de novo da questão da normatividade, reforçada persistentemente na cultura de professores e escolas, pelo facto de se ter naturalizado a crença, quer por parte da administração quer por parte dos professores, de que as "novas ideias" entrem na escola veiculadas por normativos como suposta via para a inovação, instituída e raramente instituinte (Sá-Chaves, 1999), que faz parte da cultura das escolas e é cumulativa nos percursos dos professores.

A introdução, mesmo discursiva, de conceitos teóricos (*projecto, interdisciplinaridade, formação em contexto, desenvolvimento pessoal, gestão curricular, diferenciação*, entre outras) no quotidiano profissional dos professores, parece ocorrer - nos inúmeros discursos analisados nestas investigações - quase exclusivamente na decorrência de normativos, que, na tradição portuguesa, centralista e dependente do Estado, se apresentam carregados de justificações de natureza teorizante¹³. A sobreposição desta "normatividade" teórica (no plano do que deveria configurar-se como o conhecimento profissional próprio) com a *normatividade hierárquica*, de natureza burocrática, relativa ao exercício profissional e à sua organização administrativa, constitui-se como um campo de miscigenação perverso, inviabilizador em larga medida da produção de saber próprio no seio da comunidade docente. Esta lógica funcionária da *normatividade hierárquica* é transposta para a introdução de novos conceitos ou conhecimentos, tidos como correctos e incontestáveis e conseqüentemente como alguma coisa que o professor "tem de cumprir" - *normatividade teórica*. Os conceitos teóricos inovadores e complexos (tais como *projecto, autonomia, gestão do currículo, diferenciação* e tantos outros) são assim transformados, na cultura de professores e escolas, em "normas" para as quais há que descobrir uma estratégia de "cumprimento" igualmente técnica, passiva e estéril.¹⁴

Algumas situações descritas e estudadas constituem excepções, que mais uma vez ocorrem quando se trata de iniciativas de escolas ou de projectos integradores e colaborativos, como é o caso do Projecto PROCUR,

12 É interessante notar que, comparativamente com outros quadros de referência teóricos, o campo de estudos relativo ao campo da "educational change" (Fullan, 1993; Hargreaves, 1998; Sergiovanni, 2000) é visível, mas com um peso relativo menor que outras áreas epistemológicas.

13 Comparem-se os documentos curriculares, em países como Portugal, com os de, por exemplo, a Finlândia, em que estes documentos são sintéticos, depurados, orientadores, remetendo a discussão teórica para instâncias de formação/investigação e/ou para o trabalho e a discussão dos próprios professores. (*Finish Curriculum Framework*, 1994)

14 A análise de aspectos como este, reveladores da complexidade dos dispositivos organizacionais, sociais e históricos que constroem a cultura docente é, a nosso ver, indispensável para que se evite a simplificação de leituras destes dados que coloquem os professores como supostos "culpados" - ou, na simplificação de sinal contrário, como permanentes "vítimas" - e reduzam a leitura deste efectivo défice de conhecimento profissional nos professores a uma nebulosa e inexplicável "resistência à mudança", ocultadora das dinâmicas de vária ordem que a criam e alimentam.



estudado na tese de doutoramento de Luisa Alonso, defendida na Universidade do Minho (1999), e que dá conta de uma postura de construção da inovação por parte de escolas e professores. Também aqui se identifica, como factor produtor de diferença, a colaboração do investigador e da instituição investigadora, constituindo-se como "*scaffolding*" aos processos formativos e inovadores assumidos pelas escolas e professores envolvidos num projecto em parceria com a Universidade.

Outro elemento patente nos poucos processos formativos estudados nestas teses que assentam, realmente, na aposta dos próprios professores em melhorar o seu ensino para conseguirem melhorar a aprendizagem dos seus alunos, é que nesses casos – pouco numerosos - a acção formativa visibiliza-se em práticas curriculares e opções concretas de natureza didáctica, tais como o ensino por observação, o desenvolvimento de projectos de pesquisa, a reformulação das estratégias para a aprendizagem da leitura ou do cálculo (nos casos em apreço, trata-se de 1º ciclo da educação básica).

Nestas situações claramente se configuram papéis de supervisão, assimilados ao do acompanhante, orientador, formador, investigador ou amigo crítico. Mas essa vertente é muito raramente conceptualizada como tal.¹⁵

A qualidade atribuída a estes processos e papéis de supervisão, explícitos ou implícitos, nos casos em que é visível, é referenciada por indicadores como: disponibilidade, saber, capacidade de aceitar e reformular em conjunto, atitude de par no trabalho e também a capacidade de liderança, o orientar e estimular o grupo para a acção.

Confrontados com os modelos teóricos de referência no que se refere à concepção do professor, os estudos deste *corpus* oferecem abundante referência aos modelos do *professor reflexivo* (Schön, 1987) e alguma incidência no conceito de *professor investigador* (Stenhouse, 1991). Mas os dados empíricos, referentes a práticas e concepções de professores, contradizem esta idealização procurada nos campos teóricos das teses, trazendo uma imagem de professor no terreno que, tentativamente, caracterizamos da seguinte forma, definida através de tensões que esses dados patenteiam:

- tensão professor administrador de programas/ professor decisor curricular:
- tensão centração no formato expositivo de aula/centração no interesse pessoal pelos alunos;
- tensão postura tradicional de exposição transmissiva/idealização mítica da função docente como apoio compreensivo;
- tensão atitude individualista persistente, legitimada e legitimadora/valorização de práticas colaborativas "protegidas", que não põem em causa a continuidade da docência propriamente dita como acto individual e sem interferências.

¹⁵ Nalguns estudos, sobretudo de doutoramento, a supervisão está identificada e trabalhada (Alonso, 1999, Sá-Chaves, 1994, entre outros). Mas é, neste conjunto, um conceito pouco mobilizado.



Concepção do professor

A concepção de professor que se visibiliza nestes estudos, por parte dos sujeitos, é muito marcada por um estatuto funcionarizante no que se refere aos aspectos nucleares da sua função – ensino, currículo, alunos – acompanhada de uma afirmação de autonomia que desliza para os campos não curriculares: envolvimento em iniciativas, projectos, orientação para aspectos relacionais e de apoio/integração social, entre outros. Tal aparente contradição explica-se, em certa medida, pelas ambiguidades que marcam o presente e o passado da actividade, dividida entre um discurso apelando à profissionalidade plena, autonomia, e decisão e uma realidade organizativa e de cultura institucional que sustenta e reforça a hierarquia burocrática, a segmentação, o trabalho individual, a pretensa autonomia intra-aula, a ausência da colegialidade, como os dados também ilustram.

As situações de formação bem-sucedida são, nestas investigações como em muitas outras que as precederam, aquelas em que há trabalho colaborativo de professores, investimento em produção de saber pelos professores, atenção à realidade contextual do exercício da acção docente. Mas são vividas como ilhas, com escasso impacte ou apropriação pelos sistemas (escola, sistema educativo) que as integram, e que parecem ter nelas uma válvula de segurança para permanecerem inalterados. Tão pouco se constituem, mesmo para os próprios, num questionamento da sua forma de ser professor tal como se exerce e organiza. Conduz a uma melhoria, mas vivida como pessoal, dentro de uma estrutura funcional que não se põe em causa.

Outra dimensão a sublinhar é a emergência, no primeiro período da década estudada, de dimensões de ética e deontologia associadas à profissão, num conjunto pouco numeroso de estudos. Apenas uma tese aborda expressamente a questão da deontologia profissional (Silva, 1994) e o tema não é retomado. Contudo as dimensões éticas do exercício, em termos dos alunos e do currículo, é mais frequente: várias teses se situam, em vertentes formativas da acção docente, orientadas para os valores, o desenvolvimento pessoal e social, a cidadania. Tais vertentes, certamente influenciadas pela Reforma de 1989, constituem uma dimensão do perfil do professor com alguma duplicidade de efeitos na construção da representação identitária dos próprios professores: se, por um lado, tornam visível uma dimensão essencial de uma profissão assente no relacionamento interpessoal, por outro iniciam ou continuam um processo de difusão da especificidade da função docente, deslocando o "ser professor" do acto de *educar ensinando*, para concepções de esbatimento de funções, expressas em afirmações frequentes como *não basta ensinar é preciso educar*, ou mesmo, *ensinar é secundário, o essencial são as dimensões formativas*, como se de alternativas mutuamente exclusivas se tratasse.

Esta visão, muito patente no discurso dos professores sujeitos dos estudos, configura uma representação de algum esvaziamento da função de *ensino*, porventura ideologicamente desvalorizada, em favor do que podemos designar como o *professor para* (os valores, a cidadania, a multiculturalidade), que vem marcando mais um elemento de tensão e vivência



dual na prática docente, com consequências na descaracterização da profissionalidade docente e numa segmentação/dispersão de aspectos do desempenho que são seus constituintes essenciais, mas integrados e organizados em torno da função docente nuclear que os medeia – a função de *ensinar*, no sentido que lhe atribuímos de fazer aprender (Roldão, 2003, 2005).

As zonas de clivagem

A revisão de investigação que se procedeu permite identificar um conjunto de dicotomias, no plano da investigação, que claramente se articulam como as contradições do próprio campo de estudo. Parece indispensável tomar consciência delas para investir em desenvolvimentos de investigação futuros no sentido da sua superação. Assinalam-se assim os seguintes eixos quase-dicotómicos:

- A investigação sobre *formação inicial*¹⁶ e *formação não inicial* de professores permanece largamente incomunicante, sendo escassos os estudos que se debruçam sobre a abordagem de dispositivos de integração das duas vertentes. As próprias instituições em que a investigação é produzida, pelos seus perfis e missões preferenciais, marcam esta demarcação de territórios, com algumas excepções que ao longo do estudo se assinalaram. Tal situação parece ir contra os referenciais teóricos mais actuais, referenciados pelos investigadores dos dois campos, que acentuam a noção de desenvolvimento profissional como um *continuum* na construção do profissional (Alarcão, 2000; Campos, 1995; Canário, 2001; Nóvoa, 1991; Perrenoud, 1999).
- A esta demarcação fundadora correspondem outras linhas de fractura que dela decorrem:
 - a associação da investigação sobre *supervisão* ao campo da formação inicial e particularmente a situações de estágio, e sua ausência do campo da formação não inicial;
 - a quase exclusividade da *investigação em didáctica* no campo da formação inicial e o seu esbatimento na investigação sobre formação não inicial.
- Da clivagem anterior decorre ainda uma outra consequência contraditória: a investigação sobre formação não inicial, largamente sustentada nos conceitos de aprendizagem profissional em contexto, parecem, ao deixar de lado a dimensão supervisiva, encorajar uma leitura da formação em contexto como auto-gerida, sem recurso a dispositivos formativo-supervisivos, quaisquer que sejam os formatos e estruturas de poder associados, necessariamente diferentes dos da supervisão em situação pré-profissional. Encontram-se escassas referências explícitas e teorizadas a *loci* de supervisão, organizacional ou informal, associada a lideranças intermédias ou colegiais, de

¹⁶ Não se procedeu neste projecto à análise da investigação sobre formação inicial, que constitui objecto de estudo de outro sub-projecto, coordenado por Fátima Chorão Sanches, e desenvolvido no âmbito deste mesmo Projecto. As referências comparativas aqui apresentadas reportam-se, para a formação inicial, apenas à descrição e quantificação de títulos e temas, na medida em que o *corpus* levantado foi comum e esteve acessível às duas coordenadoras, possibilitando o confronto ao nível das incidências temáticas.



natureza avaliativa ou clínica, mesmo em investigações centradas justamente em experiências e projectos de formação em contexto.

- A investigação sobre formação não inicial praticamente não mobiliza as dimensões do *saber profissional* nas suas vertentes científicas e pedagógico-didáticas (Shulman, 1987), sendo essa vertente presente e bastante trabalhada nos estudos sobre formação inicial; do mesmo modo, as dimensões do saber profissional ligadas a componentes de gestão e diferenciação curricular, de relação pedagógica, de interacção com o contexto social, são marcadas de forma inversa: são relevantes na investigação sobre formação não inicial e menos evidentes no que se refere à formação inicial.

- Associada a esta oposição está também a predominância da abordagem disciplinar com *incidência didáctica* e até *epistemológica* nas áreas específicas do currículo para os estudos de formação inicial nos níveis do ensino secundário e final do ensino básico, *versus abordagens globalizantes e com diminuta incidência científico-didáctica* sobretudo nos estudos relativos ao 1º ciclo do ensino básico.¹⁷

Tais tensões configuram uma situação de segmentação do saber educacional produzido pela investigação que, se é certo que reflecte a malha socio-organizacional e a cultura existente no sistema educativo, das escolas e dos professores, por outro lado objectivamente reforça a sua manutenção, ao devolver à comunidade docente o produto da investigação marcado pelas mesmas zonas de clivagem. Uma perspectiva de investigação estratégica (Maren, 1996), que parece muito adequada ao campo de estudo do desenvolvimento profissional, acentua as vantagens da problematização da investigação no sentido de intervir em campos críticos e sobre eles produzir intencionalmente saber útil. Este conjunto de zonas de segmentação/contradição parece constituir um ponto crítico a considerar.

Campos de consenso : O plano teórico e o plano discursivo

Uma outra evidência que a revisão permitiu identificar diz respeito à natureza dos actuais quadros teóricos de referência: (1) sua mobilização no discurso investigativo e (2) sua apropriação no discurso dos sujeitos de investigação.

Verifica-se um largo espectro de consensualidade quanto ao referencial teórico em três campos, com algumas divergências que foram oportunamente assinaladas: a concepção de formação assente na noção central de *prática reflexiva e reflexividade* como caracterizadores de um paradigma de formação profissional – de que são referências dominantes Donald Schön e Isabel Alarcão; o paradigma da *formação pela investigação* – de que se identificam como referências centrais Lawrence Stenhouse e Maria Teresa Estrela – e o quadro teórico da *formação enquanto processo desenvolvido em contextos de acção*, que se referencia sobretudo a Carlos Marcelo Garcia, António Nóvoa, Rui Canário. Estas três linhas desenvolvem-

¹⁷ Exceptuam-se a esta tendência as teses do início do período em estudo que, assentes numa preocupação marcada pela Reforma Curricular de 1989, foram muito orientadas para estudos no 1º ciclo, como a seu tempo se assinalou.



se predominantemente em convergência, sobretudo no que se refere à reflexividade e à formação em contexto.

Esta convergência teórica no campo de estudo visibiliza-se também ao nível dos sujeitos dos estudos, isto é, dos docentes. Caracteriza-se a apropriação deste mesmo quadro teórico como muito dominante no plano discursivo expresso, com recorrentes dissonâncias relativamente aos dados provenientes de práticas observadas ou descritas. A natureza desta apropriação predominantemente discursiva mas generalizada, e a *décalage* com outros indicadores da acção docente fornecidos pelas mesmas investigações, suscita algum questionamento merecedor de investigação futura, relativamente aos dispositivos de construção e apropriação do discurso teórico na classe docente e na comunidade escolar, e à sua relação com a cultura profissional e organizacional, nomeadamente no que se refere à representação e relação dos docentes com o conhecimento profissional. Estes são aspectos pouco desenvolvidos na investigação aqui revista, embora emergentes na última parte do período analisado.

A marcação normativa da agenda investigativa

Outra dimensão que emerge da revisão deste *corpus* de investigação é a correspondência temática de grande parte da investigação produzida, sobretudo ao nível das teses de mestrado, com momentos de produção legislativa introdutora de mudanças ao nível do sistema. Tal correspondência, em larga medida explicável e normal, tem todavia algum efeito perverso no plano da identidade profissional e da cultura docente, na medida em que alimenta uma concepção de saber teórico que é aproximada ao conceito de normativo legal, visto que é essa a via privilegiada, e às vezes única, para o contacto dos professores, no sistema português, com novos conceitos ou perspectivas teóricas.

Tal facto parece indiciar um outro campo a explorar na investigação, centrado justamente na relação entre o conceito de normatividade e inovação, instituída ou instituinte, na cultura profissional e de escola. Implica também analisar que tipo de relações cria esta associação do conhecimento novo à normatividade e à mudança instituída com a forma como o conhecimento profissional é representado e vivido pelos próprios docentes, e com o nível frágil de profissionalidade que caracteriza o quadro descrito nestes estudo.

II - A produção científica em congressos e eventos científicos

A constituição desta secção do *corpus* regeu-se pelos seguintes critérios:

- selecção de acontecimentos científicos que se afirmaram pela sua regularidade, abrangência de áreas abordadas e disponibilidade dos produtos publicados;
- a centração em eventos privilegiando a dimensão investigativa no plano educacional.



Foram assim integrados como elementos do *corpus* todas as Actas dos Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e os Colóquios da AFIRSE/AIPELF.

Consideraram-se também como critérios, para completamento deste núcleo central do *corpus* com a consulta selectiva de algumas outras Actas de eventos científicos, os seguintes:

- regularidade de eventos dentro de áreas específicas, nomeadamente de didácticas das disciplinas, com enfoque na dimensão investigativa (caso de Encontros Nacionais de Docentes de Ciências da Natureza);
- significado da realização de eventos científicos, ainda que mais irregulares, para a temática aqui abordada; (p.e. Congressos sobre Supervisão);
- consideração de algumas publicações de sistematização/revisão de investigação¹⁸, não resultantes de eventos, que, sendo neste período esporádicas, trouxeram contributos importantes ao estudo da temática da formação (p.e. Investigação e Reforma Educativa, Albano Estrela, org. 1998).¹⁹

Linhas diacrónicas dominantes –regularidades, diferenças e semelhanças face à literatura cinzenta

Deste conjunto de eventos científicos de realização regular, com Actas publicadas, dá-se conta, preferencialmente, de acordo com os critérios acima expressos, da análise das Actas dos *Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (um congresso por biénio) e das Actas dos *Colóquios da AFIRSE/AIPELF*²⁰ (regularidade anual). Numa primeira abordagem, assinala-se a visibilidade de linhas de evolução patentes nas próprias temáticas dos Congressos.

Linhas de evolução patentes nas temáticas dos Congressos

Os Congressos da SPCE, da responsabilidade de uma instituição universitária ou politécnica diferente para cada edição, na primeira metade do período estudado privilegiam a *Investigação* como tema geral, ainda que em várias vertentes:

- 1994, Universidade do Minho, *Ciências da Educação: Investigação e Acção*;
- 1996, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa, *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*;
- 1998, Universidade de Aveiro, *Investigar e Formar em Educação*.

Na segunda metade do período em estudo, as temáticas escolhidas vão acentuar a vertente epistemológica e política relativamente ao campo da Educação:

¹⁸ Foram publicadas revisões de investigação sobre formação editadas pelo INAFOP mas que incidem sobre Formação Inicial, não tendo aqui sido consideradas.

¹⁹ Na decorrência destes critérios, não foram considerados nesta revisão os Congressos ou Encontros de Associações profissionais, Movimentos pedagógicos, ou Centro de Formação de Professores

²⁰ Estes Colóquios resultam de uma parceria luso-francesa entre as duas associações, liderada por investigadores da Universidade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa e da Universidade de Caen.



- 2000, Escola Superior de Educação e Universidade do Algarve, *O Particular e o Global no Virar do Milénio - cruzar saberes em educação*;
- 2003, Universidade de Évora, *O Estado da Arte* (actas ainda não disponíveis).

Pode ainda acrescentar-se, porque parece indiciar a continuação desta tendência, com suporte preferencial na articulação das questões políticas e epistemológicas, que o VIII Congresso da SPCE, realizado em Abril de 2005²¹, organizado pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco, teve como temática *Os Cenários da Escolaridade Longa: Novas Culturas e Saberes*.

Actas dos Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

A análise mais detalhada destas publicações indica, em convergência com a análise já desenvolvida para os artigos de revistas científicas, uma afirmação dominante do paradigma da *formação como praxis reflexiva*, que atravessa as comunicações sobre formação contínua e em contexto – aliás relativamente pouco numerosas no âmbito global - que se mantém ou mesmo reforça ao longo dos dez anos em análise.

Outra linha conceptual recorrente e com afirmação gradualmente mais nítida nos temas abordados, é a abordagem e discussão do conceito de *profissionalidade*, tornando-se claramente um campo de estudo com particular centralidade no final da década aqui estudada. Interessante se revela, a este propósito, confrontar a conferência de José Tavares no Congresso da SPCE de 1994 (Tavares, 1995), e a de Andy Hargreaves no V Congresso da mesma Sociedade, em Faro (Hargreaves, 2000): na primeira, o autor situa o seu discurso na perspectiva da formação, mobilizando o papel da investigação, interagindo com a acção reflectida, na alimentação do próprio processo formativo; na segunda, seis anos mais tarde, Hargreaves acentua o carácter paradoxal da profissão docente no contexto da pós-modernidade e face aos desafios da sociedade do conhecimento e analisa as tensões que atravessam a afirmação do professor e da sua profissionalidade, nomeadamente entre a enorme expectativa social que o rodeia, e a desatenção social e política, traduzida em efeitos práticos de "desprofissionalização" de que simultaneamente é alvo. Converte-se assim, na sua óptica, a formação (nomeadamente em auto formação e trabalho colaborativo no contexto de trabalho) num instrumento de construção e afirmação da autonomia que possa afirmar o professor como profissional autónomo e interventivo ("*the new professionalism*").

Estas duas marcantes conferências assinalam bem o desenvolvimento do enfoque preferencial que vimos assinalando – de um olhar "por dentro" da profissão assumindo a investigação e a acção como eixos do conhecimento profissional, para uma contextualização social e política mais acentuada, com implicações na própria noção de conhecimento profissional que se associa à profissão e, conseqüentemente, à formação.²²

²¹ Os dados deste Congresso já não integram o período estudado.

²² Assinale-se que o *conhecimento profissional* é o eixo comum que atravessa esta tendência evolutiva.



Um quadro investigativo sobre percepções de professores relativamente à formação contínua é proporcionado na comunicação de Fernando Gonçalves e José Augusto Pacheco (1995: 325-330), no 2º Congresso da SPCE (Tema: *Ciências da Educação: Investigação e Acção*), em que dão conta de resultados preliminares de um projecto internacional sobre "A profissionalidade docente e os modelos de formação contínua e inovação", da iniciativa de docentes da Universidade de Barcelona em que os autores participaram. Os resultados deste estudo – numa fase em que a visibilidade das questões da profissionalidade era ainda relativamente menor em Portugal, apontam para o predomínio, por parte dos professores inquiridos, de visões contraditórias, assinalando uma visão muito técnica e funcionária, traduzindo descontentamento sempre que questionados sobre desenvolvimento profissional, possibilidades de carreira, condições de trabalho, avaliação e regulação interna (vistas como indesejáveis), a par de afirmações muito positivas nos aspectos relativos ao saber educacional que afirmam deter e à utilidade da sua formação inicial e contínua, apesar de criticarem a inexistência de um "sistema congruente" de formação (1995: 329). Assinalam os autores a contradição, curiosamente expressa pelos sujeitos, entre o conformismo e o empenhamento, como caracterizadora dos professores portugueses. Embora se trate de um estudo a uma escala relativamente restrita, parece interessante assinalar, em termos de identidade e cultura docente, este tipo de contradição como convergente com a antinomia discurso apropriado/prática vivida que noutros momentos deste estudo identificamos e que parece afirmar-se como um dos caracterizadores persistentes da cultura dos professores.

As temáticas abordadas no III e IV Congresso, em 1996 e 1998 – respectivamente *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*, da responsabilidade da FPCE de Lisboa, e *Investigar e Formar em Educação*, organizado pela Universidade de Aveiro - dão continuidade a uma centralidade da investigação no campo das Ciências da Educação em geral, com alguma incidência também no plano da formação.

No III Congresso, aparecem em expansão – visível na própria organização de sub-temas relativos ao campo geral do desenvolvimento profissional²³ as áreas da profissionalidade, identidade, e concepções de professores, com visibilidade de leitura dos significados por eles atribuídos às suas práticas (Sanchez, 1998: 169) e, numa outra vertente, o reforço das dimensões formativas dos contextos e da gestão do trabalho e da formação pelos actores. Numa comunicação sobre modelos de profissionalidade docente e modelos de formação, Manuel Matos (1998: 189-209) partindo de uma investigação realizada com professores de uma escola secundária, teoriza quatro tipos de racionalidade prática pela identificação das teorias implícitas

²³ Destacam-se as seguintes sub-temáticas que, directa ou indirectamente, integram questões de formação e desenvolvimento profissional: Escola e Mudança Escolar; Professores - formação e qualificação; Projectos de Escola; Professores – representações e concepções, Professores – reflexão e formação



dos sujeitos²⁴, defende que não há formação sem transformação dos mecanismos que sustentam essas teorias implícitas, propondo

"a legitimação de uma teoria da formação contínua que assuma como eixo estruturante da sua construção, inseparabilidade entre a experiência psico-socio-profissional dos actores, os contextos político-organizacionais de trabalho e as suas lógicas de acção" (1998: 189).

Este artigo é particularmente significativo por marcar um percurso teórico cada vez mais orientado para a clarificação intrapessoal e interaccional que sustenta a cultura profissional e conseqüentemente qualquer processo eficaz de formação traduzida em desenvolvimento profissional real. Também as questões da identidade neste processo, nomeadamente ao nível da clarificação de algumas contradições e paradoxos do comportamento e do discurso dos professores, são trabalhadas na investigação teorizada por Amélia Lopes e Agostinho Ribeiro (1998: 133-143).

A vertente da formação contextualizada, assente em processos colaborativos e inter-formativos, assume nas investigações apresentadas neste congresso crescente visibilidade. As dimensões do professor reflexivo e do professor investigador aparecem interligadas, assinalando-se a sua visibilidade em investigações que se debruçam sobre didácticas específicas e em comunicações relativas ao Projecto IRA (Investigação-Reflexão-Acção) desenvolvido em contexto de escolas e liderado por uma equipa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

A função pragmática e a dimensão epistémica da supervisão dão corpo a uma significativa comunicação de Idália Sá-Chaves neste Congresso, em que se analisam aspectos da construção da matriz identitária da docência enquanto profissão (1998: 219-223). A análise de Sá-Chaves que, no plano teórico, é muito relevante para a conceptualização da supervisão em qualquer contexto, baseia-se num estudo desenvolvido no âmbito da formação inicial, confirmando a tendência já aqui várias vezes assinalada, para a relação quase exclusiva de estudos de supervisão com a especificidade da formação inicial na vertente da iniciação à prática profissional.

No IV Congresso, acentuam-se as vertentes reflexivas e relacionais da formação, com contribuições significativas da área da Psicologia. As vertentes de didáctica específica surgem com visibilidade, mas predominantemente estudadas em contextos de formação inicial. A investigação como dispositivo de formação, ao serviço de uma abordagem reflexiva assente na parceria investigadores/formadores e professores, aparece mais explícita num dos simpósios deste Congresso (Vieira, Moreira e Marques, 1998: 61), com teorização deste processo interactivo como dispositivo de construção de saber educacional e factor de desenvolvimento profissional. A interligação investigação/formação é também trabalhada na abordagem de

²⁴ Os tipos identificados pelo autor são *individualismo institucional, voluntarismo inspirado, doméstico-afectivo, crítco-intervencionista*.



Manuela Esteves, em convergência com tese de doutoramento da mesma autora a cuja relevância se fez referência na análise de literatura cinzenta.

Um outro conjunto de comunicações, ainda no IV Congresso, orienta-se noutro sentido relativamente à abordagem das questões do desenvolvimento profissional: no sentido da valorização do contexto como situação formativa, enfatizando as dimensões da organização e da cultura da escola e do colectivo de docentes como agentes primordiais do processo formativo. É esta linha que vemos aparecer crescentemente privilegiada nas actas dos Congressos seguintes. Assinala-se ainda a afirmação do campo de estudo relativo a culturas profissionais e organizacionais, com artigos significativos no campo das culturas de ensino e da autonomia profissional, de que destacamos os contributos de Fátima Chorão, Francisco de Sousa e Maria do Loreto Couceiro em Simpósio sobre *Formação Reflexiva e Supervisão*, coordenado por Isabel Alarcão.

O V Congresso da SPCE de 2000, a cuja conferência de Andy Hargreaves atrás fizemos referência, constitui uma inflexão no sentido dum reforço do enquadramento epistemológico e das dimensões sócio-políticas da maioria das comunicações apresentadas, como os próprios sub-temas indiciam., com inclusão de questões como *género e cidadania, escola, família e sociedade, educação entre o local e o global*.

As questões curriculares assumem também um maior protagonismo, associado aos processos de transformação da gestão do currículo nas escolas e no sistema, processo à época muito central nas políticas nacionais.²⁵ A sua abordagem, contudo, prioriza uma leitura do currículo numa perspectiva de globalidade - direcção de turma, inovação curricular, política curricular da escola, autonomia são algumas das linhas abordadas - deixando de lado as dimensões de operacionalização técnico-didáctica que essas mesmas concepções curriculares comportam e requerem - filosofia de projecto, gestão curricular em situação e contextualização do currículo a cada realidade.

As vertentes de didáctica específica têm neste evento menor visibilidade, com excepção do campo da Arte, aqui objecto de uma secção de comunicações; as restantes áreas curriculares integram-se numa secção ampla designada *Currículo e Aprendizagem*. Também as Tecnologias assumem neste V Congresso da SPCE maior visibilidade que em eventos anteriores.²⁶

As áreas da profissionalidade, formação e supervisão ocupam três das 14 secções de comunicações (*Formação de Professores: Concepções e Práticas; Professores e Profissionalidade; Formação e Supervisão*), e uma de duas mesas-redondas (*Professores e Profissionalidade*). Das dimensões abordadas na investigação apresentada,

²⁵ Estava em curso desde 1996 o processo de reorientação das políticas curriculares no ensino básico e no ensino secundário que vieram a corporizar-se, em termos legislativos, nos Decretos-Lei 6/2001 (Reorganização Curricular do Ensino Básico) e 7/2001 (relativo ao currículo do Secundário) – este último posteriormente modificado por legislação subsequente.

²⁶ Note-se a convergência deste facto com a temática global escolhida para o X Colóquio da AFIRSE/AIPELF em 2000 – justamente *Tecnologias em Educação*.



assinala-se uma leitura da conceptualização da profissionalidade docente, ou "nova" profissionalidade, numa linha predominantemente assente na vertente relacional e contextualizada nas culturas de escola (Gonçalves e Gonçalves, 2000: 595-604; Lima, 2000: 613-629) e na inovação, na intervenção e na reflexão colaborativa (Leite e Silva, 2000: 605-612).

As abordagens integradas na secção *Formação e Supervisão* privilegiam situações de formação inicial, com apenas um estudo referente a supervisão em contexto de círculo de estudos (Guerreiro e Sousa, 2000: 933-936), e um estudo sobre situações formativas não iniciais baseadas na investigação-acção desenvolvidas em programas de pós-graduação, profissionalização, e projecto certificado (Caetano, 2000: 899-906).

Actas dos Colóquios da secção portuguesa da AFIRSE/AIPELF

No que se refere às *Actas dos Colóquios* da secção portuguesa da AFIRSE/AIPELF, caracterizados por uma abertura a um público mais largo e diversificado que o da SPCE (onde dominam os investigadores e académicos), integrando muitos professores do ensino não superior, muitos deles mestrandos, a par dos investigadores do ensino superior, a evolução temática é, talvez por essa composição mais diversificada dos autores, mais semelhante à que foi descrita a propósito da literatura cinzenta (Vd Secção 4.1.1.). Assim, dos Colóquios anuais realizados por esta Associação em Portugal, assinalam-se as seguintes temáticas:²⁷

Colóquios anteriores ao período em estudo

- Em 1990, I Colóquio - *Investigação-Acção em Educação – Problemas e Tendências*.
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- Em 1991, II Colóquio – *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*;
- .- Em 1992, III Colóquio - *Avaliação em Educação*.
- Em 1993, IV Colóquio - *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*;

Colóquios realizados dentro do período em estudo

- Em 1994, V Colóquio - *A Escola, um Objecto de Estudo*;
- Em 1995, VI Colóquio - *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*;
- Em 1996, VII Colóquio – *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*;
- Em 1997, VIII Colóquio – *A Decisão em Educação*;
- Em 1999, IX Colóquio - *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*;
- Em 2000, X Colóquio - *Tecnologias em Educação*;

²⁷ As datas aqui referenciadas reportam-se à realização efectiva dos Colóquios, não coincidentes com a data da publicação das Actas, realizada sempre no ano seguinte.



-
- Em 2001, XI Colóquio – *A Violência e a Indisciplina na Escola*;
 - Em 2002, XII Colóquio – *A Formação de Professores à Luz da Investigação*;
 - Em 2003, XIII Colóquio - *Regulação da Educação e Economia*.²⁸

A sequência das temáticas evidencia vários aspectos coincidentes com a evolução identificada no estudo das teses:

- Proximidade a temáticas ligadas à Reforma de 1989 no início do período em estudo, e no período imediatamente anterior;
- Predomínio da abordagem curricular e didáctica na primeira fase do período em estudo - e no período imediatamente anterior - gradualmente esbatida quer em favor de temáticas macro mais abrangentes, quer por inflexão para problemas enquadradores da acção educacional e das políticas educativas, mas menos directamente ligados à prática real do currículo e do ensino;
- Escassa visibilidade das temáticas da profissionalidade e cultura docente, a não ser na fase final do período em estudo.

Assinala-se, por outro lado, alguma ligação com a evolução geral observada nos artigos científicos e nas actas dos Congressos da SPCE, relativamente a:

- emergência das questões ligadas às Tecnologias na segunda metade do período em estudo;
- associação da centralidade dos campos de teorização da *profissionalidade e cultura profissional* a filosofias de *formação em contexto*, assentes no paradigma da *praxis reflexiva* - sobretudo na segunda metade do período em estudo;
- a abordagem da problemática da supervisão continua a ser consistentemente associada apenas a situações de formação inicial e estágio, embora (2003) a vertente do desenvolvimento profissional, com base em auto e hetero-formação em contexto, se torne relevante nos estudos descritos, sobretudo nos anos após 2000.

A formação constitui um campo de referência nalgumas comunicações do IV Colóquio (Sequeira, 1994; Martinand 1994) mas orientada preferencialmente para a formação inicial e para áreas disciplinares particulares, ou ainda para a constituição da didáctica como campo epistemológico no terreno académico. São os conceitos de "programa" e "práticas de referência" que atravessam estes contributos teóricos relativamente à formação, embora o papel do contexto já tenha alguma visibilidade por exemplo no estudo de práticas didácticas específicas numa ou outra disciplina. (Fontoura, 1993; Lefebvre, 1993). Também a vertente da investigação como elemento do dispositivo de formação (ainda que apenas inicial) está presente em estudos descritos neste Colóquio (Delgado-Martins, 1994; Almeida e Alexandre, 1994) por vezes em associação com conceptualizações referenciadas à *reflexividade praxica*.

A temática da investigação em educação assume maior centralidade, como atrás foi já sublinhado, na parte final da década de 90 do

²⁸ Realizaram-se ainda dois *Congressos Internacionais* da AFIRSE/AIPELF com as seguintes temáticas: Congresso Internacional de Lisboa, realizado em 1988: *La Méthodologie de la Recherche en Education* e II Congresso Internacional, realizado em 1998: *Educação e Política*



século XX, sendo indicativo dessa tendência o conteúdo e temática do VII Colóquio AFIRSE/AIPELF realizado em 1996 (Actas publicadas em 1997) – *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Deste evento, predominantemente dedicado à discussão epistemológica e metodológica no campo da Educação e das Ciências da Educação, destaca-se todavia como relevante para a teorização do desenvolvimento profissional e sua articulação com processos formativos contextualizados (1) a existência de alguma investigação sobre percursos profissionais, auto-formação, narrativas e crescimento deontológico, e histórias de vidas de professores (Gonçalves, 1997: 271-284; Couceiro, 1997: 263-270; Sanches e Galveias, 1997: 742) e (2) estudos referenciados ao movimento sobre o pensamento do professor (Pacheco, 1997: 285-294; Gomes, 1997: 341-366) como uma das tendências que vêm a convergir no modelo teórico da reflexividade prática. Nesta linha, a perspectiva da investigação como dispositivo de formação e instrumento de desenvolvimento profissional, nalguns casos com incidência em instrumentos de apoio da supervisão, como, por exemplo, o *portfolio*, é também trabalhada em alguns dos estudos apresentados. No caso da comunicação de Idália Sá-Chaves (Sá-Chaves, 1997: 85-90), reportando-se como quadro teórico a um modelo amplo de desenvolvimento profissional que se assinala para esta revisão, incide também, no plano da investigação, sobre um estudo de caso de situações de supervisão da Prática Pedagógica em contexto de formação inicial.

O VIII Colóquio (1998), sob o tema *A Decisão em Educação*, dá conta de uma acentuação das dimensões organizativas e gestionárias, por um lado, e das emergentes preocupações associadas aos modos de organização do trabalho nas escolas e entre os professores, em relação com as dimensões de profissionalidade, autonomia e modos colaborativos de trabalho e formação. Assinala-se assim um campo em crescimento, virado para a natureza da profissão e do modo organizativo do trabalho escolar, que irá ter continuidade nas produções científicas da parte final da década estudada. São desta época produções teóricas viradas para as questões da reflexividade enquanto modelo da organização auto-crítica do trabalho da *escola reflexiva*, como organização que aprende e se pensa, no quadro de um paradigma emergente (Alarcão, 2000, 2001; Santos Guerra, 2000).²⁹

A temática das *Tecnologias em Educação* (X Colóquio, 2000) escassamente se relaciona com as questões que neste estudo nos ocupam. É contudo interessante notar que algumas das comunicações, nomeadamente a conferência de João Pedro da Ponte (2000: 89-106) partem da ideia de inovação tecnológica dos processos educativos, central na maioria das temáticas deste Congresso, para questionar os paradigmas de formação e de educação, por sua vez portadores de interrogações quanto ao formato da instituição escola e da formação dos profissionais de ensino. Estas são áreas

²⁹ No IX Colóquio, este questionamento das lógicas de trabalho que caracterizam a escola e que largamente explicam o seu crescente desajuste à diversidade da realidade social do final do século XX, está bem expressa na escolha do tema enquadrador - *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*

de questionamento que vêm a marcar os anos subsequentes e o actual estado da arte.

Merece destaque para a temática que aqui nos ocupa uma comunicação de Ângela Rodrigues no X Colóquio realizado em 2001, com as Actas publicadas em 2002 (Rodrigues, 2002:176-187), sob a temática geral de *Violência e Indisciplina na Escola*,³⁰ em que a autora analisa a relação dos problemas de violência e controlo como questões centrais reveladoras de um certo conceito de profissional e, conseqüentemente, de formação – aspectos que aqui nos importam - que, na perspectiva da autora, está claramente desajustado face à demanda social dos nossos dias. Pelo seu significado na conceptualização de uma visão de profissionalidade apoiada num referencial de reflexividade, saber e autonomia, destacamos aqui excertos do pensamento da autora que antecedem a apresentação de um projecto de intervenção no domínio em apreço:

Pensamos que a indisciplina nos permite analisar a formação profissional dos professores, evidenciando alguns dos seus pontos críticos, nomeadamente os que se relacionam com a definição da profissionalidade e do profissionalismo docente (...). Ora as situações de indisciplina (...) requerem um professor cuja profissionalidade e profissionalismo se aproximem cada vez mais deste profissional que, por enquanto, parece ser apenas retórica. Estamos a referir-nos ao profissional reflexivo – ao professor que é capaz de observar e analisar as suas práticas no contexto onde actua, de resolver os problemas que aí emergem...aplicando ou criando, com os saberes racionalizados que possui ou que procura deliberadamente, estratégias que experimenta e avalia, criticando e reconstruindo as suas crenças sobre o que é uma boa educação e uma boa prática educativa. (Rodrigues, 2002: 180-181)

Neste quadro Rodrigues considera, pela negativa, aspectos que, na perspectiva adoptada, não devem ser nunca caracterizadores dos processos formativos, destacando de entre eles a exterioridade dos saberes relativamente às situações e contextos. A investigadora dá conta de uma experiência de formação desenvolvida dentro dos pressupostos teóricos assumidos, no âmbito da *Projecto IRA – Investigação/Reflexão/Acção* - já referenciado noutra parte deste estudo - construído numa lógica de formação pela investigação com quatro directores de turma de uma escola na periferia de Lisboa, cujos resultados apontam para a percepção, por parte dos intervenientes, da complexidade e especificidade de cada situação dita de indisciplina, da inevitável ligação dos fenómenos às práticas de ensino e à

³⁰ As abordagens dominantes nesta temática distribuem-se pelas de matriz psicológica, privilegiando as valências relacionais, interpessoais e desenvolvimentistas morais em torno deste problema, as abordagens de cariz sociologizante, orientadas para a análise dos contextos sociais e dos conflitos de pertença e cultura, e, em muito menor número, as que situam o problema em causa na complexidade inerente à prática de ensino e sua organização, com incidência no papel profissional dos professores.



capacidade de análise e reorientação por parte dos professores, e da indispensabilidade de trabalhar diferenciadamente cada "caso". Cruzam-se nesta abordagem as linhas dominantes que vimos assinalando como emergentes: a formação como processo de desenvolvimento profissional e institucional; diferenciação da acção docente, a profissionalidade emergente em afirmação, requerendo rupturas com as formas cristalizadas de actuar do modelo escolar vigente (Roldão, 2001, 2003).

É o XII Colóquio AFIRSE/AIPELF, realizado em 2002 (Actas publicadas em 2003) que se vai ocupar especificamente da temática da Formação de Professores à Luz da Investigação, elegendo o campo como objecto preferencial de estudo, num tempo em que os dilemas da profissionalidade tendem a agudizar-se.

O XII Colóquio AFIRSE/AIPELF dá conta de uma abundante produção investigativa sobre o desenvolvimento profissional e a formação, que pode ser agrupada nas seguintes perspectivas:

- estratégias de formação assentes num paradigma de reflexividade (que aliás se constitui como uma secção);
- estudos de situações de formação em contexto;
- dispositivos de articulação formação inicial/formação contínua;
- articulação de processos formativos com a investigação;
- carreira e percursos de desenvolvimento profissional;
- articulação de processos formativos com as mudanças ocorridas na gestão curricular e na autonomia das instituições;
- identidades profissionais e representações/cultura dos professores;
- saberes profissionais na construção da identidade;
- avaliação da formação (com representação menor);
- modelos e práticas de supervisão, esta última mais uma vez exclusivamente centrada sobre estudos relativos a estágios ou outros contextos de formação inicial, e por isso também mais centrada em situações de formação de professores para disciplinas específicas.

Destacariamos como elementos significativos neste evento temático sobre formação de professores, no que à dimensão aqui estudada diz respeito, o reforço claro da investigação sobre questões *da identidade, profissionalidade e construção do saber*, todas elas associadas predominantemente a perspectivas fundadas em modelos teóricos de *formação em contexto*, ao referencial da *praxis reflexiva*, e a dispositivos organizacionais centrados na *iniciativa e auto-regulação pelos actores*, e *assunção estratégica da formação* como mecanismo da autonomia das escolas e desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão, 2003: 58; Correia, Canário e Barroso, 2003: 59; Couceiro, 2003: 557).

A *identidade profissional* constitui neste congresso um campo mais visível, com uma secção sobre *A Construção das Identidades Profissionais* de que destacamos a conferência de Amélia Lopes *As Identidades dos(as) Professores(as) Portugueses(as) e o Lugar da Relação aos Saberes Profissionais*, baseado em dois projectos de investigação, um deles desenvolvido com professores de 1º ciclo (2003: 37-45), em que a autora destaca a importância da dimensão relacional nos processos formativos,



ênfatizando o realismo e o *caring* como eixos estruturantes do processo identitário.

A investigação como estratégia de formação contínua, em parte referenciada a resultados do Projecto IRA, já atrás mencionado, é retomada numa comunicação de Maria Teresa Estrela - *A Investigação como Estratégia de Formação de Professores* (2000: 19-25) - em que a autora questiona de novo alguma simplificação adoptada no discurso dominante relativamente ao conceito de professor reflexivo e sublinha a polissemia que tal conceito implica; retoma a linha teórica da investigação como estratégia de formação, particularmente a investigação-acção, na esteira de Stenhouse, que, no Projecto IRA (*Investigação - Reflexão-Acção*) conduziu a mudanças de atitude nos professores, de dimensões variáveis, mas nem sempre a mudanças de práticas, sublinhando-se a necessidade de reapreciação das metodologias predominantes, assentes sobretudo em análise de elementos discursivos de análise sobre a prática, para investigar as próprias práticas.

Destaca-se, nas investigações descritas, a visibilidade do aprofundamento do saber profissional, na sua complexidade, como um elemento-chave da construção identitária na atrás referida conferência de Amélia Lopes, a valorização da auto e hetero-formação inter-pares (Couceiro, 2003: 557) e a emergência, ainda que em pequena escala, do papel da avaliação dos professores na construção da sua profissionalidade (Pacheco, 2003: 53-56; Curado 2003: 679-685), e a especificidade dos modos de aprendizagem profissional (Flores, 2004).

O último dos Colóquios da AFIRSE/AIPELF abrangido nesta revisão (o XIII realizado em 2003) orienta-se para uma temática macro - *Regulação, Educação e Economia*. - aparentemente menos ligada ao campo específico, que aqui estudamos. Todavia, esse alargamento do campo temático deu espaço a algumas investigações sobre a articulação formação inicial/formação contínua e saberes profissionais (temática pouco frequente nas investigações estudadas), e integra uma comunicação que se destaca por ser pioneira neste domínio, relativa ao quadro teórico de um estudo de *avaliação do impacte da formação*, centrado na formação profissional no âmbito do programa Aveiro- Norte, incidindo sobre Cursos de Especialização Tecnológica – CET, promovidos pela Universidade de Aveiro em colaboração com escolas secundárias da região (Pereira e Costa, 2004: 381-388). Embora um pouco lateral face às nossas questões referentes à formação de professores, assinala-se como visibilização do campo de estudo da avaliação do impacte da formação³¹ que tem sido escasso em todo o período de investigação estudado.

Análise de outras fontes

O campo da investigação sobre formação parece assim ter-se ampliado e diversificado consideravelmente desde o início da década estudada

³¹ Estão em curso, no CIDTFF, Aveiro, outros projectos coordenados por Nilza Costa e mais directamente ligados à avaliação de impacte da formação de professores, inicial, contínua e pós-graduada.



até este momento. As questões teóricas que se foram afirmando neste período apontam convergentemente, no conjunto do *corpus* estudado,³² para o desenhar de uma passagem de um olhar excessivamente técnico sobre a formação para uma compreensão da complexidade do desenvolvimento profissional e dos elementos que nele se jogam. Por outro lado, assinalam-se nesta evolução novas dicotomizações que, substituindo lógicas anteriores, contudo limitam e empobrecem o crescimento sustentado do conhecimento sobre este processo. Referimo-nos, nomeadamente à já assinalada dicotomia formação didáctica/formação curricular e pedagógica, à dicotomia formação inicial/formação não inicial, e sobretudo à supervisão como quadro teórico solidamente circunscrito à situação "quase-escolar" do estágio e a correlativa ausência do conceito – e da prática – em toda a investigação revista sobre formação contínua e em contexto. No I Congresso de Supervisão (1999) Isabel Alarcão desenvolve, num texto teórico riquíssimo sobre a conceptualização da supervisão, que a autora sustenta na narrativa da sua própria experiência como supervisora, a clarificação conceptual da supervisão como um processo de desenvolvimento humano mediado pelo conhecimento profissional, sublinhando desde o início a sua extensão a toda a prática formativa. E, todavia, a sua própria experiência a reconduz a estritas experiências em formação inicial ou pós-graduada, mas escolar. Encontramos aqui talvez o que poderíamos designar, por antítese, como "não transições ecológicas" no campo de investigação estudada: o próprio trabalho da produção investigativa enferma e se contamina da realidade segmentarmente organizada que se propõe inteligir.

No mesmo Congresso, um outro texto de construção teórica, este de Rui Canário, *A Escola: Um Lugar onde os professores aprendem*,³³ situa-nos no outro extremo deste *continuum*, analisando a força dos contextos profissionais como agentes de socialização poderosa e lugares onde o desenvolvimento profissional tem de centrar-se, construir-se e teorizar-se, retomando, numa outra linha, as perspectivas ecológicas de autores como Brofenbrenner. O autor é todavia omissos no que se refere a processos explícitos de supervisão nesse desenvolvimento profissional vivido em contexto de escola, embora noutro lugar (Canário, 1995) desenhe a construção do Projecto de Formação de cada escola (no quadro do Projecto educativo, então recentemente estabelecido na legislação) como um dispositivo central de desenvolvimento institucional e profissional.

Será talvez o vazio desta síntese por realizar - entre (1) uma investigação abundante sobre situações de formação em contexto que assume o paradigma teórico da formação em situação como seu referencial, e (2) a ausência quase absoluta da conceptualização e estudo de dispositivos formativos supervisivos que actuem nesse mesmo contexto, viabilizando as

³² Nesta última secção, foram também analisadas as actas disponíveis dos Encontros Nacionais de Docentes de Ciências da Natureza, e dos Congressos Nacionais de Supervisão (dentre eles, o I, realizado em 1999, pela Universidade de Aveiro), que confirmam as tendências aqui identificadas.

³³ Canário importa o título da expressão de Lawrence Ingvarson (1990) que intitulou uma obra sua sobre o tema "*Schools, Places Where Teachers Learn*".



transições ecológicas que sustentam um desenvolvimento equilibrado - o ponto crítico mais nítido da produção investigativa analisada.

No plano metodológico, a larguíssima maioria dos estudos descritos são de natureza qualitativa - interpretativa, embora com uma mais rica diversidade metodológico-processual do que a que se assinalou a propósito das teses, largamente associadas à dominância da tipologia do estudo de caso.

III- A produção científica em artigos em revistas científicas

Constituíram critérios de selecção desta secção do *corpus* a regularidade das publicações, o seu impacto e reconhecimento na comunidade científica e, novamente, a sua orientação para a temática da Educação enquanto campo de estudo global em detrimento de revistas com abordagens mais segmentares que se excluíram. Elegeram-se, em conformidade com os objectivos do estudo, apenas os artigos que se constituíam como artigos de investigação, sustentados por pesquisa realizada ou, mais raramente, sistematizadores de investigação teórica.

Um aspecto prévio que importa sublinhar diz respeito à diferente distribuição temática relativamente à secção da literatura cinzenta, que atrás se analisou. Os grandes temas – *profissionalidade, modelos e filosofias de formação, identidade profissional, contextos e percursos de formação* – desenvolvem-se desde o início do período considerado e assumem uma centralidade maior nas investigações reflectidas nestes artigos. Em contrapartida, são muito menos numerosos os artigos ou comunicações centrados na acção de Centros de Formação, ou na avaliação da eficácia formativa de acções pontuais. Alguns artigos neste domínio (Barroso e Canário, 1995) centram-se no estudo das *filosofias e políticas de formação*, como quadros conceptuais de estudos sobre Centros de Formação.

Assume, por outro lado, maior visibilidade a vertente da *investigação e da investigação-acção* como elementos centrais das situações formativas, bem como, desde o início do período em estudo, as produções ligadas mais directamente às questões da *profissionalidade, da identidade e sua construção*, e o estudo de situações de *formação em contexto*. Ligada este conjunto de conceitos, visibiliza-se, sobretudo no ano 2000 e seguintes, a abordagem orientada para as *culturas profissionais e organizacionais*, que se configura como um campo de investigação emergente a ganhar crescente afirmação ao longo do período em estudo.

Este processo evolutivo parece indiciar um percurso na comunidade de investigadores no sentido de procura de explicações mais integradoras e complexas para um conjunto de problemáticas ligadas à formação e à sua aparentemente difícil relação com o desempenho. Estas perspectivas evoluem a partir de uma visão mais atomística/sequencial, para se apresentarem crescentemente perspectivadas em função da rede de interacções, crenças e percursos socio-históricos que dão corpo à cultura profissional - e suas sub-culturas, também visíveis nos artigos em causa - e à cultura organizacional (Hargreaves, 1998).

Um aspecto interessante do ponto de vista das abordagens teóricas da profissionalidade do professor e das questões da sua formação /desenvolvimento profissional refere-se à aproximação a outro campo de estudo adjacente, que é patente neste conjunto de artigos: *a formação de adultos* com o correlativo questionamento do *modelo escolarizante* e técnico, tradicionalmente mais associado à formação (Canário, 1999). Outra vertente, ainda que com pouca expressão quantitativa, liga-se a outro campo adjacente – o da *multiculturalidade e da diferenciação pedagógica e curricular* - enquanto eixos centrais da mutação vivida nas circunstâncias concretas da docência, e por isso geradores de novas necessidades de formação.

Os modelos teóricos convocados

A dimensão da *supervisão* continua ausente neste conjunto de produções, sendo, pelo contrário, bastante tratada em artigos que se ocupam da formação inicial, por vezes no mesmo nº da mesma revista. Como sublinham Esteves e Rodrigues (2003), numa revisão da investigação produzida em teses sobre formação inicial durante a década de 90, a partir de estudo mais abrangente sobre o mesmo período (Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002), também aí se confirma que, como atrás já assinalámos, para a formação inicial, "o processo de supervisão... constitui a temática que maior número de trabalhos apresenta" (Esteves e Rodrigues, 2003: 35).

Regularidade idêntica se verifica no campo do *conhecimento profissional e sua construção* que também aparece mais trabalhado em artigos sobre estudos referentes a processos de formação inicial, embora existam alguns artigos acerca desta problemática relativamente a situações de formação contínua em contexto.

Temáticas com maior visibilidade na primeira metade do período considerado, e que, na segunda, se esbatem, são as ligadas a questões de *deontologia, valores e perfil ético* do professor, temáticas que são muito visíveis nos primeiros anos, associadas explicitamente a movimentos teóricos nesse domínio que nos Estados Unidos tiveram o seu auge nas décadas de 70 e 80, mas cuja ressonância em Portugal é mais tardia, associada às investigações de Sprinthall e Mosher (1978), Kohlberg (1984), Ryan (1986), entre outros, e também ao efeito da Reforma Educativa de 1989 (a que permanecem referenciadas numerosas análises expressas nestes artigos) que efectivamente lançou publicamente, no sistema português, o debate sobre valores e dimensões éticas da formação, vistas como orientadas para os alunos, mas produzindo evidentes efeitos na abordagem de questões correlativas do lado do desempenho docente.

Relativamente a este último domínio, ele reaparece no ano de 2003 em algumas produções, em associação com o interesse crescente por temáticas no campo da profissionalidade, que reequacionam a problemática da ética no quadro de uma exigência da actuação profissional. As abordagens do início do período considerado não evidenciam essa conotação, incidindo preferencialmente na dimensão pessoal da actuação ética do professor

Áreas que ganham visibilidade nos artigos revistos – e que emergiam muito pouco nas teses de mestrado estudadas – são as *políticas de formação, epistemologia e paradigmas de formação*, evidenciando campos de análise de nível macro e com um grau acrescido de teorização. Os modelos teóricos convocados são predominantemente fundados no paradigma do professor reflexivo (Schön, 1987; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996) e numa racionalidade prática e crítica. É praticamente unânime – e crescentemente invocada – esta teorização do professor como prático reflexivo, decisor e gestor da sua acção, parceiro colaborativo numa comunidade de pares, que se reclama dos paradigmas teóricos referenciados.³⁴ Curiosamente, o mesmo inventário de consensos é referido quanto aos estudo de formação inicial revistos por Rodrigues e Esteves (2003). Tal como nas teses, a realidade encontrada na investigação publicada ilustra todavia um persistente desfasamento da vivência da profissão face a este paradigma – trabalhado e aprofundado na investigação e aceite discursivamente entre os sujeitos, mas não apropriado na acção – questão que adiante se retomará.

Outro traço interessante face à teorização da profissão de professor que atravessa as investigações é – e neste particular coincidente com o analisado nas teses – o esbatimento da vertente técnico-didáctica e curricular em favor da teorização da prática profissional como um todo complexo e holístico. Contudo, a *praxis* enquanto acção reflectida e consciencializada sobre essa realidade complexa e holística não dispensa, antes exige, o domínio – e o estudo – da instrumentalidade técnica que a operacionaliza. Esta clivagem parece associar-se a aspectos de um certo modo de relação com a discursividade, na cultura docente *en place*, que esta revisão tem vindo progressivamente a desocultar como caracterizador poderoso que parece constituir-se como um dos traços fortes dão formato representacional da actividade docente que estes estudos permitem identificar.

Exceptuam-se a esta tendência investigações na área da didáctica das Ciências e da Matemática e apenas uma no campo da História. Sobre a evolução das práticas de ensino da Matemática, numa perspectiva do lugar da investigação na epistemologia da Matemática e na evolução curricular, Ponte (2003) apresenta uma revisão muito completa em artigo publicado na Revista da SPCE.

A predominância de investigações que não entram na análise de práticas docentes na sua operacionalização didáctica – ainda que se debrucem sobre questões identitárias, conceito de reflexividade e todos os fundamentos deste referencial teórico que se apresenta como quase consensual – parece poder ocasionar uma deriva para alguma difusão da especificidade do *ensinar* na profissão docente. Retoma-se a persistente e perversa tendência pendular que tem, na história do currículo e na história da prática docente, funcionado como obstáculo a avanços de conhecimentos mais integradores e mais mobilizáveis no sentido do investimento na qualidade do desempenho e no desenvolvimento profissional dos professores. Neste caso, parece (re)desenhar-se a oposição entre a visão do professor como *prático reflexivo* e

³⁴ Ver, mais adiante, posição crítica de Teresa Estrela relativamente a esta consensualidade discursiva e, na sua análise, redutora.



uma suposta visão do professor como *técnico de currículo e didáctica*. Ora tal dicotomia é, no plano teórico, falaciosa, já que a *praxis* do professor é, em si mesma, e nuclearmente ensino, acto de gestão didáctica permanente de um currículo (aprendizagens pretendidas) que se analisa e se reconceptualiza mercê da postura analítica e reflexiva que se invoca e fundamenta no modelo em causa. Por isso requer e convoca todo um conjunto de outras dimensões e campos de conhecimento indispensáveis à iluminação do acto curricular real no quotidiano escolar (Roldão, 2005). Mas o que parece verificar-se persistentemente é uma pendularidade, alternância ou mútua exclusão, que coloca as duas linhas investigativas em oposição em lugar de as incorporar num conceito integrado e operativo de prática reflexiva (Schön, 1987).

Teresa Estrela (2001) levanta também esta questão em artigo de balanço sobre as correntes e tendências na formação contínua chamando a atenção para equívocos possíveis na apropriação da concepção do professor reflexivo como "modelo" para a formação, sendo que, na sua leitura, ele incorpora antes um conjunto de predisposições e princípios que atravessam outros modelos, sem os esvaziar de sentido.

A *vertente organizacional da formação*, nomeadamente em articulação com estudos sobre *formação em contexto*, é também uma área mais marcada nesta secção do *corpus*, assinalando uma linha constante de crescimento da concepção da formação como contextual, protagonizada e gerida pelos próprios, teoricamente muito subsidiária da teorização sobre educação de adultos.

Tal como já sublinhámos na análise das teses, os dados da investigação apresentada nestes artigos são atravessados pelo referencial "mudança" ou "inovação" – nos artigos mais frequentemente conceptualizado na segunda destas formulações. A investigação educacional aqui analisada é, assim, marcada, por um factor de natureza socio-política que faz da mudança, e da inovação, um *leit-motif*, nas diferentes áreas do sistema educativo e na cultura docente. Este facto admite mais que uma leitura: pode tratar-se da resposta a uma situação político-educativa marcada por grande quantidade de "factos de mudança" na década em causa, eventualmente perturbadores e também por isso sugestivos como objecto de estudo, e/ou constituir antes uma evidência da percepção da natureza mutante de todas as situações estudadas nos tempos pós-massificação escolar³⁵. Ou ainda - o que deverá, na nossa perspectiva, merecer, por sua vez, alguma meta-investigação - pode sugerir um efeito de fixação discursiva que, evocando Bachelard, ao gerar uma valorização abusiva numa palavra supostamente explicativa, se constitui, na prática em verdadeiro "obstáculo epistemológico".³⁶

³⁵ Recorde-se que a teorização da "mudança educacional" ou da "inovação" constitui hoje um campo de estudo sustentado, em que se destacam teóricos como Michael Fullan, Andy Hargreaves ou Françoise Cros, entre muitos outros. O que nesta revisão se sublinha é por um lado a marcante presença deste referencial, devidamente teorizado, no discurso investigativo, e, por outro lado, a sua apropriação e uso generalizado por parte dos sujeitos investigados, indiciando um uso recorrente, não discriminado e pouco analítico do conceito.

³⁶ Evoca-se Bachelard (1986) a este respeito, na medida em que este autor considera um conjunto de obstáculos epistemológicos ao conhecimento científico que parecem elementos a ponderar na interpretação desta tendência de hiper-uso do conceito de *mudança* no discurso

Uma outra linha de leitura desta omnipresença da *mudança* nos campos de estudo em análise prende-se com a especificidade histórica do sistema educativo português, e da cultura dos seus professores e escolas, marcados por um imaginário e um corpo de crenças muito vindas de um passado imobilista e autocrático, o que faz da mudança e da inovação marcadores de discurso que funcionam um pouco como o "exorcismo" colectivo de fantasmas e marcas do passado com que sempre nos confrontamos, e de que as leituras presentes – incluindo as da investigação – são ainda largamente subsidiárias.

Uma dimensão muito constante, sobretudo a partir de 1997-1998, é a existência de artigos sobre a investigação de *concepções e práticas* dos professores – aspecto também encontrado na literatura cinzenta. Como atrás assinalámos, esta tendência associa-se à corrente teórica do *pensamento do professor* emergente nos anos 80 (Olson, 1984; Day, 1984),³⁷ por um lado, e, por outro, à identificação de um desfazimento crescente entre as concepções e a acção – aquelas evidenciando as influências, largamente discursivas, de modelos teóricos, formação, normativos, correntes dominantes, e esta expressando o mundo da cultura profissional vivida e socializadora principal, historicamente construída e solidamente instalada no tecido organizativo e vivencial do quotidiano – e da representação – das escolas e professores.

A dimensão organizacional e contextual, bem como as questões da identidade percursos E da sua construção, e ainda as questões ligadas ao estatuto de profissionalidade, vão sendo progressivamente mais desenvolvidas na segunda metade do período em estudo.

Desenha-se assim um cenário preferencial de interesses de investigação no ano 2000 e seguintes que configura uma área em afirmação: a *formação como processo de desenvolvimento contextual*, e a afirmação de um *paradigma de profissionalidade* para a actividade docente, em ruptura com as marcas de funcionarização que têm sido muito poderosas na história social dos professores, com características particulares e reforçadas no sistema português.

No que se refere aos numerosos artigos sobre a *profissionalidade*, podem identificar-se cinco dimensões principais, pela ordem de importância relativa com que aparecem:

- a importância das práticas colaborativas;

educacional. Por um lado as grandes ideias gerais de uma interpretação ou teoria são muitas vezes, segundo Bachelard, obstáculo ao desenvolvimento dessa teoria: "há uma irresistível tendência para considerar como mais clara a ideia que nos serve mais vezes" (1986:15); por outro, o uso recorrente de determinados termos gerais, com referência a conceitos afectivamente aceites e conotados positivamente, podem conduzir a uma "falsa explicação obtida à custa de uma palavra explicativa" (1986: 21). Estas duas dimensões constituem-se, na perspectiva deste autor, como alguns dos obstáculos epistemológicos que teoriza – *obstáculo do conhecimento geral* e *obstáculo verbal*. Tais termos gerais, quando não analisados, podem transformar-se em factores de ocultação de sentido pela obstrução que oferecem ao seu próprio questionamento.

³⁷ Uma associação internacional que teve protagonismo no desenvolvimento de investigação orientada para este campo foi – e é – a ISATT, International Study Association on Teacher Thinking, surgida nos anos 80 do século XX, em que os autores referidos foram muito influentes.



- a incidência sobre o poder de decisão do professor;
- o conhecimento profissional e sua construção, com destaque para a identificação da análise reflexiva da prática como elemento principal nessa construção;
- as dimensões éticas do desempenho;
- a avaliação de desempenho.

A baixa expressão da última destas valências na investigação – a *avaliação do desempenho* – constitui um indicador interessante. Curiosamente, na já referida revisão de Rodrigues e Esteves sobre estudos incidindo na formação inicial, a avaliação (da formação e dos formandos) apresenta também uma visibilidade diminuta sobretudo quando se estuda a formação e seus efeitos, e oferece maior visibilidade no que diz respeito a avaliação de formandos-estagiários, sendo sobretudo interpretada pelos sujeitos como factor negativo e inibidor do desenvolvimento (Rodrigues e Esteves, 2003). Em ambos os casos é escasso o enquadramento teórico no domínio da avaliação, aspecto que na presente revisão também se assinala.

Os números temáticos dedicados à formação

No *corpus* relativo a artigos científicos em revistas, importa destacar o facto de que diversas Revistas dedicam, neste período de 10 anos, mais que um número à abordagem temática das questões da formação, com incidência particular na formação contínua e desenvolvimento profissional. Por oferecerem leituras-síntese das concepções e da investigação sobre o tema, analisam-se em maior detalhe as seguintes:

- *Inovação*:
 - o Vol.8, nº 3, 1995
 - o Vol.13, nº 2-3, 2000
- *Revista de Educação*:
 - o Vol XI, nº 1, 2002
 - o Vol XI, nº 2, 2002
- *Aprender*³⁸
 - o Nº 16. Maio 1994
 - o Nº 19, Dezembro de 1995
 - o Nº 21, Novembro de 1998

Inovação

Os dois números da Revista *Inovação*, do Instituto de Inovação Educacional (IIE, Ministério da Educação), que se ocupam da temática,

³⁸ A Revista *Aprender*, da ESE de Portalegre, apresenta aliás a *formação contínua e em contexto* como uma constante da sua produção, mesmo para além destes números temáticos, facto associado à política da instituição que tem, ao longo dos anos, apostado nessa vertente da sua intervenção.



situam-se em dois momentos, separados por 5 anos, e os próprios títulos dos respectivos dossiers temáticos dão conta da tendência evolutiva da mesma, deslocando-se de uma focagem nos modelos e modos organizativos da formação para uma centração crescente na discussão da profissionalidade:

- 1995, *Formação contínua em contextos de trabalho*;
- 2000, *Profissionalidade e formação de professores*.

No editorial do primeiro destes números, Bártolo Paiva Campos situa a pertinência da questão face ao início do ano da *Educação e Formação ao longo da Vida*, internacionalmente promovido pela União Europeia e também pela UNESCO, e equaciona as temáticas abordadas em função de (1) o desajuste das formações contínuas existentes, de modelo escolar, incluindo as oferecidas pelos CFAE, aos objectivos de tal formação, (2) o enviesamento resultante da política de créditos de formação para progressão na carreira docente, (3) a necessidade de as instituições formadoras de professores reconceptualizarem a formação inicial e contínua como um todo de desenvolvimento profissional e (4) o necessário papel da avaliação de desempenho para uma reorientação do sentido e utilidade da formação.

Os artigos incluem investigação sobre formação em contexto de outros profissionais (enfermeiros), dados de um estudo sobre a acção dos Centros de Formação no ano de 1993, experiências de formação em contexto em torno de situações colaborativas de práticas de diferenciação pedagógica e ainda uma investigação sobre as culturas de professores, centrado nas reacções de uma escola C+S à Reforma Educativa no ano de 1992-93. Assinala-se, nestas abordagens:

- a ênfase no papel dos contextos profissionais como *loci* da formação com significado, por oposição à inoperância das formações ditas contínuas em modelo escolar;
- a utilização desse modelo de análise na leitura da ineficácia da formação desenvolvida nos CFAE ;
- a emergência da importância de desmontar as culturas profissionais em todo o processo de relação dos docentes com a formação.

O número temático de 2000 inflecte a sua análise para o campo da *profissionalidade* e da *identidade*, retomando, a esta luz, muitas das questões anteriormente referidas. Assim, começa por ser marcante o artigo de Reis Monteiro (2000: 11-37) em que se retrata e analisa o baixo nível de profissionalidade na actividade docente, aprofundando o respectivo conceito que, como já referimos, emerge como um referencial teórico marcante nesta fase pós 2000.³⁹ São trabalhados nas investigações que neste número se apresentam, os processos de construção da profissionalidade e da correlativa identidade – cruzando perspectivas de natureza mais sociológica com constructos de natureza mais psicológica -, questões relativas ao modo como a formação (também inicial) constrói, ou não, conhecimento profissional e de

³⁹ Para esta relevância do referencial teórico da profissionalidade contribuiu também, entre outros factores, o trabalho do INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, criado em 2000 e extinta em 2002) e o debate público e científico que antecedeu e acompanhou o processo de preparação da acreditação da formação inicial de professores que esta instituição tinha como missão lançar no sistema.



que tipo, questões da avaliação de alunos e da avaliação de desempenho como elementos chave da profissionalidade, e ainda dimensões da acção didáctica, quer ao nível do ensino por investigação (na área das Ciências) quer ao nível da necessidade de trabalhar a competência discursiva do professor com fundamento teórico, por oposição ao espontaneísmo que o senso comum dos professores e formadores atribui a esta valência do desempenho docente.

Este percurso assinala a tendência de reorientação da investigação sobre formação contínua de professores, de um primeiro patamar centrado no papel dos *contextos profissionais*, para a teorização do papel desses contextos noutra plano, ao nível da *profissionalidade*, da *identidade* e das *culturas profissionais* que alimentam a construção e passagem das marcas identitárias da profissão.

Revista de Educação

No caso da *Revista de Educação*, trata-se de dois números publicados no mesmo ano – 2002 - e com relação conceptual entre si. No primeiro, as temáticas desenvolvem-se em torno de investigação sobre a formação inicial; no segundo, ainda em vários artigos referenciado a essa mesma formação inicial ou ao desempenho em início de carreira, estão incluídas diversas investigações sobre situações de prática docente incluindo vários estudos em contexto internacional. Neste segundo número equacionam-se questões mais ligadas a um referencial de identidade profissional, à vivência dos contextos profissionais e sua influência na identidade e nos percursos de desenvolvimento profissional, à construção de "comunidades de prática".

Uma mesma incidência crescente nas questões da construção do "ser professor" é aqui patente, teorizada pelas vias do estudo dos contextos e suas interacções, dos modos de construção identitária, e do estudo das culturas de ensino e dos conflitos que as atravessam - com destaque para o "choque" provocado pela conflitualidade de culturas vivida pelos jovens professores, e a conflitualidade entre a cultura profissional dominante em que os professores, na sua maioria, são socializados, e os efectivos desafios novos que são hoje colocados a estes actores, gerando, como no estudo do caso inglês, processos de *stress* e abandono.

Destaque-se ainda, pela sua relevância teorizadora, o artigo de Teresa Estrela, já anteriormente referenciado, no primeiro destes números da *Revista de Educação*. Nesse artigo, a autora, centrando-se embora nos modelos de formação inicial, coloca em perspectiva os diferentes modelos teóricos e questiona a aparente "novidade" e consensualidade discursiva sobre o *modelo reflexivo* numa sub-secção que intitula "A formação do prático reflexivo, novo modelo ou nova retórica?". A autora argumenta que a teorização de Schön não se constitui exactamente como um modelo, mas antes como uma "disposição geral da formação de professores" citando Valli (1992), incorporadora de outras perspectivas, desde Dewey, e integradora de níveis hierárquicos que incluem modelos inspirados pela racionalidade técnica. Sendo um artigo controverso, oferece exactamente por isso um conjunto de



questões relevantes para a análise dos próprios mecanismos de "apropriação cultural" de diferentes quadros teóricos.

Revista *Aprender*

O primeiro número (1994) com incidência específica na temática reflecte a recente introdução da "oficialização" da Formação Contínua pela publicação do seu Regime Jurídico e pela criação dos CFAE – Centros de Formação de associações de Escolas. As questões colocadas encaminham para o contexto europeu de qualificação da população em que este processo se situa, e dos processos postos em marcha em diversas áreas, com visibilidade dos enfoques didáctico-curriculares (História, Matemática, Ciências, Tecnologias). Aliás, João Pedro da Ponte, autor de um artigo neste número, sublinha a importância desta vertente como quadro de referência do agir profissional: "A Didáctica, longe de se reduzir a um mero repositório de métodos e técnicas de ensino, constitui o enquadramento teórico fundamental em que se situam os quadros de referência de acção do professor." (1994: 15). No mesmo número se enquadra também um artigo sobre o Projecto das Escolas Isoladas, então em início, que se desenvolve na sequência do projecto Eco e do Projecto da rede de Pólos de Acção Educativa do distrito de Setúbal,⁴⁰ projectos que situam a dimensão formativa em contexto – neste caso, contexto rural, pequenas escolas de 1º ciclo, comunidades em desertificação – privilegiando uma abordagem da educação escolar, e consequentemente da formação, numa perspectiva de desenvolvimento local (Amiguiño, Canário e Espiney, 1994: 45).

O segundo destes três números da *Aprender*, dedicados mais especificamente à temática da formação, (1995) é comemorativo dos 10 anos de criação da Escola Superior de Educação (ESE) de Portalegre, orientando-se as abordagens para questões de política de formação associadas ao papel das ESEs, e não se centrando em contributos de investigação empírica. Todavia assinala-se um artigo de Bártolo Paiva Campos em que se problematiza um conjunto de questões marcantes na investigação subsequente e, particularmente, na actual discussão da adopção da filosofia de Bolonha:

- a relação formação inicial/formação contínua;
- a formação como instrumento de qualidade *versus* progressão na carreira;
- a complexidade e importância da dimensão de prática profissional na formação;
- o repensar da relação instituições formadoras /escolas nos processos formativos (inicial e contínua);
- a necessidade de um referencial de competências do profissional para organizar a formação.

No 3º número temático – este dedicado explicitamente a Formação de Professores (1998) – três artigos, também de produção teórica, indiciam linhas convergentes com as tendências que vimos identificando: Isabel Alarcão analisa as competências profissionais do professor nas sociedades actuais e estrutura, na sequência da análise dessas competências,

⁴⁰ Projectos já referenciados na secção 3.1. deste estudo



seis princípios orientadores da formação, que se associam claramente a um *paradigma de professor reflexivo*, de que esta investigadora tem sido em Portugal uma teorizadora influente: *princípio da valorização do saber, princípio do auto-conhecimento, princípio do respeito pela pessoa do outro, princípio da problematização, princípio da experiência vivida, princípio do inacabamento*; Maria do Céu Roldão equaciona uma abordagem da formação para a melhoria da qualidade, assente no questionamento da dualidade de lógicas que caracteriza – e por vezes opõe – formação inicial e contínua – problemática que, como tem sido evidenciado nesta revisão, atravessa e segmenta toda a investigação neste domínio da formação; Carlos Marcelo Garcia apresenta uma revisão de medidas orientadas para a iniciação à vida profissional, para "atenuar o choque da realidade", assinalando, nos modelos que investiga, a importância de processos de supervisão e tutoria para esse período de indução. Este é um dos raros textos sobre formação não inicial que sublinha o papel da supervisão, mas em relação com processos e momentos de formação próximos, no tempo e na tipologia, da recém-concluída formação inicial.

A produção científica – artigos e comunicações em eventos científicos - face às questões e aos conceitos-chave do estudo

Processos de construção e desenvolvimento profissional

A revisão da produção científica em comunicações e artigos aponta no sentido de uma acentuação progressiva da tendência da investigação sobre formação acentuar perspectivas de desenvolvimento profissional integrado, que se constitui como o conceito de referência invocado. Contudo, a concretização das investigações realizadas raramente se situa no estudo de situações em que, por exemplo, se analisem situações de formação inicial com efeitos deliberadamente formativos nas escolas parceiras e seus professores, ou o inverso. Por outro lado, as lógicas formativas estudadas na formação contínua acentuam dimensões de *identidade, profissionalidade, reflexividade e acção colaborativa*, mas esbatem gradualmente as dimensões *didácticas e curriculares*, embora seja menos acentuado esse processo neste *sub-corpus* do que nas teses.

Uma outra evidência deste levantamento diz respeito à identificação de áreas de docência que claramente se destacam na produção de investigação sobre a formação como processo de desenvolvimento e de conhecimento profissional, para além da formação inicial – a Matemática e as Ciências. Estas duas áreas produzem alguma investigação relevante sobre formações em contexto, embora a investigação relativa, neste domínio, à produção de conhecimento seja remetida preferencialmente para os estudos sobre formação inicial e estágios. Esta situação tem certamente relação com os interesses e prioridades das instituições dos investigadores em causa, mas também parece interessante notar que as questões do conhecimento "ensinado" e "aprendido" nestes campos está hoje sob mais agudo escrutínio



social, o que certamente também incentiva processos de melhoria do ensino nesses campos, com base em investigação.

Transições ecológicas

Um dos pontos interessantes que as investigações descritas sublinham diz respeito à influência dos contextos formativos estudados ou implementados no desenvolvimento profissional e na melhoria do desempenho docente e organizacional. A consciência do peso do contexto organizacional, dos contextos interpessoais, e das culturas específicas de cada instituição, aparecem com muita frequência nas análises e conclusões dos estudos revistos. Este reconhecimento vem mais uma vez confirmar a que a grande transição ecológica vivida pelos professores se passa na imersão na vida activa, a que corresponde o designado "choque da realidade" de que dão conta vários estudos sobre a problemática da indução. Retoma-se assim a constante que atravessa toda esta investigação: a identificação não só de dois contextos organizacionais diversos, mas de duas culturas de formação (inicial e não inicial) igualmente diversas, e largamente incomunicantes, como atrás foi sublinhado.

Outras transições ecológicas estudadas, ainda que com uma representação quantitativa reduzida, referem-se à mudança de postura face ao conhecimento profissional que ocorre após frequência de mestrados ou pós-graduações.

As mudanças normativas, instituídas no sistema, aparecem vividas pelos sujeitos como "transições ecológicas" particulares, que obrigam a lidar com a mudança e a confrontar a insegurança. Destaca-se a transição para o pós-reforma de 89, a transição para o pós-autonomia, a transição para o pós-institucionalização da formação contínua e, com menor ênfase, a transição pós-reorganização curricular do Ensino Básico em 2001. Contudo, essas dimensões de transição foram mais visíveis no *sub-corpus* relativo às teses.

A abordagem da mudança, que atrás referimos como um conceito transversal a toda a investigação deste período, configura, para além dos aspectos já mencionados, uma postura cultural de manutenção de *status quo* na comunidade docente, que conota, por parte dos professores, a representação das transições com a ideia de penosidade e interferência abusiva numa prática estável tida por segura e satisfatória. Por outro lado, tal postura coexiste com uma idealização da mudança, lida como a postura pedagogicamente correcta, mas inalcançável, e raramente traduzida em *estratégias de acção produtoras de mudança*. Predomina a *resposta à mudança*, instituída e exterior. Ou seja, a visão dominante no interior da profissão é mais imobilista que transformativa, decorrendo de uma representação enraizada de rotinas definidoras do agir, com algum défice de conhecimento sobre os sistemas e interacções sociais e históricas que enquadram a actividade da escola e dos professores.



Influência da supervisão nos processos de construção e desenvolvimento profissional e qualidade da supervisão

A supervisão em contexto de formação contínua é quase inexistente nos estudos aqui descritos, à excepção das situações formativas que se configuram como processos de intervenção contextualizada de mais longa duração (caso, por exemplo, do Projecto das Escolas Isoladas, coordenado pela ESE de Portalegre, ou do Projecto PROCUR coordenado por uma equipa do IEC da Universidade do Minho). Mesmo nesses casos, o conceito raramente surge visibilizado ou articulado como tal (raramente o encontramos sequer nas palavras-chave daqueles estudos) embora esteja subjacente aos modelos formativos analisados e investigados.

A qualidade dessa supervisão, neste caso corporizada em actores que a exercem informalmente, ainda que não designada dessa forma, é referenciada nos estudos aos seguintes critérios – capacidade de entender a cultura dos docentes; desconstrução conjunta da prática corrente; introdução de novo conhecimento teórico; promoção de trabalho colaborativo; capacidade de induzir mudanças na prática docente concreta; cocompetência relacional.

Concepção de professor

O aspecto mais significativo encontrado na investigação revista é a própria inclusão do *ser professor* como objecto de estudo. Esta incidência, que se torna mais acentuada no final do período considerado, é ela própria indicativa de uma outra macro-transição em curso, desta vez na ecologia da relação da escola com a sociedade, e na passagem de uma concepção estável de professor, assente basicamente no papel de transmissão unidireccional de saber, transportada de outro tempo, para a complexidade e a mutabilidade das situações de ensino e aprendizagem actuais, que não permitem que esta concepção se adeque ou adapte, implicando um princípio que diríamos de ruptura epistemológica – e uma transição ecológica muito difícil, e ainda pouco clarificada nas percepções dos actores, entre dois mundos escolares, um enraizado e outro emergente.

As vertentes identificadas na investigação acerca da concepção de professor estruturaram-se em torno da *profissionalidade*, da *identidade* e, com menor ênfase, das *culturas de ensino*. As vertentes de natureza curricular ou didáctica apresentam-se bem mais difusas. Parece verificar-se aqui uma apropriação quase dominante do modelo teórico do professor como prático reflexivo, mas lido como alguém que analisa e se analisa na justificação, na finalização e até na eficácia do seu agir, mas que ao transportar-se para a acção, deixa a operacionalização dessa acção – nos planos curricular e didácticos, e a produção fundamentada de saber nesses domínios – relativamente intocada ou abandonada. Tal dicotomia assume um carácter quase paradoxal, porventura relacionado com a pouca eficácia de processos transformativos do desenvolvimento profissional dos professores, via formação/reflexão/intervenção, de que a investigação oferece bastantes exemplos.

Assim se explica que aspectos básicos do agir profissional, que sabemos rotinizados na maioria das escolas, sejam raramente objecto de estudo, tais como, as *estratégias* de ensino (com raras excepções, nomeadamente no ensino das ciências) as *práticas de avaliação*, a *construção e concepção de materiais e dispositivos de ensino*. Tais dimensões, na nossa leitura, são, na cultura docente e na cultura investigativa também, marcadas por uma associação a uma racionalidade técnica, e a apropriação de uma racionalidade crítica parece conduzir imperceptivelmente à sua ocultação ou desvalorização no plano investigativo. Parece interessante, à luz destes dados, questionar a pertinência e/ou perversidade de uma tal dicotomização. É claramente dominante uma teorização recorrente e aparentemente quase consensual sobre o modelo de *professor reflexivo*, mas apagando do interior da sua reflexão a *dimensão operativa*, necessariamente mobilizadora de dimensões técnico-didáticas que estão no centro do processo analítico-reflexivo da prática de ensinar que o define como professor.

É também relativamente diminuta a análise explícita de questões relativas à *natureza* do conhecimento profissional nestes estudos sobre formação contínua e em contexto. O conhecimento profissional quando é abordado nas investigações é objectivado em relação a uma situação particular – por exemplo, na resposta a novas situações normativas – ou na dimensão processual da sua construção – por exemplo na valorização de projectos colaborativos geradores de produção de conhecimento pelos pares. São ainda pouco numerosas, no *corpus* total analisado, dimensões de análise orientadas para a discussão da natureza desse saber e o seu lugar na construção da identidade e no processo de desenvolvimento profissional. Contudo, é visível o reconhecimento da centralidade de tal dimensão em muitos estudos, como assinalámos.

Assim, a proposta de delimitação e construção do campo de estudo da Formação de Professores, com que iniciámos este texto, sustenta-se em larga medida na análise que esta revisão proporcionou, em dois sentidos: (1) pela identificação de dominâncias e tendências fortes que importa consolidar e cuja especificidade deve ser reforçada e (2) pela identificação de ausências e contradições que se visibilizaram como dificultadoras do avanço do conhecimento neste domínio, à luz de uma concepção de professor como um profissional pleno.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. - **Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão**. Coleção Cidine, nº 1. Porto: Porto Editora, 1996.
- _____. Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. **Aprender, Revista da ESE de Portalegre**, nº 21, Novembro, 46-50, 1998.
- _____. Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, I. (Org.), **Escola reflexiva e supervisão** (pp. 11-23). Porto: Porto Editora, 2000.
- _____. **Relatório do projecto "Supervisão e desenvolvimento da identidade profissional - estudo sobre a influência da supervisão e dos**



contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional”. UIDTFF, Universidade de Aveiro. Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), 2004.

_____. **Inovação Curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação.** Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999.

ALONSO, L. et al. - **A Construção do Currículo na Escola: uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico.** Porto: Porto Editora, 1995.

ARAÚJO, H. - Uma outra visão sobre o professorado em Portugal. **Colóquio, Educação e Sociedade**, nº 4, Dez., 161-183, 1993.

BOURDIEU, P. - L' école conservatrice. - les inégalités devant l'école et la culture. **Revue Française de Sociologie**, 7(3), 325-347, 1996.

CAMPOS, B. - **A Formação de Professores em Portugal.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CANÁRIO, R. (org.) - **Inovação e Projecto Educativo de Escola.** Lisboa: Educa, 1992.

CANÁRIO, R. - Gestão da escola- como elaborar o plano de formação?. **Cadernos de Organização e Gestão Escolar, nº3.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: MOREIRA, A.; SÁ-CHAVES, I.; PEDROSA DE JESUS, M. H. & NEVES, R. (coord.) - **Supervisão na Formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão (CD).** Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, 1999.

_____. A prática profissional na formação de professores. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, 1, 25-36, 2001.

COMISSÃO EUROPEIA - **"Livro Branco" sobre a Educação e a Formação ao longo da Vida.** European Association for Educational Design (EED), 1995.

DAY, C. - Teachers' thinking – intention and practices: an action-research perspective. In: HALKES, Rob e OLSON, John (Eds) - **Teachers Thinking – a New Perspective on Persisting Problems in Education**, pp 73-84. Lisse: ISATT e Swets & Zeitlinger, 1984.

ESTEVES, M. e RODRIGUES, A. - Tornar-se professor: Estudos portugueses recentes. **Investigar em educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, nº 2, 14-68, 2003.

ESTRELA, A. - Projet FOCO – Une expérience de formation de professeurs par compétences. **Formation des enseignants et des formateurs. Actes du VIème Congrès del'AIPELF**, pp.709-724. Caen: Universidade de Caen, 1989.

ESTRELA, A. (org.). - **Investigação e Reforma Educativa.** Lisboa: ME: IIE, 1998.

ESTRELA, M. T. - Profissionalismo docente e deontologia. **Colóquio Educação e Sociedade**, nº 4, 185-210, 1993.

ESTRELA, M.T, ESTEVES, M. e RODRIGUES, A. - **Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1999-2000).** Porto: Porto Editora e INAFOP, 2002.



- FERRY, Gilles - **Le Trajet de la Formation. Les enseignnts entre la théorie et la pratique.** Paris : Dunod, 1983.
- FULLAN, M. - **Change Forces.** London: Falmer Press, 1993.
- GIMÉNO SACRISTÁN, J. - **El Curriculum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata, 4a. ed., 1994.
- HARGREAVES. A. - **Os Professores em Tempos de Mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.** Lisboa: McGraw Hill, 1998.
- HARGREAVES, D. - The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. **Teaching and Teacher Education**, 10 (4), 423-438, 1994.
- LESNE, M. - **Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos.** Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1984.
- LOPES, A. - O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im) possível. **Investigar em educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, nº 3, 57-128, 2005.
- MAREN, J.M. van der - **Méthodes de Recherche pour l'éducation.** Bruxelles. Presse de l'Université de Montreal, 1996.
- MARCELO GARCIA, C. - **Formação de Professores - para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1995.
- MONTEIRO, A.R. - Ser professor. **Inovação**, vol.3, nº 2-3, 11-37, 2000.
- NÓVOA, A. - **Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?** Lisboa: ISEF, 1989.
- _____. (org) - **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1991.
- _____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores – Realidades e perspectivas.** pp15-38. Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas, Universidade de Aveiro: 1991a.
- OLSON, J. - What makes teachers thick? Considering the routines of teaching. In: HALKES, Rob e OLSON, John (Eds) - **Teachers Thinking – a New Perspective on Persisting Problems in Education**, pp 19-34. Lisse: ISATT e Swets & Zeitlinger, 1984.
- PERRENOUD, Ph. - Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação** (12),5-21, 1999.
- _____. **Novas Competências para Ensinar.** São Paulo: Artmed, 2000.
- PINEAU, Gaston (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In: COURTOIS, B . e PINEAU, G. (orgs) - **La Formation Expérientielle des Adultes.** Paris: La Documentation Française, 1991.
- POMBO, O. - Para um modelo reflexivo da formação de professores. **Revista da Educação**, vol. III, nº 2, Dez., 37-45, 1993.
- POPKEWITZ, T. - História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.) - **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**, pp. 173-209. Petrópolis: Vozes, 1994.
- POPKEWITZ, T. - The culture of redemption and the administration of freedom as research. **Review of Educational Research**, vol 68, no. 1, 1-34, 1998.



- ROLDÃO, M.C. - Que é ser professor hoje? - a profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, 1, nova série, 79-88, 1998.
- _____. *et al.* - (coord.). **Impacto da Formação – um estudo nos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo, 1993-98** Santarém: ESE, CFAEs e Colibri, 2000.
- _____. **Formar Professores – os Desafios da Profissionalidade e o Currículo**. Universidade de Aveiro, CIFOP, 2000a.
- _____. Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. In: SOUSA, Óscar e RICARDO, M. Manuel (org.) - **Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate**, pp. 135-144. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2003.
- _____. (2005, Actas em preparação). **Didáctica disciplinar e construção de conhecimento curricular – um percurso a partir das Ciências Humanas e Sociais**. VIII CONGRESSO AEPEC (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural) Évora, 21, 22 e 23 de Outubro de 2004.
- _____. (2005a). Saber profissional dos professores - o "elo mais fraco" de uma cultura? - papel da formação. (Jornadas da Prática Profissional, Cursos de 1º ciclo, Braga, Julho de 2004) . In: ALONSO, I. e ROLDÃO, M. C.(org.) **Tornar-se Professor no 1º ciclo**. Braga: CESC e Almedina (no prelo).
- _____. - Didáctica disciplinar e construção de conhecimento curricular – um percurso a partir das Ciências Humanas e Sociais. **VIII CONGRESSO AEPEC (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural)** Évora, 21, 22 e 23 de Outubro de 2004. (no prelo)
- _____. "SP 2- Os professores e o desenvolvimento da sua identidade profissional – O que nos diz a investigação - Janeiro 1994 a Dezembro 2003" integrado no **Projecto de Investigação "Supervisão e desenvolvimento profissional"**, coordenado por Isabel Alarcão – *da Unidade de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores*, Universidade de Aveiro, Portugal. Projecto financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2004.
- SÁ-CHAVES, I. - **A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis**. Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento, 1994.
- _____. **Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, 2000.
- SANCHES, M. F. - Criatividade dos professores: dos seus contextos e possibilidade. **Colóquio, Educação e Sociedade**, nº 4, Dez., 123-160, 1993.
- _____. "SP 1- Processos de construção e desenvolvimento profissional na formação inicial: análise de estudos empíricos em Portugal - Janeiro 1994 a Dezembro 2003" (integrado no **Projecto de Investigação "Supervisão e desenvolvimento profissional"**, coordenado por Isabel Alarcão – *da Unidade de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores*, Universidade de Aveiro, Portugal. Projecto financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2004.
- Schön, D. - **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. London: Temple Smith, 1983.



-
- _____. **Educating the Reflective Practitioner.** New York: Jossey-Bass.
- SERGIOVANNI, T. - Changing Change: Toward a Design Science and Art. **Journal of Educational Change**, 1, 57-75, 2000.
- SHULMAN, L. - Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57, 4-14, 1987.
- SHULMAN, L.S. & SHULMAN, J. - How and what teachers learn: a shifting perspective. **Journal of Curriculum Studies**, vol. 36, nº 2, March-April, 257-271, 2004.
- STENHOUSE, L. - **Investigación y Desarrollo del Curriculum** (1ª ed. 1981). Madrid. Ediciones Morata, 1991.
- ZEICHNER, K.M. - **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO 1

Lista de teses⁴¹ de Doutorado e Mestrado (98)

Afonso, Maria Margarida de Carvalho e Silva (2002) *Os professores e a educação científica no primeiro ciclo do ensino básico: desenvolvimento de processos de formação*, Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Almiro, João Pedro Soares A. (1997) *O discurso na aula de matemática e o desenvolvimento profissional do professor*, Tese de Mestrado em Educação, Didáctica da Matemática, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Alonso, Maria Luísa Garcia (1999) *Inovação Curricular. Formação De Professores E Melhoria Da Escola - Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* Tese De Doutorado Em Ciências da Educação, apresentada à Universidade do Minho.

Alves, Francisco Cordeiro (1997) *O encontro com a realidade docente : estudo exploratório (auto)biográfico*, tese de doutoramento apresentada Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Andrade, Eduarda Maria da Costa Santos (2002) *Realidades e potencialidade de um CFAE numa perspectiva de territorialização – as acções e as lógicas subjacentes (estudo de caso)*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Formação de Adultos), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa.

⁴¹ Para a pesquisa da informação relativa à bibliografia cinzenta foram consultadas diferentes bases de dados: Porbase (Biblioteca Nacional), Tesisbase (Instituto Inovação Educacional), Observatório da Ciência e do Ensino Superior, e ainda bases de dados disponíveis nos Serviços Online: da Universidade do Porto; SIBUL, Sistema Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa; e Mediateca, Biblioteca do CIFOP e Biblioteca da Universidade de Aveiro.



Borges, Lúcia da Conceição Gonçalves (1998) *A capacidade inferencial na compreensão em leitura: um contributo didáctico e uma experiência de supervisão no contexto da formação contínua de professores*, Tese de Mestrado na especialidade de Supervisão, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da apresentada à Universidade de Aveiro

Braga, António (2002) *A percepção dos professores sobre as modalidades de formação centradas em contextos escolares: um estudo de caso com incidência na modalidade oficina de formação*, Tese de mestrado em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta.

Brioso, Maria Manuela Salvado Leitão (1996). *Formação e mudança nas práticas profissionais: um estudo de caso centrado numa experiência de formação organizacional*, tese de mestrado Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa .

Brandão, Margarida (1996) *Modos de ser professor no contexto organizacional da escola nos últimos trinta anos*. Dissertação de Mestrado na área de especialização de Administração Escolar, Universidade do Minho

Caetano, Ana Paula Viana (2001) *A mudança dos professores em situações de formação pela investigação-acção*. Tese de Doutoramento Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Canhão, António, (2003) *A escola em formação: a formação contínua de professores e a ideia de organização aprendente*, Tese de mestrado em Ciências da Educação (Formação de Adultos), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Caria, Telmo Humberto Lapa (1997) *O uso do conhecimento em contexto de trabalho. Estudo etno-sociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa (1992/94)*, Universidade de Trás-os-Montes e Alto douro, Vila Real.

Castilho, Maria Arlete (2002) *Práticas docentes e formação contínua*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Orientação da Aprendizagem, Universidade Católica Portuguesa.

Correia, Maria da Graça Gomes Vieira (1997) *O desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo na área da matemática. Três estudos de caso no contexto de um trabalho colaborativo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Costa, Maria da Conceição Ferreira Monteiro Leal da (2000) *Viver e construir a mudança. A voz dos professores*, Dissertação de Mestrado, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.



Couto, Cecília Galvão (1998) *Professor: o início da prática profissional*, Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Crespo, Maria Albertina (2000) *O que pensam, o que dizem e o que fazem os professores de ciências naturais no âmbito da formação pessoal e social*, Dissertação de Mestrado Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Cumbinho, Ricardo Miguel Oliveira Calado Pereira (1997) *Análise da intervenção pedagógica de professores de educação física em dois momentos do seu percurso profissional*. Dissertação com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Metodologia da Educação Física apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Cunha, António Armando da Conceição (1998) *Papel dos centros de professores de associações de escolas na formação contínua de professores. Estudo de caso*, Tese de Mestrado na especialidade de Análise Social e Administração da Educação, apresentada à Universidade de Aveiro.

Cunha, Maria Helena Santos de Oliveira (1998) *Saberes profissionais de professores de matemática: dilemas e dificuldades na realização de tarefas de investigação*, Tese de Mestrado na Especialidade de Didáctica da Matemática, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Esteves, Maria Manuela Franco (1999) *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Tese de Doutorado Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Fernandes, Maria Assunção Flores (1997) *Problemas e necessidades de apoio/formação dos professores principiantes: um estudo exploratório*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Ferraz, Maria Ricardina (2002) *Ser professor: percursos de formação e de construção identitária – contributos para uma construção subjectiva da profissão*, Tese de Mestrado em Educação apresentada à Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Ferreira, Elvira da Graça (2000) *O desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo e as suas práticas na aula de matemática*, Tese de Mestrado em Educação, Especialidade de Didáctica da Matemática, apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.



Ferreira, Fernando Elídio da Silva (1998) *As lógicas da formação. Um estudo das dinâmicas locais, a partir de um centro de Formação de Associação de Escolas*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em Animação e Gestão da Formação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Fonseca, Helena Maria Soudo, (2003) *Construção e desenvolvimento de práticas de formação num círculo de estudos de um centro de formação de associação de escolas*, Dissertação Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Fouto, Maria João Runa Gonçalves, (1998) *Contributo para a identificação de necessidades formativas dos professores no domínio da área-escola: avaliação de uma acção de formação contínua: estudo de caso*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Fragateiro, Lurdes, (1997) *Ser professor: análise de três gerações de professores do 1º ciclo (1969-1989)* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Freire, Márcia Anísia dos Santos (2000) *Um centro de formação de associação de escolas: uma estratégia de formação* Tese de Mestrado em Educação (Supervisão e Orientação Pedagógica) apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Freitas, Ana Cristina Cabrita, (1997) *Contributos para a avaliação de uma acção de formação contínua de professores: estudo de caso*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Gomes, Maria Isabel Ferreira Tarroso (2000) *Educação para a carreira e formação de professores*, Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Gonçalves, José Alberto Mendonça (2000) *Ser professora do 1º Ciclo. Uma carreira em análise. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Formação de Professores*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Gonçalves, Lucília de Fátima Diogo O. A. L. (1999) *A investigação-acção como estratégia de formação colaborativa de professores: um projecto focalizado na exploração didáctica de estratégias de aprendizagem e uso de inglês língua estrangeira*, Tese de Mestrado na especialidade de Supervisão, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da apresentada à Universidade de Aveiro

Gonçalves, Manuel Pedro Saborida (1997) *Dos percursos de autoformação aos processos de transformação. Uma produção singular de sucesso educativo em*



meio rural, Dissertação apresentada à Secção de Ciências da Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Gonçalves, Maria Manuela Fernandes, (1997) *Centros de formação de associação de escolas: políticas de formação e o papel da bolsa de formadores : estudo multicaso*, Tese de mestrado em Ciências da Educação (Formação de Adultos) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Guerra, Teresa Maria Azedo Pimentel (2003) *Autonomia pessoal e profissional dos professores*, Tese de Mestrado na Especialidade de Supervisão e Orientação Pedagógica, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Guimarães, Maria de Fátima Alonso da Costa (1996) *O conhecimento profissional do professor de matemática: dois estudos de caso*. Tese de mestrado em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Jesus, Saúl Neves de (1995) *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Lança, Maria da Conceição Figueira Martins (1995) *Construir a profissão: análise de percursos de professores reconhecidos como "competentes" no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação na área de Educação e Desenvolvimento apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Lança, Maria da Conceição Figueira Martins (1995) *Construir a profissão: análise de percursos de professores reconhecidos como "competentes" no 1º ciclo de Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas. Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa.

Leite, Teresa Maria de Sousa dos Santos (1997) *Necessidades de formação contínua de professores em relação à integração dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Lopes, Maria Amélia da Costa (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação - a construção de identidades profissionais em docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Domínio científico - Ciências da Educação, tese de Doutoramento, Universidade do Porto.



Machado, Constança Maria Sacadura (1996) *Tornar-se professor - da idealização à realidade*, domínio científico Psicologia, tese de doutoramento, Universidade de Évora.

Magalhães, Maria José Negreira, (2002) *Das representações de professores de escola inclusiva à determinação de necessidades de formação: um estudo de caso*, Tese de mestrado em Ciências da Educação (Formação de Professores) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Magalhães, Olívia Maria Ramos do Campo (2003) *Efeitos da reorganização curricular na formação contínua de professores – dos sentidos às vivências*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em educação e Currículo, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto.

Marques, Luís Miguel Aires (2002) *Formação contínua de professores: bases para o ensino laboratorial da biologia*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Marques, Maria Teresa Cruz Correia (1997) *Centros de recursos e formação de professores. Um estudo sobre o papel desempenhado pelos centros de recursos na dinâmica de formação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas. Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa.

Matos, Maria Manuela (2002) *Modos de ser educadora de infância*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Mendes, António Augusto Neto (1999) *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária. Individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

Neves, M. Manuela S. A. Borralho (1994) *Potencialidades de um projecto educativo na formação contínua dos professores*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação (Análise e Organização do Ensino), Universidade do Minho.

Oliveira, A, Isabel de Lacerda Pizarro Madureira Salgado de (1997) *Necessidades de formação contínua de professores do 1º ciclo face à integração de alunos com necessidades educativas especiais na escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Área de Formação de Professores) apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

Oliveira, Fernando Manuel de Matos (1997) *Construção de um centro de recursos educativos num estabelecimento de ensino: estudo de um caso de formação na acção*, Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre



em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento, Universidade Nova de Lisboa.

Oliveira, Inácia Maria Gonçalves de, (2000) *Contributo para o estudo do pensamento do professor na área dos valores e implicações para a sua formação*, Tese de mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Oliveira, Maria Lúcia Rosa de (1996) *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*, Tese de Doutoramento, Ramo Didáctica, Especialidade Supervisão e Formação, Universidade de Aveiro.

Oliveira-Formosinho, Júlia de Fátima Domingues (1999) *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância - um estudo de caso*, Domínio científico Ciências da Educação, tese de doutoramento, Universidade do Minho.

Osório, Maria Helena Pina Guedes (1997) *Desenvolvimento sócio-moral no 1º ciclo do ensino básico - uma experiência de supervisão*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Formação de Professores) apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Pacheco, José Francisco de Almeida (1995) *Contributos para a compreensão dos círculos de estudos* Tese de mestrado em Ciências da Educação (Especialização em Educação da Criança) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Pereira, Maria Otília Morais Rodrigues (1997) *Perspectivas dos professores do 1º ciclo sobre a formação pessoal e social*, Tese de mestrado em Educação Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Pinto, Maria Fernanda Domingues T. G. (1998) *Formação contínua de professores. Os compromissos necessários: o professor, a escola, o sistema e a sociedade*, Tese de Mestrado na especialidade de Análise Social e Administração da Educação, Universidade de Aveiro.

Praia, João José Félix Marnoto (1995) *Formação de professores no ensino da geologia: contributos para uma didáctica fundamentada na epistemologia das ciências. O caso da deriva continental*, Tese de Doutoramento, Ramo Didáctica, Universidade de Aveiro.

Rafael, Joaquim Luís Lopes (2002) *Importância da formação contínua de professores na área do teatro e expressão dramática: mudança de concepções e práticas*, Tese de mestrado em Ciências da Educação (Desenvolvimento Pessoal e Social) Departamento de Psicologia e Educação, Universidade da Beira Interior



Ribeiro, António Augusto Gaspar (1995) *Concepções de professores do 1º ciclo: a matemática, o seu ensino e os materiais didáticos*. Tese elaborada para obtenção do grau de Mestre em Educação na especialidade de Didáctica da Matemática, apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Rocha, Fernanda Martins Vieira da (1996) *Formação de professores do ensino básico no âmbito da tecnologia educativa no distrito de Braga: um contributo para uma nova concepção de escola*. Dissertação Mestrado em Supervisão, para a obtenção do grau de Mestre em Educação na especialidade de Tecnologia Educativa, Universidade do Minho.

Rocha, Maria Isabel Antunes Marques de Azevedo (1995) *A didáctica da matemática no desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo*, Tese de Mestrado em Educação (Didáctica da Matemática, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Rodrigues, Maria Ângela Perpétua (1999) *Metodologias de análise de necessidades de formação na formação profissional contínua de professores. Contributo para o seu estudo*. Tese de Doutoramento Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Rodrigues, Maria de Lurdes da Silva (2001) *Olhar a diferença sem indiferença: sentidos da formação contínua de professores face à diversidade cultural. Um estudo de caso*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Rodrigues, Pedro Miguel Freire da Silva (1998) *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Rolo, Clara do Nascimento (1996) *Formação em contexto de trabalho: dinâmicas formativas das professoras de uma escola do 1º ciclo do ensino básico*. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Nova de Lisboa.

Roque, Maria Paula Cléto Zuniga (2004) *Autoconceito profissional dos professores*, Tese de Mestrado em didáctica das ciências, Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa.

Rosa, Celeste Caetano Ramos Nunes (2002) *Actividades em ciências no jardim de infância: estudo sobre o desenvolvimento profissional dos educadores*, Tese de Mestrado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Ruela, Carlos (1997) *Centros de formação das associações de escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa*, Tese de mestrado em



Educação (Supervisão e Orientação Pedagógica), Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Sá-Chaves, Idália da Silva Carvalho (1994) *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*, Teses de doutoramento, Universidade de Aveiro.

Salgueiro, Fernanda Capucho (1996) *Da formação de professores à formação de alunos. Estudo sobre a transferência da formação contínua de professores para a sua prática pedagógica*, Mestrado em Ciências da Educação – Recursos Humanos e Desenvolvimento, da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.

Santo, José António Reis do Espírito (2002) *Contributos para a formação de professores no âmbito da prevenção da indisciplina em sala de aula*. Tese de Doutoramento Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Santos, Isabel Maria da Cunha Catalão Dionísio Pires dos (1994) *O Projecto Minerva na Escola: das expectativas à realidade : um estudo de caso em duas escolas do 2º ciclo do Pólo do Projecto Minerva da ESE de Lisboa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de Análise e Organização do Ensino, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Santos, Margarida Amélia Nogueira Amorim (1995) *A vida quotidiana das professoras. Um contributo para o estudo da relação entre a vida profissional e as outras dimensões da vida das professoras a partir da "ocupação do tempo"*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas. Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa.

Santos, Maria Cecília Pereira dos (1998) *Ciclos de vida de professores. Racionalidades e práticas curriculares*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Saraiva, Manuel Joaquim Félix da Silva (2002) *O conhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores de matemática: um projecto colaborativo*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Seco, Graça Maria dos Santos Batista (2000) *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.



Serrazina, Maria de Lurdes Marquês (1998) *Teachers' professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal*, PhD degree, King's College of London, University of London.

Silva, Jorge do Nascimento Pereira (2000) *Implicações da formação contínua nas práticas dos professores: uma abordagem com incidência no Centro de Formação Francisco de Holanda*. Tese Mestrado em Educação. Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho.

Silva, Maria Celeste Lopes dos Reis Marques (1995) *De aluno a professor: um "salto" no desconhecido*. Estudo de caso, Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Silva, Maria de Lurdes (1994) *A profissão docente. Ética e deontologia profissional – contributo para o estudo da deontologia dos professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa.

Silva, Maria José (2003) *A construção dos saberes profissionais dos educadores de infância*, Tese de mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Silva, Rui Serafim Ribeiro (2000) *Competências profissionais do professor em tempos de mudança*, Tese Mestrado em Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho.

Simões, Carlos Alberto Marques (1994) *O desenvolvimento do professore e a construção do conhecimento pedagógico*, Tese de Doutoramento na especialidade de Psicologia da Educação, apresentada à Universidade de Aveiro

Simões, Gonçalo (1998) *Avaliação desempenho docente: contributos para uma análise crítica*, Tese de mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa.

Simões, Maria Helena Xavier Correia Ralha (1994) *Estádios do ego e competência educativa com vectores do desenvolvimento do professor*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

Soares, António Carlos Pacheco (1998) *A competência educativa do professor. Concepções dos professores em funções inspectivas*. Dissertação de Mestrado na Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Sousa, Ana Maria (2001) *Lugares de escuta: discursos de lógicas diferenciadas mo contexto de formação contínua*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.



Sousa, Davis Carlos (2003) *Autonomia da escola e formação de professores – práticas e processos de formação em contexto de trabalho*, Tese de Mestrado em Educação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Tomé, Maria Carolina Candeias (2003) *O centro de formação de associação de escolas, percursos de formação – um estudo de caso*, Tese de Mestrado na Especialidade de Administração e Organização Escolar, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Vieira, Maria Celina Cardoso Tenreiro (1999) *A influência de programas de formação focados no pensamento crítico nas práticas de professores de ciências e no pensamento crítico dos alunos*, Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Vieira, Rui Marques (2003) *Formação continuada de professores do 1º e 2º ciclos do ensino Básico. Para uma educação em ciências com orientação CTS/PC*, Tese de Doutoramento em Didáctica apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

ANEXO 2

Artigos de revistas científicas portuguesas⁴²

Quadro das Revistas consultadas e listagem de números/ano

Revistas Científicas

Publicação	Lista de números/ano
Análise Psicológica – Instituto Superior de Psicologia Aplicada	de 1994: 1,2,3 1995: 1,2,3,4 1996: 1,2,3,4 1997: 1,2,3,4 1998: 1,2,3,4 1999: 1,2,3,4 2000: 1,2,3,4 2001: 1,2,3,4 2002: 1,2,3,4 2003: 1,2,3

⁴² Foram considerados apenas os artigos cujos conteúdos se referem a resultados de investigação de natureza empírica. Os artigos de discussão de natureza teórica não foram considerados.



Análise Social – Instituto Ciências Sociais	1994: 125/126, 127, 128 1995: 130, 131/132, 133, 134 1996: 135, 136/137, 138, 139 1997: 140. 141/142, 143, 144 1998: 145, 146/147; 148, 149 1999: 150, 151/152 2000: 153, 154/155, 156, 157 2001: 158/159, 160, 161 2002: 162, 163, 164 2003: 165, 166, 167, 168 2004, 169, 170
Aprender – Escola Superior de Educação de Portalegre	1994: 16, 17 1995: 19 1998: 21, 22, 23 2001: 25, Nº Especial 2002: 26 2003: 27, 28
Arquipélago. Ciências da Educação – Universidade dos Açores	–2000: 3 2003: 4
Colóquio, Educação e Sociedade – Fundação Calouste Gulbenkian	1994: 5, 6, 7 1995: 8/9, 10 1997: Nova Série 1 1998: 2, 3, 4 1999: 5 2000: 6
Educação, Sociedade & Culturas – Sociedade	1, 2, (1994)



Portuguesa de Ciências da Educação 3, 4, (1995)
5, 6, (1996)
7, 8, (1997)
9, 10 (1998)
11, 12 (1999)
13, 14 (2000)
15, 16 (2001)
17, 18 (2002)
19, 20 (2003)

Infância e Educação: Investigação e Práticas –2000: 1
Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância
da2002: 4, 5

Inovação – Instituto Inovação Educacional 1994: vol 7: 1, 2,
3
1995: vol 8 –
1/2, 3
1996: vol 9 –
1/2, 3
1997: vol 10 – 1,
2, 3
1998: vol 11- 1,
2, 3
1999: vol 12- 1,
2, 3
2000: vol 13- 1,
2/3
2001: vol 14-
1/2, 3
2002: vol 15 –
1/2/3

Revista Crítica de Ciências Sociais – CES da Universidade de Coimbra 1994: 39, 40, 41
1995: 42, 43, 44
1996: 45, 46
1997: 48, 49
1998: 50, 51
1999: 52/53, 54,
55
2000: 56, 57/58
2001: 59, 60, 61
2002: 62, 63, 64
2003: 65, 66, 67
2004: 68

Revista Portuguesa de Educação – Centro de1994: 1,2,3



Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de 1998: vol. 11, 1
Educação e Psicologia da Universidade do Minho 1999: vol. 12, 1,
2
2000: vol.13, 1,
2
2001: vol.14, 1,
2
2002: vol.15, 1

Revista de Educação - Departamento de Educação 1994: nº 1/2 vol.
da Faculdade de Ciências da Universidade de IV
Lisboa 1995: nº 1 vol. V
1996: nº 1 vol
VI; nº 2 vol V
1997: nº 2, vol
VI
1998: nº 1, vol
VII; nº 2 vol VII
1999: nº 1 vol
VIII; nº 2 vol VIII
2000: nº 1, vol
IX; nº 2 vol IX
2001: nº 2 vol X
2002: nº 1 vol
XI, nº 2 vol XI
2004: nº 1.
vol.XII

Revista Lusófona de Educação - Universidade 2003 / 01
Lusófona 2003 / 02

Revista Portuguesa de Pedagogia – Faculdade de 1994: Ano
Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra XXVIII 1, 2, 3
1995: Ano
XXXIX 1, 2, 3
1996: Ano XXX
1, 2, 3
1997: Ano XXXI
1, 2, 3
1998: Ano XXXII
1, 2, 3
1999: Ano
XXXIII 1, 2, 3
2000: Ano
XXXIV 1, 2, 3
2001: Ano 35 1,
2, 3



2002: Ano 36 1,
2, 3
2003: Ano 37 1

Sociologia: Problemas e Práticas – CIES/ISCTE 1994: 15, 16
1995: 17, 18
1996: 19, 20,
21, 22
1997: 23, 24, 25
1998: 26, 27, 28
1999: 29, 30, 31
2000: 32, 33, 34
2001: 35, 36, 37
2002: 38, 39, 40
2003: 41, 42, 43
2004: 43

Lista de artigos analisados⁴³

Afonso, Margarida, e Ana Maria Morais (2002) "Contextos de formação de professores: estudo de características sociológicas específicas" *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 1, vol XI, 129-146.

Almiro, João Pedro (1999) "O desenvolvimento profissional do professor no contexto de um círculo de estudos", *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 2, vol VIII, 25-37.

Baptista, José Alves (1998) "Avaliação das atitudes na escola: concepções e práticas de professores reflectidas em dois estudos de caso", *Colóquio, Educação e Sociedade*, 3, 183-205.

Barroso, João, e Rui Canário (1995) "Centros de formação das associações de escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia", *Inovação*, 8, 263-294.

Bidarra, Maria da Graça (1996) "Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, 3, 133-163.

Cachapuz, António, e João Praia, Fátima Paixão e Isabel Martins (2000) "Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança conceptual: contributos para a formação de professores", *Inovação*, 13, 2-3, 117-137.

Cadima, Ana, e Carmo Gregório e Sérgio Niza (1995) "Um processo de formação em contexto", *Inovação*, 8, 295-307.

⁴³ Foram considerados apenas os artigos cujos conteúdos se referem a resultados de investigação de natureza empírica. Os artigos de discussão de natureza teórica não foram considerados.



Cardoso, Ana Paula (2001) "A receptividade dos professores à inovação pedagógica: influência de variáveis do professor e do contexto escolar", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, 3, 35-59.

Caria, Telmo (2002) "O uso do conhecimento: os professores e os outros", *Análise social*, 164.

Caria, Telmo Humberto (1999) "A racionalização da cultura profissional dos professores – uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico", *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 205-242

Carvalho, Carolina, e Margarida César (1996) "Concepções dos professores sobre os professores, os alunos e a matemática: um estudo exploratório", *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 1, vol VI, pp 63-70.

Carvalho, Graça, e Joaquim Sá, Nelson Lima (1999) Formação de professores para o ensino experimental no 1º Ciclo: estudo de acção da saliva na digestão do amido", *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 2, vol VIII, pp 63-104.

Couceiro, Maria Loreto (1998) "Autoformação e transformação das práticas profissionais dos professores", *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 2, vol VII, pp 53-62.

Curado, Ana Paula (1995) "Avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional dos professores", *Inovação*, Vol. 10, N.º 2 e 3.

Estrela, Maria Teresa (2001) "Realidades e perspectivas da formação contínua de professores", *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.

Estrela, Maria Teresa, e Ângela Rodrigues, João Moreira e Manuela Esteves (1998) "Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de centros de formação", *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 2, vol VII, pp 129-149.

Fonseca, Jesuína e Joseph Conboy (1994) "Avaliação de um programa de formação de professores", *Revista de Educação*, vol. IV, 1/2, Dez., 91-99.

Fonseca, M e Joseph Conboy, Isabel Martins (2000) "Formação contínua para a mudança conceptual de professores de biologia", *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 2, vol IX, 47-59.

Januário, Carlos (1994) "A influência da experiência profissional nas decisões pré-interactivas e no comportamento interactivo de ensino", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXVIII, 1, 61-78



Jesus, Saul Neves (1995) "Avaliação da motivação dos professores segundo os modelos expectativas-valor", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIX, 1, 51-71

Lopes, Amélia e Agostinho Ribeiro (2000) "A construção de identidades profissionais e docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º ciclo do ensino básico", *Inovação*, Vol. 13, N.º 2-3.

Lopes, Amélia (2002) "Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores", *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 2, vol XI, 35-52.

Lopes, Amélia e Agostinho Ribeiro (2000) "A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º Ciclo do ensino Básico", *Inovação*, 13, 2-3, 38-55.

Lopes, Amélia e Agostinho Ribeiro (2000) "Identidades profissionais no 1ºCEB: as fontes do nosso (des)contentamento", *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 43-58.

Loureiro, Joaquim Manuel (2000) "Promoção da competência discursiva dos professores em início de carreira", *Inovação*, 13, 2-3, 103-115.

Martins, Maria José (2001) "Para o desenvolvimento organizacional da escola: um círculo de estudos - um dispositivo de formação a distância", *Inovação*, Vol. 14, N.º 3.

Matos, Manuel (1996) "Projecto educativo, formação contínua e identidade docente", *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 73-95.

Mesquita, Maria Helena e David Rodrigues (1994) "Estrutura e conteúdos da formação de professores em necessidades educativas especiais", *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (3), 55-72.

Moreira, Maria Alfredo (2002) "A investigação-acção na supervisão em ensino de inglês. Um programa de formação centrado na (re)construção de teorias e práticas", *Inovação*, 15, 1-2-3, 45-60.

Mourinha, Luís (2003) "O pensamento ético-deontológico de professores estagiários", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 37, 1, 62-82.

Ponte, João Pedro, e Cecília Galvão, Florbela Trigo-Santos e Hélia Oliveira (2000) "O início da carreira profissional de professores de matemática e ciências", *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 2, vol IX, 31-45.



Praia, João e António Cachapuz (1998) "Concepções epistemológicas dos professores sobre o trabalho experimental", *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), 75-85.

Reis Monteiro, A. (2000). Ser professor. *Inovação*, vol.3, nº 2-3, 11-37.

Ruela, Carlos (1998) "Centros de formação das associações de escolas: modos de funcionamento e características de oferta formativa", *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 2, vol VII, 151-164.

Sá, Maria Helena, e Nilza Costa, Manuel Bernarndo Canha e Isabel Alarcão (2002) "Desafios à pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aveiro: das intenções às práticas", *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 27-52.

Sanches, Maria de Fátima Chorão, e Isabel Cochito (2002) "Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária", *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 2, vol XI, 89-109.

Sanches, Maria de Fátima Chorão, e Maria da Conceição Silva (1998) "Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar", *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 2, vol VII, 81-113.

Santos, Luís Filipe e Maria de Fátima Chorão Sanches (2000) "Culturas de professores: um caso particular de concepções de ensino da História", *Inovação*, 13, 2-3, 7-42

Sarmiento, Pedro e outros () "A supervisão pedagógica em educação física" *Inovação*, Vol. 12, N.º 2.

Sarmiento, Pedro, e António Rosado, José Rodrigues, Vítor Ferreira, Ana Leça-Veiga e Elsa Alves (1998) "A supervisão pedagógica em educação física", *Inovação*, 11, 129-148.

Seco, Graça Maria dos Santos Batista (2001) "A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, 2, 83-101.

Seiça, Aline, e Maria de Fátima Chorão Sanches (2002) "Domínios deontológicos de identidade profissional dos professores: um estudo empírico", *Revista de Educação*, Departamento da FC UL, nº 2, vol XI, 53-74.

Silva, Lurdes (1995) "Para um código deontológico dos professores", *Colóquio, Educação e Sociedade*, 10, 119-135.



Revista Eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, set. 2007. *Artigos*. ISSN 1982-7199.
Programa de Pós-Graduação em Educação

Silva, Maria Odete Emygdio (2002) "Análise de necessidades. Uma estratégia de formação contínua para a integração e inclusão de alunos com NEE no ensino regular", *Inovação*, 15, 1-2-3, 149-161.

Enviado em: 01/01/2007.

Aceito em: 01/09/2007.