

TORNAR-SE PROFESSOR: ESTUDOS PORTUGUESES RECENTES

Manuela Esteves
Ângela Rodrigues

RESUMO

O presente artigo, baseado num estudo que sintetiza a investigação realizada em Portugal sobre formação inicial de professores entre 1990 e 2000, tenta dar notícia, necessariamente sucinta, do estado do conhecimento científico produzido sobre esta temática. Contrastando com a importância discursivamente atribuída à formação de professores, a investigação que sobre esta incidiu na última década é, no conjunto das Ciências da Educação, escassa, fragmentária e lacunar. Apesar deste juízo pouco elogioso, a análise que pudemos fazer mostra um campo promissor a exigir uma agenda nacional que, sem prejuízo do prosseguimento das vias temáticas e metodológicas já encetadas, estimule a abordagem de outras problemáticas, nomeadamente as relativas aos modelos e aos currículos de formação, às competências a desenvolver pelos futuros professores, à avaliação da formação e dos formandos, à formação dos formadores de professores e às políticas de formação de professores.

Palavras-chave: formação inicial de professores; investigação sobre formação inicial de professores.

Introdução

A formação inicial de professores é, enquanto domínio de investigação e de acção, um domínio reconhecidamente difícil a diversos títulos.

Acresce a essa constatação universal, a constatação particular de que é um domínio que tem concitado, em Portugal, um escasso interesse por parte da ainda recente comunidade dos investigadores em Ciências da Educação (apenas 7% dos trabalhos produzidos nos anos 90 abordam o campo da formação inicial de professores).

Ao longo do presente artigo, tentaremos dar notícia necessariamente sumária de ambos os tópicos acima referidos. Mostraremos como num cenário habitualmente caracterizado em todo o mundo como fragmentário e lacunar – o do conhecimento científico sobre formação inicial de professores – o caso português se apresenta ainda como mais fragmentário e mais lacunar do que acontece com outros.

E, no entanto, pressente-se e percebe-se que urge superar o actual estado de debilidade.

As exigências de maior eficácia da educação proporcionada em Portugal, a crianças, a jovens e a um número crescente de adultos, desembocam facilmente, no plano social, em reclamações de melhoria e de controlo da qualidade da preparação de professores.

Por outro lado, no plano académico, e dado o facto de toda a formação inicial de professores estar confiada actualmente a instituições de ensino superior, crescem as interrogações acerca das finalidades, objectivos e procedimentos a delinear e concretizar para satisfazer um mandato exigente. Exigente, entre outros motivos, por lhe subjazer a ideia de que tais instituições possuem um património de conhecimento científico disponível para ser investido na formação em apreço, o que, como se sabe, nem sempre é o caso.

O desenvolvimento da investigação científica é o único caminho para a superação das dificuldades com que a formação inicial de professores ainda se debate no nosso país – dificuldades de conceptualização, de concretização e de avaliação de modelos de formação à altura da complexidade crescente da profissão de professor.

O presente artigo foi construído a partir de um trabalho recente (Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002) em que participámos e que visou produzir uma síntese da investigação realizada em Portugal entre 1990 e 2000 no domínio da formação inicial de professores. Uma das ideias que então pudemos confirmar foi a de que é efectivamente difícil circunscrever o que se entende por “investigação relevante para a formação inicial de professores”. Para além de trabalhos que focam inequivocamente este campo, pareceu útil e necessário considerar também todos aqueles que, com o fenómeno em causa, apresentavam uma conexão ou uma convergência fortes – ou seja, todos aqueles que permitiram iluminar aspectos a partir dos quais os respectivos autores puderam deduzir fundamentadamente conhecimentos e recomendações relativos à formação inicial de professores.

O título que adoptámos neste artigo, “Tornar-se professor: estudos portugueses recentes”, visa dar acolhimento a essa diversidade de trabalhos, uns certamente focados em problemáticas da formação inicial propriamente dita, outros, situados em dimensões exteriores a esta – como os trabalhos relativos a professores nos primeiros anos de exercício profissional autónomo, aos motivos de satisfação e insatisfação profissional, aos problemas de construção da identidade e da carreira docentes, entre outros.

Definir a formação inicial de professores enquanto campo de investigação convida, pois, a referir e sublinhar a fluidez de fronteiras desse mesmo campo, mesmo quando se adopta a perspectiva de focar tão somente como formação aquela que se caracteriza por ser intencional e deliberada, nos termos em que, por exemplo, Yarger e Smith (1990:26) a definiram:

“A nossa definição de formação de professores é, de algum modo, restrita. Por formação de professores nós entendemos o contexto e o processo de formar indivíduos para se tornarem professores eficazes ou melhores professores.”

O paradigma perdido

Sendo de há muito um campo de acção institucionalizado, a formação inicial de professores, em Portugal, só recentemente se constituiu em campo de investigação.

As consequências de tal facto são apreciáveis segundo diversos ângulos de análise.

Separada da investigação e da produção de conhecimento científico, a acção de formar configurou-se predominantemente como *artesanal*, como uma acção de iniciação dos novatos nas normas de actuação dos já estabelecidos na profissão. O fazer, o saber-fazer profissional, confortado pela tradição, pela rotina e pelo conservadorismo caros ao regime ditatorial, que vigorou até 1974, só excepcionalmente podiam dar lugar à formação de profissionais capazes de interpretar com autonomia o seu papel na sociedade e na escola. Correndo todos os riscos de tais opções.

As ciências da educação ganham estatuto universitário tardiamente, como se disse já, e em íntima associação com o facto de a algumas instituições universitárias ir sendo confiada, ao longo dos anos 70, a missão de formar profissionais do ensino.

O ângulo que aqui nos importa considerar é o de que tal fenómeno foi contemporâneo de uma fase em que, nos países onde a investigação científica em educação estava mais desenvolvida, se fazia já uma crítica acérrima do paradigma positivista, das investigações do tipo processo–produto que quase tinham hegemonizado o território científico no período do pós-2ª Guerra Mundial.

De facto, os métodos quantitativos tinham conhecido entre as décadas de 40 e de 70 um uso extensivo nos EUA, no Reino Unido e na França para medir relações entre processos e produtos. Se a inscrição da investigação em formação de professores no paradigma positivista lhe granjeou os favores e a aceitação das entidades políticas e administrativas porque lhes asseguravam, mediante dados científicos objectivos, que se os professores fossem instruídos de determinada forma e a aplicassem correctamente, se podiam alcançar as metas almejadas em termos de aprendizagem dos alunos, não é menos verdade que tal perfil de investigação (e da formação que lhe andava associada) a distanciava dos professores, por não lhes reconhecer nem necessidade nem capacidade para serem inventivos, criativos e adaptáveis às situações concretas do seu desempenho.

A crítica ao paradigma positivista, em investigação sobre formação, não determinou, em geral, o seu fim, mas a aceitação da sua sobrevivência em paralelo com trabalhos de investigação inspirados nos paradigmas interpretativo e emancipatório.

Certas formas de conceber as competências profissionais dos professores exigem a obtenção de evidências alcançadas por diversos percursos paradigmáticos e metodológicos. Cruickshank e Metcalf (1994) defendem, a este propósito, que os professores necessitam, em conjunto com teorias de aprendizagem e de ensino, de ter conhecimento acerca de como usar a modificação dos comportamentos na sala de aula, de como aplicar métodos de inquirição ou de investigação, de como operacionalizar a análise das interacções na aula, de como praticar *skills* em situações de micro-ensino, de como e quando recorrer a simulações e de como desenvolver um ensino reflexivo. Uma tal agenda é bastante explícita quanto à necessidade de uma confluência de perspectivas oriundas dos distintos paradigmas acima referenciados.

Em Portugal, contudo, o paradigma positivista em investigação sobre formação inicial de professores inspira um número escassíssimo de trabalhos, conforme pudemos constatar recentemente ao analisar as produções da década de 90.

A maioria dos estudos (81%) são referidos pelos respectivos autores como exploratórios e descritivos, sendo a formulação de hipóteses, quando existe, pouco precisa. O recurso aos métodos experimental ou quase-experimental, passando pela formulação de hipóteses finamente explicitadas e usando técnicas de recolha e de análise de dados sujeitos a critérios de objectividade, quantificação e coerência interna é relativamente diminuto.

Avultam, em contrapartida, as abordagens interpretativas e compreensivas, naturalistas ou fenomenológicas em que se afirma a interdependência entre o objecto de estudo e o investigador.

De facto, analisados 93 trabalhos de investigação (teses de doutoramento e dissertações de mestrado) produzidos entre 1990 e 2000, verificou-se uma predominância quase exclusiva de estudos de natureza exploratória que categorizámos em quatro agrupamentos principais:

- i) a exploração de diversas estratégias de formação, avaliando, em situações singulares, as suas potencialidades e efeitos formativos;
- ii) a exploração do campo da componente prática da formação inicial, especialmente a prática pedagógica supervisionada que ocorre sob a forma de estágio, procurando conhecer práticas desenvolvidas pelos formadores, as representações destes e as dos formandos acerca deste momento de preparação profissional;
- iii) a exploração das formas de construção do conhecimento profissional do professor, umas vezes mais focada no conhecimento resultante da experiência e da prática, outras mais dirigida para o conhecimento pedagógico dos conteúdos disciplinares, sendo importante o número de estudos que visam conhecer concepções e crenças dos professores relativamente aos conteúdos que ensinam;
- iv) a exploração de motivações, preocupações e dificuldades percebidas pelos professores em início de carreira, muitas vezes articulada com a procura de compreensão do modo como se constrói a identidade profissional e como se faz a socialização do professor nos primeiros tempos do seu exercício profissional.

Com menor frequência relativa, aparecem estudos em torno de domínios como as necessidades educativas especiais (atitudes dos professores e diagnóstico das suas necessidades de formação), as tecnologias educativas (atitu-

des dos professores e avaliação de efeitos da formação recebida neste domínio sobre o desempenho profissional alcançado), a avaliação de intervenções formativas (comparação de diferentes metodologias usadas, potencialidades de programas e/ou de práticas para promover certas dimensões como a reflexão) e os ciclos de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

A natureza predominante da investigação recente produzida em Portugal (qualitativa, do tipo estudo de caso, em que se visa mais a descrição e a compreensão de fenómenos localizados e menos a sua explicação) é, pois, muito mais rica em nos dizer como é que os sujeitos envolvidos pensam, sentem e vivem a formação inicial, do que em produzir evidências de outra ordem, mais objectiva, por mais fundada na observação directa das actuações desenvolvidas pelos formandos ou pelos recém formados.

Ora, aquilo que se verifica actualmente em outros contextos investigativos é diverso. Ao mesmo tempo que os estudos de caso e o recurso aos métodos etnográficos – observações naturalistas, entrevistas e análises de conteúdo, bem como análises de narrativas dos professores, vão proporcionando uma compreensão em profundidade das relações entre formação e actuação, continuam a desenvolver-se trabalhos centrados na eficácia do professor, ligando processos e procedimentos de formação a resultados em termos de actuação do professor, por um e outro desses caminhos se contribuindo para o acervo crescente de conhecimento codificado acerca da formação.

É neste cenário que se compreende que se não possa dizer da situação portuguesa o que W. Doyle, em 1990, afirmava sobre a situação nos E.U.A. e citamos:

“A relação entre a formação de professores e a investigação tem sido largamente dominada pelo tema do controlo de qualidade. Os formadores de professores têm, por outras palavras, definido como seu problema central a procura de formas de assegurar ou garantir a qualidade dos programas e a eficácia dos diplomados. Como resultado, as principais questões na formação de professores têm-se centrado nos critérios de selecção para a entrada na profissão, nos indicadores acerca de conteúdos apropriados do currículo, na eficácia dos métodos de preparação e nos procedimentos para avaliar os candidatos e os programas.” (Doyle, 1990).

Ora, a investigação portuguesa é omissa sobre a maior parte destes temas, à excepção do caso dos métodos, e mesmo aí, desligando estes, em geral, do problema da qualidade / eficácia dos professores (formados segundo diferentes métodos) quando estes começam a trabalhar directamente com alunos.

Modelos de formação inicial de professores

O problema dos modelos (ou, como certos autores preferem dizer, dos "paradigmas" ou das "orientações dominantes") que inspiram superiormente toda a formação inicial proporcionada aos futuros professores tem vindo a registar um interesse universal crescente.

Quando, a propósito dessa formação, se discute (explícita ou implicitamente) se ser professor é uma ciência ou uma arte ou um tanto de uma e de outra;

Quando, a propósito dessa formação, se contrapõe a um paradigma de racionalidade técnica do exercício profissional, os paradigmas da racionalidade prática e da racionalidade crítica;

Quando, a propósito dessa formação, se questiona a natureza da profissão docente, os valores profissionais que lhe devem andar associados, as competências de que o professor deve fazer demonstração;

Quando, a propósito dessa formação, se tenta aprofundar o tipo de competências desejáveis e os modos de cada um as adquirir;

Quando, a propósito dessa formação, se afirma que na paisagem da investigação científica durante a década actual avulta a necessidade de uma teoria global ou de uma teoria unificadora do campo de estudo, ou seja, um conjunto articulado de constructos que possam, se não ser caminhos preditivos, serem pelo menos percursos descritivos capazes de narrar tanto os aspectos comuns, como as originalidades, tanto o papel das crenças como a lógica dos comportamentos sobre os quais se possa construir uma cultura dominante desde as universidades até às escolas e às salas de aula onde os professores actuam, é sempre, de um modo ou de outro, dos modelos de formação, que se está a falar.

Schwartz et al. (1983) sugerem que se possa descobrir os traços comuns e as originalidades da formação inicial de professores recorrendo a um conjunto de nove padrões culturais universais que, segundo o antropólogo Herkovitz, estão presentes em todas as culturas:

- um sistema de valores que indica formas preferidas de as coisas se fazerem e distingue o que é (está) bem do que é (está) mal;
- uma cosmologia do mundo, ou seja, um sistema de crenças acerca da posição relativa do homem no cosmos;

- uma forma de organização social que regula as relações entre o indivíduo e o grupo;
- uma tecnologia, ou seja, um conjunto de conhecimentos e perícias usados para realizar as tarefas e fazer com que o sistema funcione e sobreviva;
- um sistema económico que regula a distribuição de recursos, bens e serviços;
- uma forma de governação ou de um sistema político que regula o modo de tomada de decisões individuais e institucionais;
- uma linguagem específica apenas aplicável a determinados processos e conteúdos;
- um sistema estético que define o que é belo, criativo e artístico;
- uma socialização ou processo educacional que regula a transmissão do conhecimento acumulado pelo grupo.

Se, por um momento, considerarmos a formação inicial de professores como um sistema (ou subsistema) cultural, e portanto legível segundo o conjunto de traços acima evocado, forçoso é reconhecer que a investigação existente em Portugal ainda a não questionou nessa totalidade.

Pensamos que nem mesmo a totalidade que cada currículo de formação inicial constitui foi, em algum caso, objecto de análise e de investigação.

O que encontramos são investigações que se dirigem a um determinado aspecto, mais ou menos parcelar, desses currículos.

Na ausência dessa indagação sistemática, tomam-se, então, como bons os juízos que alguns especialistas (Campos, 1995; Estrela, 2002; Miguéns, 1994) têm produzido no sentido de que prevalece geralmente um modelo de formação inicial centrado nas aquisições tal como G. Ferry (1983) o definiu. Ou seja, trabalha-se na perspectiva de que, primeiro, é necessário que os candidatos a professores ou educadores adquiram um conjunto de conhecimentos tanto relativos aos conteúdos a ensinar como relativos às ciências da educação. Só depois tem lugar uma fase de prática pedagógica onde é suposto que os conhecimentos adquiridos sejam aplicados. E nem a configuração de dois modelos estruturais alternativos (modelos sequenciais e modelos integrados) parece ter posto em causa a predominância de um modelo conceptual de perfil aquisitivo.

Mesmo quando ocorrem práticas que sugerem afloramentos do modelo centrado na "*démarche*" (como parece ser o caso de algumas experiências pre-

coces de imersão dos formandos na prática pedagógica desde o início do percurso formativo) e do modelo centrado na análise (desenvolvimento e aplicação pelos formandos de competências para observar, analisar e, eventualmente até, investigar situações e problemas, em contextos educativos específicos), a prevalência do modelo centrado nas aquisições não parece ficar destronada.

Ainda sobre a concretização predominante deste modelo centrado nas aquisições, alguns autores admitem que é a concepção artesanal da formação que tende a predominar, sobretudo na fase da prática pedagógica que se reveste da natureza de estágio.

Esta asserção será compatível com um dos resultados que emerge da investigação disponível – a do muito sistemático desfasamento entre teoria e prática de que os estagiários e os professores principiantes se fazem geralmente porta-vozes quando inquiridos. Avultam nesse sentido:

- sentimentos de irrelevância da teoria para a preparação da prática profissional e de construção de imagens deformadas da realidade que são responsáveis, posteriormente, por alguma desilusão ou frustração;
- choque com a realidade, não só em função das imagens deformadas acima aludidas, mas também devido às dificuldades encontradas, especialmente nos planos da relação pedagógica, da planificação das aulas e da gestão do tempo;
- falta de articulação entre a escola superior responsável pela formação e as escolas onde se realiza a prática e que se manifesta na percepção de duas culturas de formação diferentes, norteadas por diferentes valores e traduzidas em modos diferentes de conceber a profissão de professor e de estar na profissão de formador de professores;
- desfasamento entre as concepções dos diferentes formadores acerca do que a prática pedagógica deve ser, queixando-se os estagiários, regularmente, do distanciamento do supervisor do ensino superior (que assume uma função mais avaliativa e menos ou nada formativa) e desconhecimento do orientador de escola acerca das intenções formativas da escola superior;
- desvalorização do período de prática supervisionada por falta de nitidez dos seus objectivos e formas de organização.

De par com evidências deste constante desfasamento entre teoria e prática, aparece, também com frequência, diagnosticado um outro: o da falta de articulação entre as diversas componentes da formação – a formação referente aos conteúdos a ensinar pelo futuro professor, a formação em ciências da educação e a formação em contexto de trabalho ligado à intervenção na sala de aula e na escola.

São assinaladas, ainda, fragilidades e lacunas dos conhecimentos proporcionados face às exigências com que o formando posteriormente se defronta quando passa para o domínio da acção.

A resolução satisfatória dos desfasamentos assinalados não parece passar primordialmente pelo modelo estrutural de formação adoptado.

O modelo integrado, adoptado em algumas instituições desde meados dos anos 70 na expectativa de aproximar e articular as diversas componentes de formação ao proporcionar o desenvolvimento simultâneo dessas componentes ao longo de todo (ou quase todo) o período de formação, acabou por não se traduzir em nada mais do que na criação de dois ou três trilhos paralelos que os formandos vão percorrendo sem que haja qualquer fertilização cruzada entre eles. Ou seja, em lugar de um modelo integrado, ter-se-á consagrado um modelo falsamente integrado onde as diversas componentes funcionam justapostas.

O modelo sequencial bi-etápico justapõe a um período inicial de formação científica relativa aos conteúdos a ensinar, um período destinado à formação educacional tanto teórica como prática, sendo fraca ou nula a articulação entre esses períodos e os formadores responsáveis por cada um deles.

Tendo a opção pelos modelos integrados ou pelos modelos sequenciais suscitado debates apaixonados nos anos 70 e no início dos anos 80, não deixa de ser interessante constatar que, na investigação mais recente, feita desde 1990, esta problemática está absolutamente ausente das preocupações dos investigadores.

Postulamos, então, que a desejável superação dos desfasamentos acima mencionados (entre teoria e prática e entre as diferentes componentes da formação) passará pelo questionamento, por parte de todos os formadores intervenientes num dado dispositivo de formação, dos modelos conceptuais que são, consciente ou inconscientemente, por eles adoptados e dos efeitos que essas opções têm.

A imagem que se colhe a partir da investigação existente (imagem sujeita a riscos evidentes derivados de a maior parte das situações de formação nunca

ter sido objecto de qualquer estudo científico, nem sequer em algum dos seus elementos constituintes) é a de que muitos formadores portugueses conhecem e tentam aplicar princípios e objectivos actualizados nos planos científico, formativo e educativo mas que, em virtude de dificuldades e obstáculos à disseminação dos mesmos entre todos os intervenientes, se está longe, ainda, de poder falar numa “cultura de formação” ao menos a nível de cada instituição. Nesta situação, é de supor que o modelo conceptual presente em cada currículo de formação, mais do que uma construção compósita, resultante da adopção deliberada de contributos com origem em diversos modelos teóricos, seja uma construção, em certa medida, anárquica, resultante sobretudo de concepções e práticas rotineiras, baseadas em crenças e tradições nunca questionadas, examinadas ou avaliadas, por entre as quais afloram algumas tentativas de inovação e de ancoragem de experiências formativas em critérios científicos reconhecidos e deliberadamente adoptados.

O perfil global de competências do educador/professor a formar

Trata-se, sem dúvida, da pedra angular de qualquer programa de formação inicial e daí que se compreenda o tempo e o trabalho de discussão pública que o mesmo mereceu recentemente por iniciativa do Instituto Nacional para a Acreditação da Formação de Professores (entretanto, extinto).

Enquanto matéria de opinião, seguramente existem, em cada instituição responsável pela formação inicial de professores, posições acerca de quais devem ser as competências de quem se torna professor e até sobre quais as mais e as menos fundamentais.

Em termos de investigação científica disponível, tal perfil de competências, como um todo, nunca foi examinado – o que é coerente com a ausência de trabalhos seja sobre os modelos teóricos de formação (sobre os quais os currículos ou programas de formação assentam e em função dos quais se estruturam e legitimam) seja sobre avaliação do programa/currículo concebido e concretizado numa dada instituição.

Claro que a dificuldade em estabelecer um perfil de competências do desempenho profissional do professor passa por, a montante desse perfil, ter alastrado nas últimas décadas a confusão sobre o que é ser professor – que funções e papéis é legítimo atribuir-lhe? Quando é que umas e outros se tor-

nam excessivos, configurando uma “profissão impossível”? Por onde passa (se é que deve passar) a linha de separação entre o professor = trabalhador social e o professor = profissional do ensino?

Sem questionarem como um todo as competências dos professores ao terminarem o período de formação inicial, existem, contudo, trabalhos de investigação que abordam alguns traços particulares de competências a desenvolver e de competências desenvolvidas. Trabalhos centrados na análise de discursos de formadores põem em evidência que estes defendem geralmente que a formação deve preparar um educador profissional, activo, reflexivo, inovador e aberto à escola e ao meio.

Mas, por outro lado, trabalhos centrados na observação e/ou descrição das práticas de formação põem em evidência que a formação proporcionada se coaduna mais com a concepção do professor como um técnico – os saberes profissionais que são mais valorizados e que são objecto de maior investimento formativo são os “saberes sábios” quer das ciências da educação quer dos conteúdos científicos a ensinar, bem como os saberes-fazer que numas e noutros se fundamentam.

O trabalho deliberado sobre as atitudes ou as disposições motivacionais dos formandos é fracamente referido como existente e, quando ocorre, são-lhe assinaladas frequentemente deficiências na promoção de atitudes científicas e relacionais.

Os aspectos éticos e deontológicos na preparação para a profissão são pouco referidos nos discursos recolhidos e nunca constituem objecto de investigação específico.

Apesar de o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos ser um tópico recorrente nos discursos dos formadores, são poucos os trabalhos que se ocupam da operacionalização deste conceito, nomeadamente no que toca à articulação entre a pessoa e o profissional.

As práticas de formação investigadas são, na maior parte dos casos, deficientes quanto a essa intenção de desenvolvimento pessoal e profissional: regista-se habitualmente falta de atenção às representações sobre a profissão de que o formando, logo à partida, já é portador, ignoram-se as suas motivações para a escolha da mesma, não havendo, portanto, dispositivos pensados para actuar deliberadamente sobre tais representações e motivações.

Formar profissionais reflexivos, tópico presente em, eventualmente, todos os discursos sobre a formação inicial, parece à luz da investigação disponível ter pouca substância real.

Quando se ultrapassa o domínio das palavras e se contemplam os factos, essa intenção parece só sobreviver em associação com o período de estágio pedagógico e naquelas instituições onde se promove a investigação sobre as práticas de supervisão.

Não resistimos a confrontar aqui o pouco que a investigação científica realizada em Portugal permite saber acerca das competências profissionais, desenvolvidas pelos futuros professores, com um conjunto de interrogações que recentemente (Wilson, Floden, Ferrini-Mundy, 2001; 2002), o Departamento de Educação dos EUA colocou à investigação científica desenvolvida nesse país nos últimos vinte anos:

1. De que tipo e quantidade de conhecimento relativo às matérias a ensinar necessitam os futuros professores? Há diferenças segundo o grau de ensino ou a área de conhecimento?
2. De que género e em que quantidade deve ser a preparação pedagógica dos futuros professores? Existem diferenças segundo o grau de ensino ou a disciplina a ensinar?
3. De que tipos, com que inserção no tempo e com que duração devem ser as experiências de formação clínica por forma a prepararem melhor os futuros professores para a prática em sala de aula?
4. Que políticas e que estratégias foram usadas com êxito pelos Estados, as universidades, as escolas distritais e outras organizações para melhorar e sustentar a qualidade da formação inicial?
5. Quais são as componentes e as características dos programas alternativos de certificação com alta qualidade?

Os investigadores responsáveis pela síntese – Suzanne M. Wilson, Robert E. Floden e Joan Ferrini-Mundy – circunscreveram apenas um conjunto de 57 trabalhos considerados de alta qualidade e úteis para esclarecer um ou alguns dos quesitos formulados.

O que aqui importa não é referir os resultados a que a investigação científica permitiu chegar acerca destes tópicos, mas simplesmente fazer duas constatações:

- se as primeiras quatro questões (excluímos a quinta por ser demasiado específica do contexto dos EUA) fossem colocadas à investigação

portuguesa, apenas para uma delas, a terceira, seria possível encontrar algum tipo de respostas;

- a investigação americana relevante sobre os tópicos em consideração procurou a existência (ou não) de relações significativas entre a formação proporcionada, o desempenho dos futuros professores e/ou as aprendizagens dos alunos de professores que tinham recebido formações distintas.

Estratégias e práticas de formação

As estratégias e as práticas de formação constituem os domínios que maior curiosidade têm suscitado entre os investigadores portugueses que se ocupam da formação inicial dos professores.

Importa agora referir o que a mesma investigação nos sugere quanto às práticas e estratégias de formação para “formar melhor”, isto é, o que nos diz sobre o processo e a acção de formar/ mudar/ transformar, bem como sobre “*o como*” se ensina e/ou aprende o que tem de ser aprendido para sustentar o desempenho profissional desejado para o professor.

Em formação profissional, como em educação, a questão das práticas e das estratégias não pode ser seriamente equacionada sem uma articulação com as finalidades e os objectivos, que constituem, ao mesmo tempo, as metas da acção a desenvolver e os referenciais para avaliar os pontos de chegada. Como adiante se mostrará esta é uma matéria em que, embora ocorram consensos discursivos, se manifestam diferenças importantes na acção.

Convém ainda lembrar que a questão das práticas e das estratégias pode ser perspectivada a um nível macro, definido por estratégias globais de formação, como é o caso da investigação, da investigação-acção e da supervisão, dirigidas para a aquisição ou o desenvolvimento de competências profissionais múltiplas ou de disposições atitudinais amplas, como, por exemplo, a competência da condução autónoma e responsável do processo de ensino-aprendizagem ou da atitude investigativa face ao real pedagógico. Mas, também pode ser perspectivada a um nível micro, definido por técnicas de formação, estando neste caso as práticas orientadas para a aquisição de comportamentos ou de atitudes simples e circunscritas, como é o caso da videoformação, do micro ensino, da discussão de casos, entre outras.

No plano discursivo e no momento de fazer recomendações e sugestões, os trabalhos que analisámos parecem convergir em largos consensos quanto às componentes de formação de professores: sólida e exigente formação geral na área de especialidade de ensino e na área das Ciências da Educação, assente nos padrões mais elevados do conhecimento resultante da investigação científica; e, ainda, igualmente sólida e exigente formação profissional, assente no conhecimento resultante da investigação e também da observação, análise e reflexão sobre a experiência, destacando-se, neste plano, o momento de imersão na realidade da prática profissional, muitas vezes proporcionado sob a forma de estágio.

Podemos ainda constatar, no mesmo plano das recomendações e sugestões, o amplo acordo quanto ao perfil geral desejado – o de um professor profissional da educação e ensino, reflexivo, inovador, capaz de questionar a realidade e de intervir em contextos diferenciados, bem como dotado da capacidade de se ajustar criticamente a exigências novas resultantes do desenvolvimento social e da evolução do conhecimento científico.

Mas, se sobre os objectivos visados e as componentes há um discurso consensual, não encontramos no plano das práticas e das estratégias uma igual sintonia, nem sequer no momento da expressão de recomendações, a não ser em torno de alguns pressupostos muito amplos, legitimados pela literatura da especialidade e pelos actuais normativos da formação de professores mais do que pela investigação realizada, e que incidem na apologia da iniciação e da prática da investigação, na defesa de uma formação clínica centrada na observação e análise reflexiva das práticas, e no elogio das perspectivas que encaram a formação como um processo de desenvolvimento ao longo da vida, incluindo, não apenas a preparação antes do exercício profissional, mas ainda o acompanhamento continuado, neste caso avultando o período dos primeiros anos da docência.

À luz dos trabalhos que analisámos interessa ainda salientar que a preparação profissional do professor é cada vez menos perspectivada como um momento datado, situado antes da actividade profissional em plena responsabilidade, destinado às aquisições necessárias ao desempenho mediante processos de formação relativamente fechados, e cada vez mais percebida como um tornar-se professor, num processo evolutivo em que a prática da profissão é tida, na sua complexidade e diversidade, como um elemento determinante.

Carácter disperso da investigação

Ao conjunto da investigação realizada sobre práticas, estratégias e técnicas de formação podemos aplicar a caracterização já referida para o conjunto do domínio da formação de professores. Se podemos afirmar que os trabalhos sobre este tópico são em maior número, precisamos, contudo, assinalar o carácter disperso desta investigação, quer no que diz respeito aos objectos de que se ocupa, quer quanto aos objectivos prosseguidos, quer quanto às metodologias de que se serve, quer mesmo quanto às disciplinas universitárias que a sustentam.

Fraco poder cumulativo dos resultados

Não podemos deixar de assinalar o fraco poder cumulativo dos resultados assim obtidos, continuando a manifestar-se uma grande falta de conhecimento rigoroso sobre as potencialidades e limites de diferentes práticas e estratégias, o que nos mantém reféns de mitos e lugares comuns validados pela tradição e pela rotina daquilo “que funciona”. O mesmo significa afirmar que os trabalhos analisados não nos habilitam a adoptar determinadas práticas inovadoras sustentadas coerente e consistentemente pelos resultados da investigação. Por exemplo, o uso de estratégias promotoras da reflexividade dos professores é sistematicamente advogado como positivo. Porém, continuamos a não saber de que reflexividade se trata, como se adquire e desenvolve e por que razão umas estratégias parecem ser mais eficazes do que outras para atingir esse desígnio.

Motivação dominante: a resolução de problemas da prática

Quase sempre os estudos são desenvolvidos por professores com funções na formação de professores ou professores de sala de aula, ou seja, por práticos, cuja motivação principal é a resolução de problemas da prática. É neste quadro, em paralelo com alguma inexperiência nos terrenos da investigação, que podemos entender desenhos investigativos com uma vastidão assinalável de objectivos que propiciam uma investigação de sobrevoos, cuja legitimidade e pertinência no contexto em que é feita não questionamos, mas que se afasta muito da possibilidade de disponibilizar resultados relevantes para orientar a decisão ou para fazer acumular conhecimento.

Foco nas representações dos actores

Na generalidade dos estudos que pudemos analisar prevalecem os que se centram nas representações dos actores, sendo escasso o número dos que partem para a observação directa das situações de formação. Contudo, aqueles não são de desprezar ou minimizar, dado que, indirectamente, acabam por sinalizar de forma recorrente discrepâncias nas perspectivas de diferentes actores entre si, e/ou entre os discursos (legitimadores das práticas) e a perspectiva dos que a ela são sujeitos ou nela participam.

Ausência de resposta a prioridades nacionais e inexistência de replicação

Por último, fazendo a leitura do reverso da fotografia assinalamos a ausência de trabalhos que respondam a prioridades nacionais assumidas de forma explícita, e também a inexistência de estudos que adoptem uma perspectiva de replicação de trabalho, sendo dominante a definição de objectivos próprios de cada investigador, situado e determinado pelo seu contexto específico.

Trabalhos académicos, com pequenas amostras de circunstância

Trata-se, na generalidade dos casos, de investigações conduzidas no quadro de realização de provas académicas, portanto, individualmente conduzidas, de acordo com interesses pessoais mais do que com agendas de investigação preconcebidas, recorrendo maioritariamente a pequenas amostras de circunstância, e, naturalmente, com restritas hipóteses de dar indicações precisas que permitam, por exemplo, escolher de forma fundamentada entre diversas estratégias ou entre diferentes técnicas.

Interesses temáticos gerais de pesquisa*Interesse predominante pelo estudo das práticas*

Para o conjunto dos trabalhos analisados podemos acentuar que a maior parte se ocupa de práticas de formação em concreto, que se tomam por casos a estudar, mais centradas na descrição/interpretação "do que acontece" e "do

como se faz” do que na experimentação tendente a apreciar o potencial formativo da prática ou da estratégia, e menos ainda na experimentação dirigida à descoberta de modalidades inovadoras capazes de satisfazer as novas exigências da profissionalidade docente. Partem, geralmente, da questão basilar – “O que está a acontecer?” – estribada nas preocupações profissionais dos seus promotores e dirigida fundamentalmente à descrição. De facto, a relação que a investigação tece com a formação parece, pelo menos neste particular, residir mais no pressuposto de que serve para resolver problemas de prática ou simplesmente para descrever, deixando de parte o desenvolvimento de uma teoria de base que ajude a compreender os fenómenos da formação.

Prioridade do estudo da componente Prática Pedagógica

Se tomarmos por referência o currículo de formação inicial de professores, podemos afirmar que a análise faz sobressair a prioridade do estudo da componente “Prática Pedagógica”, geralmente conformada em “estágio”, e que as outras componentes parecem ter suscitado muito menor interesse investigativo. Neste âmbito, observámos que, embora os conteúdos de ensino pareçam ser enfatizados e altamente valorizados pelos investigadores, as questões relacionadas com a sua aprendizagem são ténue e muito lateralmente estudadas, o mesmo se verificando com as aprendizagens das Ciências da Educação e a sua implicação na formação do professor.

Práticas de sala de aula

Constata-se ainda que os estudos que se ocupam das práticas e estratégias de formação se centram sobre a realidade de sala de aula, evidenciando um interesse pela prática enquanto componente essencial da aprendizagem do complexo acto de ensino e, ao mesmo tempo, uma marginalização de outras dimensões do trabalho do professor na escola e na comunidade.

Importância do processo implicado na formação

Apesar das dificuldades que a investigação sobre as práticas coloca, nomeadamente no campo da sua validade, constatamos que, entre nós, a investigação sobre este tópico se ocupa predominantemente do processo, estudando

intervenção actuais que descreve ou julga, concentrando a atenção mais no desenvolvimento de atitudes ou de comportamentos complexos, como, por exemplo, a promoção de uma atitude reflexiva ou investigativa, do que na aquisição de resultados constatáveis no termo da formação, como seria a aquisição de determinados competências técnicas.

Ressalta da investigação uma preocupação dos investigadores por compreender a preparação profissional como um tempo e um contexto marcados pela análise e reflexão sobre a acção pedagógica, mais interessada no processo de construção da identidade profissional do jovem candidato a professor, e também mais focada em permitir-lhe dar-se conta da diversidade das situações do terreno, do que apenas centrada na transmissão de saberes acabados e respectiva apropriação.

A formulação de conhecimento geral torna-se muito difícil a partir dos resultados obtidos, fortemente dependentes dos contextos locais onde os estudos incidiram. Não deixa, simultaneamente, de ser relevante o facto de os referidos estudos apontarem para uma abordagem da formação de professores mais como um processo implicado de profissionais, que pode ser paulatinamente aperfeiçoado pelos seus actores, do que como um sistema visto em exterioridade, com um olhar distanciado, e passível de críticas.

Pouca atenção dada ao "treino"

Parece haver uma intenção comum subjacente à generalidade das práticas, estratégias e técnicas que encontramos referidas: mais do que dirigidas à aprendizagem de saberes e de saberes fazer em si mesmos, parece pretender-se sempre, como finalidade última, tornar o professor autónomo na sua prática contextualizada, seja ensinando-o a fazer perguntas, seja a recolher e a analisar de forma sistematizada informação sobre a acção que desenvolve com os seus alunos, seja dando-lhe consciência da discrepância entre o que pensa e o que lhe é dado observar do que acontece. Ou seja, do ponto de vista da estratégia de formação parece que a orientação é sempre feita em ordem a uma grande finalidade da formação, não havendo um nível intermédio de consecução de objectivos mais operativos, afigurando-se que o treino não parece ser uma preocupação dominante entre os investigadores portugueses.

Complexidade do acto de ensino

Consistentemente com a intenção de “produzir” melhores professores (aqui conotados com práticos reflexivos e inovadores) a atenção dos investigadores centra-se na complexidade do acto de ensino e muito raramente escolhe um ponto de vista analítico. Podemos dizer que os apologistas da introdução de práticas de treino na formação de professores quando a acusam de negligenciar a aquisição de *skills* técnicos têm razão, a julgar pela tendência maioritária aqui encontrada. De facto, sobressai desta investigação um fraco interesse pela problemática da aquisição/activação de competências profissionais analíticas necessárias ao candidato a professor, mesmo no domínio técnico da implementação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), e são muito escassos os trabalhos que tomam como central a questão da aquisição de competências e *skills* específicos. Estas perspectivas são congruentes com o repúdio da racionalidade técnica, por vezes explicitamente assumido.

Estratégias globais de formação objecto de estudo

A Investigação e a Investigação-Acção como estratégias de formação

A prática da investigação como estratégia para desenvolver as capacidades de observação e de análise, de questionamento crítico, de reflexão e de autonomia mereceu também a atenção de alguns investigadores.

Perspectivada como uma estratégia inovadora capaz de romper com a clássica separação entre a teoria e a prática, entre o saber científico e o saber experiencial, a investigação e a investigação-acção, são positivamente apreciadas pela maioria dos práticos investigados, nomeadamente porque educa, na sua opinião, para um olhar sistemático e fundamentado sobre a realidade.

Nos casos estudados, as práticas de investigação e de investigação-acção implementadas na formação inicial não deixaram de se circunscrever a experiências pontuais em contextos institucionais onde conviveram lado a lado com outras práticas mais tradicionais. Tal facto permitiu evidenciar incompatibilidades entre os aspectos mais inovadores destas estratégias e as exigências do paradigma prevalecente que privilegia o saber escolar, o saber dos conteúdos de ensino, a autoridade incontestada dos formadores.

Supervisão Pedagógica

A Prática Pedagógica, componente curricular da formação inicial desenvolvida em estabelecimentos de ensino que aceitam colaborar com as instituições de ensino superior responsáveis por aquela, tem entre nós, como em muitos outros sistemas de formação inicial, um lugar proeminente. Reconhece-se de forma inquestionável que o momento da “imersão” do formando na profissão e a aprendizagem em contexto de trabalho têm reais virtudes, embora esse reconhecimento não assente em estudos empíricos que confirmem ou rejeitem as opiniões favoráveis que se tecem e que consensual e tradicionalmente são referidas por formandos e formadores. No terreno da Prática Pedagógica / Estágio, a estratégia predominantemente investigada é a da supervisão do desempenho do professor em formação, e neste domínio destacam-se, pelo número, os trabalhos centrados no estudo do processo de supervisão e dos respectivos actores.

Processo de supervisão

O processo de supervisão – finalidades, modo de funcionamento, disfunções, relação e articulação entre diferentes intervenientes, qualidades e competências dos orientadores – tal como é possível caracterizá-lo a partir das representações dos actores, sejam os candidatos a professor, sejam os professores que cooperam com as instituições de formação inicial, sejam os docentes que nestas últimas se ocupam da organização e coordenação da supervisão dos estagiários, constitui a temática que maior número de trabalhos apresenta.

Os resultados desta investigação indicam que, em geral, quer os formadores quer os formandos consideram de grande importância as práticas de supervisão para a preparação profissional dos professores.

A perspectiva dominante é a de que os formandos encaram o momento de estágio como uma oportunidade para se ajustarem ao papel de professor beneficiando ainda do acompanhamento/ supervisão de formadores.

Porém, reiteradamente é explicitada a falta de articulação entre os dois tipos de supervisores previstos no nosso sistema, e da qual resultam dois olhares diferentes, e às vezes contraditórios, sobre o processo de ensino e, naturalmente, do processo de aprender a ser professor.

Outra crítica repetidamente encontrada prende-se com a falta de congruência entre os objectivos, as estratégias e as práticas realizadas, salientando-se a falta de coerência entre o modelo legislado e o modelo realizado, evidenciada no repetitivo discurso sobre o desfasamento entre a desejada integração das componentes da formação (ciências da especialidade de ensino e Ciências da Educação) e a prática observada “des-integrada” que é efectivamente realizada e, igualmente, patenteada na frágil articulação entre a formação proporcionada e as exigências escolares.

Sublinhando a importância de desenvolver a prática durante a formação inicial, sugerem-se laços mais estreitos entre as instituições de formação e as escolas, e medidas de acompanhamento durante o primeiro ano de exercício profissional nomeadamente recorrendo à participação alargada dos colegas, tornados mentores dos recém chegados à profissão. Assim, a promoção de práticas de supervisão que articulem, numa linha de complementaridade, formas de supervisão vertical e de supervisão horizontal, proporcionando momentos de reflexão partilhada com professores mais experientes sobre diferentes dimensões da profissão, é vista como muito desejável.

A atenção que a escolha das escolas que acolhem os estagiários deveria merecer, no sentido de estas terem corpos docentes mobilizáveis para uma participação mais activa na formação dos mais jovens, é igualmente um ponto importante.

Um aspecto que importa destacar e que emerge destes trabalhos é o da rejeição das práticas mais tradicionais de supervisão centradas quase exclusivamente nas técnicas usadas em sala de aula pelo professor em formação, e, inversamente, é elogiada a adopção de um conceito de supervisão como um processo sistemático de reflexão sobre a prática, capaz de propiciar a integração das aprendizagens anteriores do jovem professor e também de ser sensível ao seu estágio de desenvolvimento profissional.

Dos trabalhos sobre o processo de supervisão decorre o enunciado de algumas propostas sobre a prática pedagógica que parecem, de facto, configurar a partilha de um conjunto de princípios fundamentais ajustados a este conceito. A prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional; deve possibilitar o contacto do professor com todas as dimensões da intervenção do professor na escola e não apenas com a sala de aula; deve orientar-se para o desenvolvimento da competência técnica e também para o das competências científicas, éticas, sociais e pessoais; deve contri-

buir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age. Por isso, deve favorecer o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, de diálogo e de troca, bem como privilegiar espaços de construção de um saber pedagógico resultante da interacção dos saberes já adquiridos com o questionamento provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

Os actores do processo de supervisão

Vários estudos tomam os actores do processo de supervisão como objecto de interesse, sendo, como já se referiu, dominados pela análise de representações. Globalmente o que parece ser mais consensual é a influência que os formadores que intervêm durante a Prática Pedagógica têm sobre o futuro professor, bem como a pouca coerência nos critérios que presidem ao seu recrutamento.

Formadores

O professor cooperante ocupa um lugar de destaque nas preocupações de pesquisa. Procura-se ter conhecimento sistemático sobre as dificuldades percebidas por ele ou pelos respectivos formandos, e os resultados apontam para a constatação de que não têm formação especializada para as funções que desempenham ao nível da formação inicial.

Outra das constatações repetidamente feita reporta-se à falta de um projecto comum aos formadores e às instituições que intervêm na formação inicial no momento de imersão nos contextos reais de ensino e da qual resulta uma ambígua definição do âmbito da actividade do professor cooperante, também conhecido por orientador, acompanhante ou orientador da prática. Ao mesmo tempo esta falta de projecto comum parece ter raízes na pouca relevância atribuída pelo supervisor da instituição de ensino superior à dimensão prática da Prática Pedagógica, evidenciada na distância a que a sua coordenação é feita e no deficiente conhecimento que parece ter da realidade profissional dos professores e das escolas.

Um outro foco de interesse é o de delinear o perfil ideal dos formadores. Competentes, idóneos, experientes, disponíveis, inovadores e com um relacionamento positivo com a comunidade escolar, são alguns dos traços desejados.

Quer-se um formador que alie as competências pedagógicas às competências investigativas e que seja um profissional activo, inovador e transformador da realidade.

A imperfeita forma de recrutamento e selecção dos formadores, na escola e na instituição de ensino superior, é muitas vezes assinalada. Há uma opinião dominante de que os critérios administrativos se sobrepõem à selecção feita com base na posse de competências formativas. Relativamente aos supervisores das instituições de ensino superior, sugere-se que estes sejam seleccionados entre os professores mais experientes e simultaneamente academicamente melhor preparados dentro dessas instituições, numa clara alusão a uma crítica muito frequente da atribuição de responsabilidades na supervisão dos estágios a docentes menos experientes ou menos conhecedores do que ao ensino diz respeito, ou com menos capacidade para influenciar decisões institucionais.

São identificadas lacunas de formação em áreas chave com destaque para o diagnóstico de necessidades de formação, a observação e análise das práticas, a avaliação formativa e o reforço positivo aos formandos, estratégias de supervisão estimuladoras da reflexividade dos estagiários e conhecimento das formas de aprendizagem e de desenvolvimento do adulto.

Numa perspectiva comparativa, alguns dos trabalhos procuram conhecer convergências e divergências de perspectivas entre os três intervenientes privilegiados da supervisão – dois tipos de formadores e os respectivos formandos – quanto às finalidades da Prática Pedagógica, interrogando-se também se, quanto ao modo de funcionamento e quanto às dificuldades e problemas que se manifestam no decorrer do processo, têm o mesmo ou um diferenciado olhar.

Por último, estes estudos que se interessaram pelos formadores consideram que uma das funções do supervisor é a de ajudar a construir o conhecimento profissional do professor dada a posição privilegiada que pode ter entre o conhecimento teórico, prévio, académico e referencial da função docente, e o conhecimento que se elabora na prática, terreno da acção.

Formandos

Que concepções e/ou crenças têm os estagiários sobre o processo de supervisão, tal como irá ser desenvolvido ou, num registo mais virado para o “deve ser”, como deveria ser perspectivado e gizado? Que representação per-

maneceu no fim do estágio relativamente ao tipo de relação pessoal desenvolvido durante as actividades de supervisão? Que apreciação fazem do processo de avaliação que sobre si incide? E da eficácia do processo de formação? – são as interrogações mais frequentes nos estudos que analisámos.

Consistentemente com outras constatações já apresentadas, referem-se críticas diversas, nomeadamente, a falta de adequação da formação recebida até ao momento de estágio para enfrentar os problemas profissionais da prática. Assinalam-se os efeitos que o contacto com o real parece produzir sobretudo no plano das motivações e das expectativas relativas à profissão. São também relevantes pelo número de vezes que são identificadas as referências à submissão pragmática que o contexto de estágio impõe aos jovens professores, sobretudo por influência da avaliação profissional a que estão sujeitos, relativamente às exigências dos formadores e das escolas, o que parece impeditivo de práticas mais inovadoras.

Métodos e técnicas de formação

Em pequeno número, este tipo de estudos não nos permite fazer considerações gerais, mas aponta, contudo, alguns elementos que podemos considerar quanto à sua utilização.

A vídeo formação emerge como uma técnica que parece favorecer o acesso aos mecanismos metacognitivos utilizados pelos professores em algumas actividades, como, por exemplo, a resolução de problemas; promove uma atitude de reflexão sobre o próprio pensamento e sobre a acção ao mesmo tempo que desoculta, para os formadores, processos mentais do professor em formação. Usada como suporte tecnológico da autoscopia assistida, parece aumentar a capacidade para pensar a relação pensamento-acção e, dessa forma, potenciar a tomada de consciência de si em situação, base de qualquer processo de mudança mais duradouro.

O micro ensino revelou-se, num quadro de formação de professores de Educação Física, muito útil no desenvolvimento de competências ligadas à gestão do tempo de aula e à ocorrência de *feedback* pedagógico.

Reflectindo sobre a importância do questionamento no processo de ensino e no processo de formação, trabalhos há que se ocupam dessa técnica, observando como é praticada pelos professores junto dos alunos para promo-

ver uma atitude científica, ou como é realizada nos momentos de supervisão da prática para promover a análise crítica e a avaliação fundamentadas.

As recomendações no sentido de incentivar o uso dos diários, a exploração de narrativas ou de outros registos escritos em portfolios, a análise de casos e de incidentes críticos, surgem marginalmente aos estudos, mas parecem concitar alguns consensos como modalidades que também promovem ou facilitam a reflexão e/ou constituem “janelas” para aceder ao pensamento do professor em formação, iluminando o campo de intervenção do formador ou espelhando o real perante o olhar do formando.

Conhecimento dos conteúdos e conhecimento pedagógico

Como se disse antes, os estudos lidos denotam grande consenso quanto à importância das questões ligadas à formação no domínio dos conteúdos de ensino, alinhando pelo princípio de que não pode haver pedagogos que sejam ignorantes *do que* pretendem ensinar. Assim, se compreendem recomendações relativas ao alargamento das temáticas científicas tratadas nos programas de formação inicial a domínios que são conteúdos nos programas de ensino, o que implica uma maior articulação entre conteúdos tratados na formação e conteúdos dos programas emanados da administração da educação. De facto, alguns estudos dão conta de lacunas e deficiências na formação dos professores nas áreas científicas por não se ajustarem a disciplinas novas dos currículos, por serem frágeis as aquisições feitas sobretudo na dimensão epistemológica das respectivas áreas científicas, de alguma forma congruentemente com a visão global que parece animar os trabalhos sobre o professor como profissional autónomo porque bem preparado cientificamente. Neste tópico, aparecem estudos centrados nos domínios da Matemática (matemática e geometria), das Ciências Naturais, das Ciências Físico-Químicas, da Educação Física e das Línguas (materna e estrangeiras).

Relativamente ao domínio do conhecimento pedagógico, os estudos propõem maior atenção na formação inicial relativamente aos conteúdos das Ciências da Educação, nomeadamente quanto à Psicologia da Educação, ao Desenvolvimento Curricular e à Relação Pedagógica.

No primeiro caso e numa visão muito geral avulta a necessidade de alargar a informação nas áreas pedagógico-psicológicas. Assim, mais conhecimento

sobre os aprendentes, sobre instrumentos de avaliação psicológica e sobre a educação vocacional e para a carreira são as propostas mais vezes referidas.

O conhecimento sobre Desenvolvimento Curricular ocupa largamente as recomendações em muitos dos estudos feitos. Estas dirigem-se tanto à aquisição de informação como ao desenvolvimento de práticas: interesse do conhecimento de modelos de currículo diferentes do centrado nos objectivos e introdução a uma pedagogia do projecto; inclusão ou reforço dos objectivos ligados à reflexão sobre os aspectos sociais, psicológicos e filosóficos implicados no processo de ensino-aprendizagem; mais informação sobre gestão de programas e planificação do ensino; maior atenção à avaliação das aprendizagens dos alunos; e, por último, problematização do uso dos manuais escolares no ensino.

São vários os trabalhos de pesquisa que remetem para a necessidade e interesse de tornar a Relação Pedagógica uma área com maior peso nos currículos de formação inicial. A disciplina dos alunos, a organização e gestão da sala de aula, as relações interpessoais professor-aluno e professor-família, são dimensões apontadas como merecedoras de maior desenvolvimento nos programas de formação objecto de investigação.

No que se refere ao conhecimento dos conteúdos destacam-se dois domínios nestes estudos sobre a formação inicial de professores: as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a educação especial. Ambas as áreas merecem considerações em que o conhecimento específico a ensinar é inseparavelmente perspectivado como comportando um modo pedagógico de fazer.

O objecto mais trabalhado nos estudos que tomam as TIC como centro de interesse são as atitudes dos formandos, futuros professores. No conjunto das recomendações produzidas ressaltam consensos em torno da dupla dimensão das TIC: a sua vertente técnica e a sua vertente pedagógica, avultando as que sugerem uma atenção maior à promoção de competências para o seu uso pedagógico, incrementando o seu ensino, introduzindo-as transversalmente em todas as áreas da formação inicial, para além do seu estudo específico numa dada disciplina. São de destacar ainda as propostas de orientar o uso das novas e velhas tecnologias para a dimensão cognitivo-informativa, visto que parece haver uma tendência para valorizar a dimensão afectiva/expressiva/conotativa.

No que à educação especial diz respeito, as recomendações vão no sentido de alargar a formação dos professores abordando o conceito de necessidades educativas especiais (NEE), aspectos gerais dos alunos com problemas e

suas consequências nos planos educativo e social, bem como o estudo da história da educação especial e dos aspectos da dinâmica familiar dos alunos com NEE. O conhecimento da legislação e dos serviços de apoio existentes parece constituir uma lacuna dado que é apontado como proposta de melhoria dos programas de formação. Finalmente aconselha-se o incremento da formação no domínio do desenvolvimento curricular, em ordem a dotar o jovem professor de meios para conceber e proporcionar percursos diferenciados de aprendizagem aos alunos com NEE, independentemente do recurso a técnicos especializados nesta área.

Sobressai da leitura transversal dos estudos uma preocupação que julgamos relevante e que consideramos uma diferença relativamente ao discurso tradicional: haver uma maior integração das disciplinas da área científica da especialidade de ensino no conjunto da formação académica proporcionada ao jovem professor, de alguma forma centrando a nossa atenção não nos conteúdos científicos de ensino mas no conhecimento pedagógico dos mesmos.

Estudos sobre os formandos e os primeiros tempos na profissão

Encontrámos alguns estudos cujo eixo central é a convicção de que o jovem candidato a professor, em formação, não é um simples objecto /sujeito da intervenção formativa, mas também uma pessoa em desenvolvimento com uma determinada biografia com incidência no que virá a ser, no futuro, como profissional. Curiosamente um desses estudos aponta para a independência relativa do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mostrando os resultados da pesquisa que, embora ter um adequado desenvolvimento pessoal pareça ser condição suficiente para um bom desenvolvimento profissional, um desenvolvimento pessoal inferior não anda associado necessariamente a um baixo nível de competência profissional. É aceite que uma maior competência pedagógica no lidar com êxito com situações educativas complexas se relaciona com a estrutura cognitiva do sujeito da qual dependem as acções do mesmo e, de forma mais geral, com o nível de desenvolvimento em que se situa.

Entre as investigações que abordam esta temática as recomendações orientam-se no sentido de propor estratégias para operar transformações na estrutura cognitiva dos formandos, ou para operar transformações nas suas disposições atitudinais.

Assim, ensinar competências do pensar, nomeadamente no quadro específico de cada área disciplinar; formar para o uso de métodos adequados à educação cognitiva dos alunos; articular pensamento e acção, promovendo um saber acerca do saber; estudar a epistemologia prática do professor, sem a esgotar nas crenças, perspectivas e acções, fazendo-a incidir também nos dilemas, problemas práticos e contextos de acção, visando a compreensão do complexo processo de tomada de decisão; desenvolver competências reflexivas promotoras de um pensamento estratégico facilitador da intervenção educativa e atento à diversidade e especificidades contextuais nos programas de formação; promover a reformulação de estruturas prévias do conhecimento dos formandos sobre o processo de ensino-aprendizagem por estas serem factor determinante na integração dos saberes provenientes da formação a nível teórico e a nível da prática; desenvolver de forma deliberada a atitude científica e as representações de "ciência", constituem pontos fulcrais retidos dos estudos que analisámos.

Quanto às disposições atitudinais encontramos algumas ideias-chave em torno do desenvolvimento pessoal e social do candidato a professor, perspectivado como um profissional cuja formação não pode restringir-se às dimensões teórica e técnica, nem a ambientes que reforcem a componente individualizada da acção do professor, recomendando-se a promoção do trabalho colaborativo como esteio para o aperfeiçoamento de competências sócio relacionais. Outra das ideias chave relaciona-se com o desenvolvimento de uma apetência para a autoformação e para a formação permanente, evidenciando que a formação do professor não pode restringir-se a um momento da sua vida, antes da entrada em responsabilidade no trabalho docente real.

O trabalho sobre as motivações para ensinar, quer as iniciais com que o candidato parte para a profissão quer as que vai construindo ao longo do primeiro contacto com o real, em estágio, mostra que as mesmas vão mudando e aponta-se o *choque com a realidade* como um momento crucial, com efeitos por vezes negativos sobre aquelas, recomendando-se um acompanhamento mais sistemático da evolução das expectativas e motivações dos candidatos ao longo do seu processo formativo, com destaque para o ano de estágio e para o primeiro ano de docência após estágio. O mesmo é sugerido com bastante frequência relativamente à representação da profissão.

A questão da construção da identidade profissional, raramente tomada como objecto central de estudo, é contudo, alvo de várias recomendações já

que a formação constitui um forte factor nessa construção. Sem prejuízo de outras sugestões com alcance sobre este tópico, e numa leitura transversal dos diferentes trabalhos, consideramos relevante focar sobretudo os resultados que apontam para a dificuldade que o professor em formação inicial terá para construir a sua identidade profissional num ambiente que muitas contradições evidencia, desde as que se reportam às instituições intervenientes, às da relação entre o aprendido e o observado no real, às dos valores e representações de profissão, aluno, ensino, disciplina ensinada... com que os seus formadores o confrontam. Assim, entendemos uma recomendação, lida algumas vezes, no sentido de aprofundar necessariamente a formação do espírito crítico do jovem candidato, como aquele que lhe permitirá evoluir positivamente integrando a ambivalência observada como uma característica da acção humana, contingente e conjuntural, e não como um defeito do sistema de formação.

As primeiras situações profissionais experienciadas são objecto de interesse de um grupo de trabalhos, que, não sendo muito numeroso, disponibiliza algumas ideias fundamentais para orientar a formação no plano da intervenção e também no da agenda da investigação. Centram-se na passagem de estudante a profissional e inventariam as áreas de maior dificuldade experimentada, não havendo neste ponto revelações diferentes relativamente ao que a literatura tem vindo a mostrar há mais de duas décadas. Este tipo de trabalho termina invariavelmente com o apontar de críticas à formação inicial e com a proposta de implementação de programas de indução, recorrendo aos *pares* como formadores. Há outros trabalhos que enveredam pela linha de investigação dos ciclos de carreira e de vida e, neste caso, evidenciando igualmente as deficiências da formação inicial, orientam-se também para propor investimento e aprofundamento desta fase inicial e crítica da carreira de professor.

Avaliação da formação e avaliação dos formandos

Não encontramos estudos de avaliação da formação, ou sequer de programas de formação, na sua globalidade. Embora muitos sejam os autores que, como resultado das suas pesquisas, explicitam recomendações sobre a avaliação, incidindo nos formandos, nos currículos, na concepção e no desenvolvimento dos estágios, os estudos de natureza sobremaneira descritivos não se fundamentam em quadros teóricos específicos da Avaliação, nem os seus

procedimentos metodológicos são executados de modo a sustentar com suficiente fundamento empírico as apreciações tecidas. O estado de juventude da investigação em educação em Portugal justifica, certamente, o predomínio destes estudos de índole amplamente descritiva, que têm o mérito incontestável de nos ir libertando de realidades virtuais sobre as quais muitas vezes se têm tomado as decisões. Mas, reconhece-se que tal não é suficiente e a avaliação da formação, nas suas diferentes dimensões, é, certamente, uma área a requerer maiores investimentos, até porque as estratégias de avaliação usadas na formação inicial constituem "modelos de práticas" que muitas vezes, como nos diz a investigação feita em outros contextos nacionais, reproduz as práticas indesejadas e criticadas impedindo ao mesmo tempo a implementação e afirmação de práticas inovadoras.

Avaliação de efeitos de intervenções

Embora sejam muito poucos, há alguns trabalhos que nas margens do seu interesse central se preocupam com a questão dos efeitos, interrogando-se sobre as relações entre uma dada intervenção e mudanças de atitude ou de comportamentos. É, por exemplo, o caso do estudo que parte do diagnóstico das dificuldades dos professores estagiários relativamente às competências de gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina, e que concebe e executa uma intervenção de que pretende saber se contribuiu para o aperfeiçoamento dessas competências. Ou ainda o caso do estudo sobre manuais que refere os efeitos nos estagiários de uma formação específica recebida para o uso pedagógico dos manuais.

Avaliação de dispositivos de formação inicial

No quadro das limitações já referidas para os estudos em avaliação, surgem trabalhos que produzem recomendações sobre os dispositivos de formação inicial, nomeadamente como já foi apresentado sobre a prática pedagógica e/ou o estágio. Avultam ainda os consensos sobre os efeitos formativos de práticas centradas na análise ou orientadas pela e para a investigação, especificamente no que se relaciona com a satisfação global com o processo formativo tanto pelo lado dos formandos como pelo dos formadores, com a aquisição de competências técnicas de planificação de processos de ensino-aprendizagem e

de resolução de problemas e de desenvolvimento de atitudes relativas à profissão, à educação e ao conhecimento científico sobre educação.

Inversamente ao número de trabalhos sobre a avaliação de dispositivos, podemos afirmar que a necessidade de avançar na investigação em avaliação dos dispositivos de formação inicial (instituições, currículos e programas, inovações, projectos, etc...) é uma constante nas recomendações, denunciando, possivelmente, uma consciência crescente do pertinente mas oculto contributo da avaliação para a compreensão dos fenómenos da formação.

Avaliação de formandos

Este é, porventura, o tópico dentro da linha avaliativa que mais recomendações obtém nas pesquisas analisadas, quase sempre ligado a críticas que tornam a avaliação responsável por efeitos indesejados sobre os formandos, nomeadamente a sua "colagem" pragmática e adaptativa a modelos de acção semelhantes aos dos professores que supervisionam o seu desempenho, de alguma forma hipotecando a possibilidade de experimentar e inovar no plano pedagógico e com apoio de outros profissionais mais experientes, como já tínhamos referido. Os estudos dão conta de que a avaliação se torna frequentemente num momento bastante negativo, vivido com ansiedade, insatisfação, *stress* e sentimento de injustiça, estimulando aspectos menos positivos como a competição descomedida e a inveja entre colegas estagiários.

As sugestões para ultrapassar estas deficiências percebidas e consensuais entre formandos e formadores, uma vez que não assentam num quadro teórico de Avaliação, acabam por se definir como opiniões com pouca consistência: melhor definição dos critérios, melhor definição de parâmetros, maior homogeneidade na aplicação dos critérios.

Um ponto que nos parece ser mais inovador é o que aponta para novos papéis dos formandos e dos formadores na avaliação. Sugere-se que o papel do formador seja menos o de um juiz que classifica, e mais o de um formador que questiona e orienta, dando ênfase maior à avaliação formativa e reguladora. Quanto ao formando, numa perspectiva de valorização da subjectividade e da aceitação dos modelos cognitivistas da aprendizagem, aponta-se para uma maior participação deste nos processos de avaliação, no sentido, inclusive, de os preparar para a auto avaliação e auto formação.

Considerações finais

No termo desta incursão, necessariamente sucinta, pelos terrenos da investigação portuguesa sobre formação inicial de professores pareceu-nos oportuno enunciar algumas perspectivas que, em nosso entender, poderão levar ao desenvolvimento do conhecimento e do campo de acção a que ele se reporta.

A primeira questão a resolver é a do objecto de estudo. A formação de professores enquanto domínio de conhecimento científico carece de uma melhor definição conceptual das suas fronteiras e de uma identificação mais precisa dos objectos que no seu interior podem/devem ser considerados. Conforme assinalámos acima, nem sempre é fácil decidir se um dado trabalho de investigação é sobre formação inicial de professores ou se apenas mantém com esta uma relação de maior ou menor contiguidade.

Uma segunda questão será a do incentivo a uma maior pluralidade metodológica dos trabalhos de investigação. Foram privilegiados largamente até agora os estudos inspirados num paradigma hermenêutico ou interpretativo da investigação em ciências da educação. Ora, a complexidade das problemáticas em estudo, a premência de algumas perguntas para as quais não temos sequer esboço de respostas, não se compadece com exclusividades ou fundamentalismos metodológicos, como os que por facilidade ou por opção temos cultivado.

Uma terceira linha de reflexão será a da necessidade de concebermos uma agenda nacional de investigação sobre a formação inicial de professores que, sem prejuízo do prosseguimento de vias de pesquisa já encetadas, estimule a abordagem de problemáticas ainda pouco ou nada tratadas – refira-se a título de exemplo as relativas aos modelos e aos currículos de formação, às competências a desenvolver pelos futuros professores, à avaliação da formação e dos formandos, à formação dos formadores de professores e às políticas de formação de professores.

Tal agenda – e esta será uma quarta consideração – pode agora ser pensada, e talvez não o pudesse ter sido antes, porque entretanto se foi constituindo uma comunidade científica das ciências da educação que pode, se assim o entender, desenvolver linhas de investigação inter-institucionais, articuladas entre si e animar ou envolver-se em projectos comuns com congéneres de outros países, participando no esforço desejável de internacionalização da investigação educacional e disso colhendo benefícios que a fertilização cruzada de ideias sempre produz.

O desenvolvimento, a acumulação e a disseminação de conhecimento científico sobre o processo de alguém se tornar professor são necessidades inadiáveis. Em primeiro lugar, para ajudar a alicerçar os projectos formativos em curso nas instituições de ensino superior e os esforços para aí se produzirem profissionais do ensino cada vez mais e melhor qualificados. Mas também para contribuir para a afirmação social e académica das ciências da educação e da formação, retirando argumentos àqueles que estão dispostos a jurar que são elas as responsáveis pelo estado crítico a que a educação, o ensino e a formação de professores chegaram e que é a partir da extrema ignorância que se encontrarão soluções simples e mágicas para os problemas.

RESUMÉ

À la suite d'une étude où nous avons fait une synthèse de la recherche sur la formation initiale des enseignants développée au Portugal entre 1990 et 2000, cet article envisage de présenter, de façon nécessairement brève, l'état de la connaissance scientifique sur cette même thématique.

En contrastant avec l'importance accordée dans les discours à la formation des enseignants, la recherche qui s'en est occupée apparaît comme peu fréquente, fragmentaire et lacuneuse. Malgré ce jugement peu élogieux, l'analyse faite nous montre l'existence d'un champ prometteur demandant une agenda nationale qui, sans échouer les voies thématiques et méthodologiques déjà ouvertes, stimule l'approche d'autres problématiques, notamment celles concernant les modèles et les curricula de formation, les compétences à développer par les futurs enseignants, l'évaluation de la formation et des formés, la formation des formateurs et les politiques de formation des enseignants.

Mots-clés : formation initiale des enseignants ; recherche sur la formation initiale des enseignants.

ABSTRACT

This article following a previous study where a synthesis of the research on initial teacher education developed in Portugal between 1990 and 2000 was provided, aims at giving a necessarily brief notice of the present state of scientific knowledge about the same issue.

Contrasting with the importance allowed to teacher education in speeches, the research related to this field appears as insufficient, fragmentary and with lacunas. Despite this unfavourable judgement, the analysis we developed shows a promising field of work demanding for a national agenda which not forgetting the thematic and methodological ways already open, could encourage approaches to new problems namely those related to teacher education models and curricula, the competencies needed by the future teachers, the evaluation of programs and students, the education of teacher educators and teacher education policies.

Keywords: initial teacher education; research on initial teacher education.

Referências bibliográficas

- Campos, B. P. (1995). *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Cruickshank, D. e Metcalf, K. (1994) Teacher education is not enough! *Teacher Education Quarterly*, 21 (2), 115-128.
- Doyle, W. (1990) Themes in Teacher Education Research. W.R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. N.York: Macmillan
- Estrela, M. T.; Esteves, M.; Rodrigues, A. (2002) *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora e INAFOP.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. *Revista de Educação*, XI (1), 17-29.
- Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.
- Schwartz, H. S. et al. (1983) *Schools as a workplace: the realities of stress*. NIE-G-80-0011.
- Miguéns, N. (1994). "Major issues in teacher Education in Portugal". In: Th. Sandor (ed) *Current Changes and Challenges in European Teacher Education*. Bruxelle: RIF- Subnetwork 4.
- Wilson, S. M.; Floden, R. E.; Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation Research: current knowledge, gaps and recommendations*. Research Report prepared for the U.S. Department of Education. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wilson, S. M.; Floden, R. E.; Ferrini-Mundy, J. (2002) Teacher Preparation Research: an insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53, 190-204.
- Yarger, S. e Smith, Ph. (1990) Issues in Research on Teacher Education. W.R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: Macmillan.

ANEXOS

**ANEXO 1- Lista de teses de doutoramento e de dissertações
de mestrado identificadas sobre formação inicial de professores
(1990-2000)**

Nota: Sobre a constituição do corpus sujeito a análise, seus critérios e limites, remetemos para o estudo Estrela, Esteves e Rodrigues (2002).

1. AFONSO, Paulo José Martins (1995). *O video como recurso didáctico para a identificação e desenvolvimento de processos metacognitivos em futuros professores de Matemática durante a resolução de problemas*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
2. ALVES, Francisco Cordeiro (1991). *A satisfação /insatisfação docente: contributos para um estudo da satisfação/ insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo no distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
3. ALVES, Francisco Cordeiro (1997). *O encontro com a realidade docente: estudo exploratório (auto) biográfico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
4. ANDRADE Mª Fátima da Silva (1999). *A relação pedagógica na formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
5. ARCO, Joaquim Matias Pastagal do (1998). *Concepções de alunos futuros professores do curso do 2º ciclo do Ensino Básico sobre a Prática Pedagógica III realizada em escolas do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve.
6. BÁRRIOS, Amália da Conceição Garrido (1990). *A Study of Classroom Language for Critical Self-observation in Teacher Development*. Tese de Doutoramento. University of East Anglia.
7. BELCHIOR, Mª do Carmo de Lima e Santos Pacheco (1994). *Níveis de pensamento geométrico e atitudes face à Geometria e ao seu ensino a futuros professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
8. BRAGA, Fátima da Conceição Távares Fernandes Martins (1998). *Formação inicial e práticas curriculares de professores principiantes. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
9. BRÁS, Mª Lourdes Mendes Rocha Cró (1990). *Actividades na Educação Pré Escolar e activação do desenvolvimento psicológico: contributo para a formação inicial e contínua de educadores e professores do Ensino Básico do 1º ciclo*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
10. CARDOSO, Fabíola Jael de Sousa (1999). *A articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores de escola e as dos orientadores da universidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

11. CARREIRO, Aurora dos Anjos Avelino (1990). *Ambiente e educação: a formação de professores face à questão ambiental (estudo exploratório)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.
12. CARROLO, Carlos Alberto Vaz (1992). *Formação e identidade profissional dos professores – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
13. CASANOVA, M^a Prazeres Simões Moço (1998). *Supervisão Pedagógica: função do orientador de estágio na escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica.
14. CASTRO, M^a Clara Martinho Ferrão Bagnari de (2000). *Os manuais escolares na formação inicial de professores de Ciências Naturais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
15. CASTRO, M^a Fátima (2000). *A investigação em didáctica e o conhecimento profissional de professores de Física e de Química: contributos para otimizar a sua articulação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
16. CHUMBINHO, Ricardo Miguel (1997). *Análise da intervenção pedagógica dos professores de Educação Física em dois momentos do percurso profissional*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Técnica de Lisboa.
17. COELHO, Rui Jorge de Sousa (1999). *Educação para os media e a formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Técnica de Lisboa.
18. COELHO, Teresa Jesus da Silva (1997). *A tecnologia educativa na formação inicial de professores: estudo sobre atitudes de professores estagiários de Biologia/Geologia da Universidade do Minho face às tecnologias educativas e seu uso na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
19. COSTA, M^a Helena de Castro Bonifácio da (1999). *A prática e o desenvolvimento da capacidade reflexiva de alunos-professores de língua portuguesa: diário de formação – uma estratégia formativa*. Dissertação de Mestrado. University of Nottingham.
20. COSTA, Teresa Paula Santana de Jesus (2000). *Perfil do professor exemplar de Físico-Química: representações dos intervenientes do processo de supervisão*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
21. COUTINHO, Clara M^a Gil Ferreira Pereira (1995). *A tecnologia educativa na formação inicial de professores: um estudo sobre atitudes de alunos de licenciatura em ensino face às tecnologias e suas funções na comunicação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
22. COUTO, Cecília Galvão (1998). *Professor: início da prática profissional*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
23. CRAVEIRO, Maria Clara de Faria Guedes Vaz (1998). *Orientações curriculares para a Educação Pré Escolar e identidade profissional do educador de infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
24. CUNHA, Jorge Manuel Alves. (1999). *A leitura crítica dos programas curriculares de Ciências Naturais pelos professores estagiários*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

25. CURADO, Ana Paula dos Reis (1993). *A construção da identidade profissional dos professores do Ensino Secundário. Um estudo centrado em professores de Português, Matemática, Economia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa.
26. ENES, Manuela M^a Oliveira (1997). *A influência da formação no domínio das tecnologias de informação e comunicação no desempenho dos professores do 1º e 2º ciclos no distrito de Viana do Castelo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
27. ESTEVES, M^a Manuela Franco (1999). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
28. FAUSTINO, Silvério de Deus Ferreira (1997). *Supervisão pedagógica: concepções e práticas: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa.
29. FÉLIX, Noémia Neves (1991). *O perfil do professor como base para a avaliação dos programas de formação de professores: estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lisboa.
30. FERNANDES, M^a Assunção Flores (1997). *Problemas e necessidades de apoio/ formação dos professores principiantes: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
31. FIGUEIRA, M^a Fernanda de Barros Borges Reis (1990). *Contributos teóricos para a análise de um modelo de formação de professores: modelos de ensino*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
32. FREIRE, Ana M^a (1999). *Aprender a ensinar nos estágios pedagógicos. Estudo sobre mudanças nas concepções de ensino e na prática instrucional de estagiárias de Física e Química*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
33. GARCIA ALONSO, M^a Luisa (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
34. GOMES, Maria Isabel Ferreira Tarroso (2000). *Educação para a Carreira e Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
35. GOMES, M^a Leonor da Costa. (1998). *Supervisão Pedagógica: comportamentos de liderança e satisfação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa.
36. GONÇALVES, Adorinda Maria R.P.Santos (1995). *A formação em Ciências dos futuros professores de Ciências da Natureza e de Matemática do 2º ciclo do Ensino Básico - um contributo para uma reflexão*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
37. GONÇALVES, José Alberto. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário - contributos para a sua caracterização*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
38. GONÇALVES, M^a Rosa dos Santos Viegas (1998). *A dimensão relacional no processo de supervisão de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve.

39. GUERREIRO, António M. Conceição (1998). *A pessoa do supervisor e o processo de supervisão: representações sociais de alunos/futuros professores de Matemática em Estágio Pedagógico ou Prática Pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve.
40. HOMEM, Carla Maria Mendes (1997). *Formação e apoio aos professores da área de formação pessoal e social em Portugal e na Escócia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica, Lisboa.
41. JESUS, Saul Neves (1996). *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*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra.
42. LEAL, Susana Conceição Miranda Silva Mira (2000). *O exercício de poder pela linguagem em aula de língua materna: um projecto de investigação-acção com professores estagiários de Português*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
43. LOPES, João Arménio Lamego (1990). *Formação psicológica de professores do ensino pré primário*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
44. LOUREIRO, Manuel Joaquim da Silva (1996). *Evolución de las habilidades discursivas de los profesores en el marco de la actividad docente*. Tese de Doutoramento. Universidade de Salamanca.
45. MACHADO, Constança M^a Pinto Gomes (1996). *Tornar-se professor. Da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.
46. MACHADO, M^a José (1996). *A influência da formação nas atitudes dos professores do Ensino Básico perante a tecnologia educativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
47. MAIA, M^a Fátima Nunes Correia Galvão (1998). *A supervisão da prática pedagógica: uma prática reflexiva*. Dissertação de Mestrado. University of Nottingham.
48. MALTA, M^a Isabel Serra Guerreiro (1999). *O primeiro ano de docência: a motivação dos professores licenciados do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica.
49. MARCHÃO, Amélia de Jesus Gandim (1997). *Formação inicial de educadores de infância e desempenho profissional na creche: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
50. MEDEIROS, Rui Machado de (2000). *O questionamento na sala de aula: sua relevância no desenvolvimento de estratégias de supervisão*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
51. MEIRELES, Margarida Viveiros de (2000). *Reflexão e pedagogia da escrita: um estudo de caso no contexto da formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
52. MELO, Nélia M^a Torres (2000). *Concepções e práticas de professores estagiários de Biologia/Geologia sobre o trabalho laboratorial*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

53. MENDES, Alcina M^a Parracho (1998). *Um modelo de supervisão da prática pedagógica na formação inicial de professores de Biologia*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
54. MESQUITA, M^a Helena Pedro (1994). *Formação inicial de professores em educação especial: análise das práticas e necessidades*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa.
55. MESTRE, M^a José Dias da Palma Simão (1998). *Avaliação num contexto de supervisão: representações de alunos em prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve.
56. MONTEIRO, M^a Amélia Amado (1993). *A autoscopia em supervisão: uma estratégia para reflexão e consciencialização dos professores sobre a sua prática lectiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
57. MOREIRA, António Augusto de Freitas Gonçalves. (1996) *Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos alunos-futuros professores: uma experiência em Didáctica do Inglês*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
58. MOREIRA, João Manuel (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula: um proposta de abordagem na formação psicológica de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
59. MOREIRA, Maria Alfredo Lopes (1996). *A investigação – acção na formação reflexiva do professor – estagiário de Inglês*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aveiro.
60. OLIVEIRA, Rosa Helena Delgado de (1997). *A diferenciação do ensino em Educação Física: as decisões interactivas e os comportamentos de ensino de professores em turmas regulares e de regime integrado*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa.
61. PACHECO, José Augusto Brito (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
62. PAIXÃO, M^a Fátima Carmona Simões (1993). *Os desafios da reforma curricular e a formação dos professores de Ciências da Natureza do 1º ciclo do Ensino Básico: a prática pedagógica como indicador das mudanças necessárias*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aveiro.
63. PARDAL, Luis António (1991). *Modelos e Sistemas de Formação de Professores do Ensino Secundário português*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
64. PERALTA, M^a Helena Mendes Carneiro (2000). *Currículo: o plano como texto. Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação de professores de Alemão*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
65. PETRICA, João Manuel Duarte (1997). *A supervisão clínica na formação do professor de Educação Física: análise qualitativa das actividades de micro ensino associadas a um modelo de preparação prévia para a prática pedagógica*. Provas para Professor Coordenador. ESE de Castelo Branco.

66. PRAIA, João José Marmoto (1995). *Formação de professores no ensino de Geologia: contributos para uma Didáctica fundamentada na epistemologia das Ciências - o caso da deriva continental*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
67. QUINTAS, Helena Luísa Martins (1998). *Desenvolvimento profissional de alunos em formação inicial através da reflexão sobre a prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve.
68. RAFAEL, Manuel Joaquim da Silva (1992). *Estudo das preocupações de carreira e dos valores em alunos de cursos de Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lisboa.
69. RAINHO, M^a Avelina Martins Ferreira (1997). *Comparação dos efeitos de duas abordagens ao ensino de competências do pensar na formação inicial de professores de Matemática/Ciências da Natureza do 2º ciclo*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
70. 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 da escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
71. RODRIGUES, M^a Ângela Perpétua (1991). *Necessidades de formação. Contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
72. ROSÁRIO, M^a José Simão (1990). *Aprender a ser professor: subsídios para o estudo da socialização profissional dos licenciados em ensino*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
73. RUIVO, João José Tavares Curado (1997). *Teorias e práticas de formação e de supervisão*. Provas para Professor Coordenador. ESE de Castelo Branco.
74. SÁ-CHAVES, Idália (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
75. SANCHES, M^a Angelina (1998). *Educação Pré-Escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. Contributos para o estudo de cenários de supervisão integradores de perspectivas alternativas de atendimento pré-escolar. Um estudo no distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
76. SANTOS, Belmira Rodrigues de Almeida (1997). *A participação dos pais na sala de aula: uma abordagem curricular instituinte e uma dimensão supervisiva do professor. Contributos para a discussão dos modelos de formação inicial de matriz construtivista e ecológica*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
77. SANTOS, Branca M^a Braga Teixeira Mocho Henriques dos (1999). *A gestão da sala de aula para a prevenção da indisciplina. O contributo da formação inicial*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
78. SANTOS, M^a Leonor Alexandre Borges (1992). *Estudantes de Escolas Superiores de Educação: representações e estratégias*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

79. SILVA, António Alberto Gonçalves (1997). *Uma modelização didáctica social construtivista e ecológica*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
80. SILVA, António Júlio Toucinho da (1994). *Atitudes dos alunos finalistas dos cursos de professores da Escola Superior de Educação de Beja no ano lectivo de 1993/94*. Provas para professor adjunto. Escola Superior de Educação de Beja.
81. SILVA, M^a da Conceição Brito (1997). *Da concepção do planeamento à acção pedagógica em aula: componentes do conhecimento profissional e dificuldades experienciadas por estagiários de Português – estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
82. SILVA, M^a Susana Marques (1996). *A competência científica (a nível de conteúdos) de futuros professores do 1º ciclo: um contributo para a sua identificação e desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
83. SILVA, Maria Celeste (1994). *De aluno a professor: um salto no desconhecido. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
84. SIMÕES, M^a Helena Xavier Correia Ralha (1993). *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor: uma experiência no contexto da formação inicial de educadores de infância*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
85. SIMÕES, Carlos Alberto (1994). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
86. SOARES, Ana Isabel Viana (2000). *A supervisão como estratégia de formação reflexiva no contexto da formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
87. SOUSA, José Luis da Costa (1999). *Socialização profissional de professores em Educação Física*. Tese de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa.
88. SOUSA, Jesus M^a Angélica Fernandes (1995). *La dimension personnelle dans la formation des enseignants: de l'enseignement de base du 1 cycle à Madere*. Tese de Doutoramento. Université de Caen.
89. TAVARES, M^a Manuela de Serpa Bettencourt Silva Duarte (1991). *O sentido das práticas na formação de professores: um contributo para o estudo do desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
90. TOMÁS, Ana Maria da Luz (1997). *Conhecimento profissional de estagiárias e de professores experientes de Geografia: do plano à acção- estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
91. TRAVASSOS, José Casa Nova Tavares (1995). *An in-depth evaluation of the initial training of foreign language middle school teachers in Portugal*. Tese de Doutoramento. University of the West of England.
92. TRINDADE, Vítor (1991). *Contributos para o estudo da atitude científica dos professores de "Ciências"*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.
93. VAZ, Adelaide do Rosário Cactano P. Neto (2000). *Formação inicial de professores de Biologia e Geologia*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.

ANEXO 2- Outras referências bibliográficas sobre Investigação sobre formação inicial de professores (1990-2000)

- ALARCÃO, Isabel. (1991). "A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades". 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino/ Didáctica: Projecto de Formação e Investigação Universidade de Aveiro. 299-309.
- ALARCÃO, Isabel; ALEGRE, Teresa; ANDRADE, Ana Isabel; ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; JUNQUEIRO, Adelino e MOREIRA, António, (1994), "Da essência da Didáctica ao ensino da Didáctica – Projecto EURECA/DL na Universidade de Aveiro", *Actas do IV Colóquio da AFIRSE, Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. FPCE-UL, 249 - 262.
- ALBUQUERQUE, Alberto; GRAÇA, Amândio e JANUÁRIO, Carlos (2000). As concepções dos orientadores de estágio sobre a sua intervenção na formação inicial de educação Física. In: *Actas do IX Colóquio da AFIRSE. Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 171-181.
- ALMEIDA, Corália; ANDRADE, Ana Isabel; ARAÚJO e SÁ, Mª Helena (1999). Da observação da interacção verbal à sua reconstrução num contexto de formação inicial. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 97-104.
- ALVES, Francisco Cordeiro (1997). A (In)satisfação dos professores. In: Maria Teresa Estrela (org) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 81-115.
- BASTOS, Alice. (1995). "A satisfação profissional de professores estagiários. Adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP)". *Revista Portuguesa de Educação*. 8 (1), 181-189.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte
- BIDARRA, Mª Graça. (1996). "Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXX, 3, 133-163.
- BLANCO, ELIAS; SILVA, B.; OLIVEIRA, L. R., (1999). "Reformulação Programática da disciplina de Tecnologia Educativa da Universidade do Minho". *Actas da I Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*. Universidade do Minho - Centro de Competência Nónio Século XXI, 319-338.
- CACHAPUZ, António; MALAQUIAS, I; MARTINS, I. P.; PEDROSA, M.A. LOUREIRO, M. J.; THOMAZ, M. F.; COSTA, Nilza, (1991). "Problemática das concepções alternativas na formação inicial de professores de Física e Química".

- 2º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino/ Didáctica: Projecto de Formação e Investigação*. Universidade de Aveiro, 173-183.
- CARDONA, M^a João (1996). "Os educadores de infância portugueses: formação e caracterização do grupo profissional". *VI Colóquio Nacional da AFIRSE - Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. FPCE-UI, 265-275.
- CARROLO, Carlos (1997). Formação e identidade profissional de professores. In: Maria Teresa Estrela (org) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 21-49.
- CAVACO, M^a H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.
- CAVACO, M^a Helena (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In António Nóvoa (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 155-191.
- COSME, Ana Paula (2000). Educação para a cidadania na formação inicial de professores. In: *Actas do IX Colóquio da AFIRSE. Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 181-189.
- COSTA, N.; VEIGA, L.; CABRITA, A.; CRUZ, N., CACHAPUZ, A., (1992), "A Formação em Ciências de professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Reflexões com base numa investigação em curso. Investigação em ensino das ciências e formação de professores, *IV Encontro de Docentes de Ciências da Natureza*. Aveiro, 5-13.
- CRÓ, Maria de Lurdes (1996). Avaliação das práticas em Educação Pré Escolar: Contributo para a formação de professores e de educadores. *VI Colóquio Nacional da AFIRSE - Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. FPCE-UL, 277-294.
- CRÓ, Maria de Lurdes (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/ professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, M^a Natália (1999). A formação de professores de Física e Química. Estado Actual, desafios para o futuro. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 21-46.
- DOMINGUES, Ivo; AFONSO, Almerindo; GOMES, Carlos; LIMA, Licínio, (1990), "O papel do professor projectado por estudantes em formação inicial - A acção educativa: análise psico-social", Lisboa - *E.S.E.L/ APPORT*, 101-108.
- FARIA, M. dos Anjos. (1996). "Níveis de conhecimento científico de professores e aprendizagem de Ciências no Ensino Básico.". *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*. 1, 133 – 117.
- FERNANDES, D. et al. (1994). *Resolução de problemas: processos cognitivos, concepções de professores e desenvolvimento curricular*. Lisboa: IIE.
- FERNANDES, Margarida e GONÇALVES, José Alberto (2000). Educar para a diversidade: um desafio à formação de professores. In: *Actas do IX Colóquio da AFIRSE. Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 202-218.

- FLORES, M^a Assunção (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: IIE
- FONSECA, Jesuina M. B.; CONBOY, Joseph. (1994). "Avaliação de um programa de formação de professores". *Revista da Educação*. 4 (1/2), 91 – 101.
- FONTOURA, Madalena (1992) Fico ou vou-me embora? In: António Nóvoa (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 171-198
- GALVÃO, Cecília. (1993). "Profissão: Professor. Conceção e expectativas de futuros professores". *Revista da Educação*. 3 (2), 45-58.
- GALVÃO, Cecília (1996). Estágio pedagógico: cooperação na formação. *Revista de Educação*, 6 (1), 71-87
- GASPAR, Maria Filomena Fonseca. (1991). "As escolhas dos educadores: O papel da escola de formação da instituição onde exercem a sua actividade profissional e dos anos de serviço". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 103-131.
- GONÇALVES, José Alberto e SILVA, M^a Celeste (1999). Perspectivas de professores no início de carreira. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 197-205.
- GONÇALVES, M^a Rosa (2000). O encorajamento na supervisão clínica. In: *Actas do IX Colóquio da AFIRSE. Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 240-249.
- GONZÁLEZ, Pedro Francisco. (2000), "Uma experiência pedagógica na formação inicial de professores", *IX Colóquio da AFIRSE - Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. FPCE-UL, 250-257.
- GOUVEIA, Regina e Costa; Nilza (1999). Um programa de supervisão num quadro investigativo com professores estagiários de Física e Química. Evolução das concepções e práticas (ao nível da planificação didáctica) sobre a resolução de problemas. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 267-274.
- GUERREIRO, António Manuel (1999). Apontamentos sobre as representações sociais de alunos/futuros professores de Matemática a propósito do supervisor e do processo superviso. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 74- 81
- JANUÁRIO, Carlos. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- JESUS, Saul Neves de. (1992). "Motivação e stress em professores estagiários. Um estudo longitudinal exploratório". *Revista Portuguesa de Educação*. 5 (1), 117-127.
- JESUS, M^a Helena Pedrosa (1999). Supervisão da formação de professores em ensino experimental. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 215-218
- LAJES, Maria Alcina Almeida, (1993), "A Avaliação e o Sistema Educativo: a Formação de Professores", *Actas do III Colóquio da AFIRSE - Avaliação em Educação*. FPCE-UL, 233-243.

- LEITE, Laurinda; Sequeira, Manuel. (1991). "Os professores de Ciências Físico-Químicas e a problemática das concepções alternativas". *Revista Portuguesa de Educação*. 4 (3), 31-48.
- LIMA, Licínio; CASTRO, Rui; MAGALHÃES, J. e PACHECO, J. A. (1995). O modelo integrado, 20 anos depois: contributos para uma avaliação do projecto de Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 147-195.
- MESQUITA, Maria Helena; RODRIGUES, David. (1996). "Formação inicial dos professores em educação especial: análise da percepção das práticas e de necessidades". *Educare*. II (2), 75-88.
- MOREIRA, M^a Alfredo; VIEIRA, Flávia e MARQUES, Isabel (1999). Investigação-ação e formação inicial de professores – uma experiência de supervisão. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 137-146.
- MOREIRA, M^a Alfredo (2000). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: IIE.
- MOREIRA, M^a Alfredo e ALARCÃO, Isabel (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (org) *Percurso de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, Vítor. (1993). "Natureza da Ciência e formação inicial dos professores de Física e Química". *Revista da Educação*. 3 (1), 67-76.
- OLIVEIRA, Vítor; TRINDADE, Vítor. (1993). "A formação inicial dos professores e as disciplinas de Didáctica das Ciências na Universidade de Évora". *Revista da Educação*. 3 (2), 77-82.
- OLIVEIRA, Maria Teresa (1994). "A linguagem metafórica na formação dos professores de Ciências". *Aprender*. 14, 34-38.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO; Júlia. (1997). "Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de Educadoras e Infância". *Inovação*. 1, 89-109.
- PACHECO, José Augusto (1995). *O pensamento e a acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto. (1993). *Formação de professores. Teoria e prática*. Braga: Universidade do Minho.
- PAIXÃO, M^a de Fátima (1995). Práticas pedagógicas em Ciências da Natureza e formação de professores para os desafios da reforma curricular. In I. Alarcão (ed). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CiDiNe, 31-51.
- PAIXÃO, Maria de Fátima; CACHAPUZ, António. (1995). "A reforma curricular lida através das práticas pedagógicas dos professores". *Aprender*. 18, 60-67.
- PAULO, Adelina Maria Carvalho; TRIGO-SANTOS, Florbela. (1998). "A formação inicial de professores em contexto de investigação-ação: concepções e práticas de avaliação pedagógica". *Revista da Educação*. 7 (2), 97 – 113.

- PINTO, Patrícia Rosado. (1994). "Aprender a ler para ensinar". *Inovação*, 7 (2), 173-185.
- PONTE, João Pedro e SERRAZINA, Lurdes (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: DAPP-ME.
- QUINTAS, Helena; ARCO, Joaquim; MESTRE, M^a José; GONÇALVES, M^a Rosa (1999). Identificação de níveis de reflexão em alunos em formação inicial. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 124-131
- QUINTAS, Helena; ARCO, Joaquim; MESTRE, M^a José; GONÇALVES, M^a Rosa (1999). O desenvolvimento de competências educativas na formação inicial de professores: ideias e práticas. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 124-131
- REBELO, Dorinda e MARQUES, Luis. (1999). Formação em Supervisão através de práticas inovadoras do trabalho de campo. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 111-117.
- REIS, Inês, (1996) "Formação profissional inicial - Um currículo de formação integrada de educadores de infância". *Actas do VI Colóquio da AFIRSE - Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. FPCE-UL, 346-364.
- RIBEIRO, João Bellem et al (1990). "A influência da colegialidade no profissionalismo; uma linha de investigação na Escola Superior de Portalegre". *Inovação*, 3 (1/2), 117-153.
- RIBEIRO, M. D.; MARTINS, I. P. (1997). "O professor investigador e a análise reflexiva do acto educativo em aulas de Ciências - um projecto de formação reflexiva", *Actas da SPCE - Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*, 201-209
- RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. (1993). *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Ed.
- RODRIGUES, José e FERREIRA, Vitor (1999). Valores e expectativas dos professores estagiários. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 275-295
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro, Unidade de Didáctica e Tecnologia.
- SÁ CHAVES, Idália e ALARCÃO, Isabel (2000). O conhecimento profissional dos professores: conhecimento de reflexão e de intervenção não standard. In: *Actas do IX Colóquio da AFIRSE. Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 131-143.
- SÁ-CHAVES, Idália (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

- SÁ-CHAVES, Idália; PIRES, Elsa; CARVALHO, Anabela; FERREIRA, Paula. (1999). A mais valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 47-52.
- SANCHES, M^a Fátima Chorão; SILVA, M^a da Conceição Brito; TOMAZ, Ana M^a (1999). Momentos no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo de Português: um estudo de caso. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro, CD-Rom, 147-156.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão; SILVA, Maria da C. Brito. (1998). "Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção de conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar". *Revista da Educação*. 2 (7), 81 – 96.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão; TOMÁS, Ana Maria da Luz. (1999). "Planificação e acção pedagógica em situação de estágio: formas de articulação entre componentes do conhecimento profissional". *Revista da Educação*. 8 (2), 39-62.
- SARMENTO, Pedro; et al.. (1999). "A Supervisão Pedagógica em Educação Física". *Inovação*. 2, 129-148.
- SECO, Graça Maria Santos. (1993). "O auto conceito escolar em educadoras de Infância: um estudo transversal". *Revista Portuguesa de Pedagogia*. ano XXVII, 1, 119-139.
- SEQUEIRA, Fátima, (1994), "Didáctica e Formação de Professores", *Actas do IV Colóquio da AFIRSE- AIPELF, Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. FPCE-UL, 45- 52.
- SILVA, M.H.; DUARTE, M. C. (1997). "Influência da metodologia de ensino da Biologia/Geologia nas concepções de alunos futuros profissionais: um estudo sobre as concepções de ciência, ensino e aprendizagem". *Actas da SPCE, Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*, 265-273.
- SILVA, M^a Celeste (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: Maria Teresa Estrela (org) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 51- 79.
- SIMÕES, Carlos (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- SIMÕES, Carlos; SANTOS, M^a Leonor; GONÇALVES, José Alberto e SIMÕES, M^a Helena (1997). A construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In: Manuel Ferreira Patrício (org) *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora, 254-260
- SIMÕES, M^a Helena (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CiDiNe.
- SOUSA, Jesus Maria (2000). *O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Ed ASA.

- TRAVASSOS, J. e CRUZ, M.^a Dores (1997). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*. Lisboa: IIE.
- TRINDADE, Vitor (1996). *Estudo da atitude científica dos professores*. Lisboa: IIE
- VEIGA, M. Luísa; TEIXEIRA, M. Filomena; ALBUQUERQUE, Ana M.; COSTA, Fernando. (1992). "A ciência integrada na formação inicial de professores; um projecto na ESE de Coimbra". *Inovação*. 5 (1), 175-191.
- VILLAS-BOAS, M.^a Adclina, (1991), "A supervisão clínica na formação de professores", *Actas da SPCE - , Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, 627-631.
- VITO, José de Jesus Carioca. (1992). "Microcomputadores e formação de docentes: contributos para a definição de um perfil docente". *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI, 1, 61-83.

**ANEXO 3 – Quadros-Síntese (teses de doutoramento
e de dissertações de mestrado identificadas sobre formação inicial
de professores (1990-2000))**

O acesso ao texto integral das teses de doutoramento e das dissertações de mestrado que identificámos para o período de 1990-2000 em alguns casos não foi possível. Assim, os quadros que seguidamente apresentamos não abrangem a totalidade dos trabalhos enumerados no Anexo 1, embora representem mais de 80%.

A identificação dos estudos é feita pelo número de ordem com que são referidos no anexo 1.

QUADRO 1

FORMAÇÃO INICIAL COMO OBJECTO PRINCIPAL

	1	3	2	5	7	8	9	10	11	13	14	17	18	19
Trabalhos cujo objecto principal se situa no âmbito da formação inicial	21	22	24	26	27	28	29	32	38	39	40	41	44	45
	47	52	54	57	58	59	61	65	68	69	75	77	78	80
	81	82	84	85	86	88	90	91	92	93				

QUADRO 2

FORMANDOS ENVOLVIDOS NOS ESTUDOS SEGUNDO O NÍVEL
DE ENSINO A QUE SE DESTINAM

Pré escolar	9	17	23	37	46	75	78	80	84										
1º ciclo	9	17	26	33	39	40	46	48	55	67	70	74	78	80					
	82	85	88																
2º ciclo	1	3	5	17	18	19	26	29	30	39	40	41	44	46					
	47	51	57	59	60	65	69	70	78	80	83	85	86	91					
	92																		
3º ciclo	2	4	8	11	13	14	15	17	18	21	22	24	27	29					
	30	40	41	44	45	46	50	52	57	58	61	68	70	77					
	81	85	90	92	93	94													
Secundário	2	7	8	11	13	14	15	16	21	22	25	27	29	30					
	32	41	45	52	57	58	61	69	71	90	92	93							

QUADRO 3

ESTUDOS CUJA POPULAÇÃO É (TAMBÉM)
CONSTITUÍDA POR FORMADORES

10	14	16	24	27	28	29	38	39	75	77	86	87	88	91
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

QUADRO 4

QUADROS TEÓRICOS OU CONCEPTUAIS DE REFERÊNCIA DOS TRABALHOS

Pedagogia	1	2	3	4	5	6	7	8	10	13	14	15	18	19
	22	23	24	26	27	28	29	30	32	33	34	38	39	40
	41	44	45	46	47	48	50	51	52	54	55	56	57	58
	65	67	69	71	74	75	77	80	81	82	83	84	85	86
	88	90	91	92	93	94								
Psicologia	1	5	7	9	11	19	21	37	38	39	41	44	45	50
	57	58	65	68	69	84	85	92	94					
Sociologia	2	3	17	23	25	27	30	37	45	68	78	83	87	93

Foram considerados na categoria Pedagogia os trabalhos cujos quadros teóricos ou conceptuais se inserem na Teoria do Currículo, na Avaliação Educacional, na Formação de Professores e na Relação Pedagógica.

CAMPOS TEMÁTICOS DOS ESTUDOS

[illegible]

QUADRO 8

ALCANCE TEMPORAL DO ESTUDO

Estudo Transversal	1	2	4	5	7	9	10	13	14	15	17	18	21	23
	24	25	26	27	28	29	30	32	34	37	38	39	40	47
	48	50	51	52	54	55	56	57	58	59	60	65	67	68
	69	71	77	78	80	81	82	83	84	85	86	87	88	90
	91	92	93	94										
Estudo Longitudinal	3	8	19	22	33	41	44	45	46	61	74	74		

QUADRO 9

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Experimental	44	57	91											
Quase experimental	1	9	21	46	69	77	80	82	84	94				
Ex post facto	2	5	14	15	25	26	27	29	30	34	39	41	45	47
	55	58	61	65	71	78	86	93						
Etnográfica	19	28	33											
Biográfica	25	37												
Investigação-acção	19	33	52	74	75									
Estudo de caso	3	4	7	8	10	13	17	18	19	22	23	24	26	32
	33	38	40	48	50	51	54	56	59	60	67	68	74	75
	81	83	85	87	88	90	92							

Como referimos em Estrela, Esteves e Rodrigues (2002) a classificação da metodologia de investigação é frequentemente difícil, não só porque entre os especialistas avultam diversos modos de estabelecer tal classificação, como porque se verificaram discordâncias entre a óptica dos autores dos trabalhos e a óptica dos analistas. Neste último caso optou-se, geralmente, pela classificação do autor.