Formação inicial de professores

Perfil académico e profissional de professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores

EDULOG
FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO

IDENTIFICAÇÃO

Título

Formação inicial de professores: Perfil académico e profissional de professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores

Identificação dos proponentes

Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite
CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
(Coordenadora do Projeto)

Fátima Sousa-Pereira
CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

CONTEXTUALIZAÇÃO

Embora a importância dos formadores de professores seja cada vez mais reconhecida nas discussões académicas - como é refletido em edições especiais da Revista Europeia de Formação de Professores (vol. 31, 2) e do Desenvolvimento Profissional em Educação (vol. 36, 1/2) e no trabalho do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da ATEE, 'Desenvolvimento Profissional de Formadores de Professores' (por exemplo, Swennen & van der Klink 2009) -, a quantidade de pesquisas sobre formadores de professores é limitada, constituindo os formadores de professores um grupo pouco estudado ou, como referem alguns autores, um grupo negligenciado (Bates et al., 2010; Korthagen, 2000; Murray & Kosnik, 2011; Willems, Stakenborg, & Veugelers, 2000).

Além disso, os resultados de um estudo realizado por Snoek, Swennen & Klink (2011, p. 673) mostraram que "a qualidade dos formadores de professores ainda não é uma área em que haja troca ativa da política internacional", nomeadamente ao nível dos documentos políticos da União Europeia. Efetivamente, e como afirmam estes mesmos autores no estudo feito em 2011, a atenção recebida ao nível de cada Estado-Membro "faz parte de políticas gerais para professores do ensino superior" (Snoek, Swennen & Klink, 2011, p. 651) e não da especificidade desta área de formação. De facto, e apesar das expectativas em torno da qualidade da formação de professores, tem havido pouca atenção ao desenvolvimento de um currículo para formar formadores de professores ou a políticas locais que possam apoiar o desenvolvimento de competências ao nível dos formadores de professores para atender às complexas exigências de preparação de professores para o século XXI (Cochran-Smith, 2003).

Se considerarmos uma revisão efetuada por Estrela e colaboradoras (2002) aos estudos realizados em Portugal sobre formação inicial de professores entre 1990 e 2000, a maior parte das referências encontradas a propósito dos formadores é, como concluíram as autoras, de ordem genérica e maioritariamente associadas à "maior exigência de competências dos professores formadores" e à "maior unidade de conceções entre os formadores de uma mesma instituição" (Estrela et al, 2002, p. 42).

Face ao exposto, reconhece-se a pertinência de aprofundar o conhecimento sobre o perfil académico dos professores do ensino superior público que asseguram a formação inicial de professores em Portugal, tanto do ensino básico, como do ensino secundário.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Estudos de alguns académicos (e.g. Cunha, 2008; Estrela et al., 2002; Leite, 2006, 2012) referem que a formação de professores tem de ser considerada uma das prioridades de intervenção das sociedades modernas, visando responder aos desafios sociais colocados pela mudança permanente e acelerada que as caracteriza. Paralelamente, vários responsáveis de governos nacionais, instituições e sociedade em geral, bem como várias organizações mundiais (OCDE, 2010; Conselho da Europa, 2007; Comissão Europeia, 2005, 2007, 2010; entre outras) têm defendido a necessidade de (re)orientar a formação de professores em função da responsabilidade que lhes é atribuída nos processos de mudança global a nível social, político e económico.

Em resultado da complexificação das situações vividas, as reformas educativas e as mudanças instituídas nos últimos anos têm conferido aos professores um conjunto amplo e complexo de funções e de papéis cada vez mais exigentes e de difícil concretização (Leite, Fernandes & Sousa-Pereira, 2017; Leite, 2019; Esteves, 2002). Ao mesmo tempo, e a par do reconhecimento dos professores como uma chave para a mudança na educação, pelo papel primordial que assumem no processo de aprendizagem dos estudantes (Hargreaves & Goodson, 1996; Fullan, 1991, 2005; Fullan & Hargreaves, 2001; Hopkins, 2001, 2002, 2005), tem sido reforçada a ineficácia dos sistemas educativos e da ação dos professores e, consequentemente, tem sido produzido um discurso que alerta para a inevitável necessidade de ser melhorada a qualidade do corpo docente, nomeadamente pelo impacto que pode ter na aprendizagem dos alunos (Formosinho, Fernandes & Ferreira, 2005; White, 2018).

Como foi sustentado por Furlong et al. (2000), deve ser dada atenção aos formadores de professores porque a aprendizagem dos estudantes/futuros professores é mais influenciada por quem os está a ensinar do que pelos conteúdos que estão a ser ensinados, razão pela qual os formadores de professores - aqueles que ensinam os estudantes, futuros professores – devem ser entendidos como os pilares das reformas educacionais de todos os tipos (Cochran-Smith, 2003, p.5).

PROPOSTA DE ESTUDO EMPÍRICO

É tendo por referência o que atrás foi exposto que a comunidade prática de investigação *CAFTe - Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas* - se propõe realizar um estudo de investigação que permita aprofundar o conhecimento sobre o perfil académico e profissional dos docentes que, nas IES público, asseguram a formação inicial de professores (FIP) dos ensinos básico e secundário. O estudo focar-se-á nos docentes que asseguram as Unidades Curriculares (UC) relacionadas com o exercício docente/prática curricular em sala de aula (i. e. didáticas específicas, iniciação à prática profissional/prática de ensino supervisionada, estágio, currículo, avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino-aprendizagem, …).

A opção por se considerar os docentes destas disciplinas e se excluir os das disciplinas de Formação nas Áreas de Docência (FAD) prende-se, como atrás foi referido, com a falta de estudos sobre quem são estes professores formadores de futuros professores. Prende-se ainda com os seguintes factos: i) as disciplinas de FAD exigem, à partida, um perfil de habilitação académica mais específico e, por essa razão, mais fácil de ser garantido na distribuição do serviço docente; ii) as restantes disciplinas (enquadradas nas componentes de Formação Educacional Geral – FEG -, de Didáticas Específicas – DE – e de Iniciação à Prática Profissional – IPP) comportam problemas maiores ao nível do perfil docente, pelo seu caráter mais amplo.

METODOLOGIA DE ESTUDO

O estudo será desenvolvido em três fases e orientado pelos objetivos que a seguir se apresentam.

OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O estudo a que se refere esta proposta orienta-se pelo seguinte objetivo geral:

- Caracterizar o perfil académico e profissional dos professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores, dos ensinos básico e secundário, nas disciplinas relacionadas com o exercício docente/prática curricular de ensino-aprendizagem-avaliação.

No contexto deste objetivo geral, definem-se os seguintes objetivos específicos (OE):

- OE1. Identificar as instituições que oferecem os cursos de licenciatura em Educação Básica (1º ciclo de estudos) e os mestrados de habilitação profissional para a docência (Ensino Básico, 1º CEB e 1º e 2º CEB em Português/HGP e em Matemática/CN - perfis de 2 a 5, cf. D. L. nº 79/2014);

- OE2. Identificar as instituições que oferecem os cursos de mestrado que habilitam profissionalmente para a docência no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (perfis de 6 a 32, c.f. D. L. nº 79/2014);
- OE3. Analisar os planos curriculares dos cursos, identificando a oferta formativa quanto às unidades curriculares (UC) que se orientam especificamente para o exercício docente/prática curricular de ensino-aprendizagem-avaliação;
- OE4. Identificar os professores que lecionam as UC identificadas;
- OE5. Analisar os currículos dos docentes mapeando o seu perfil académico e profissional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a prossecução dos objetivos listados foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos (P):

1ª fase do estudo - Análise documental 1

Para a prossecução dos objetivos apresentados, na primeira fase, com o foco nos cursos que habilitam profissionalmente para a docência nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos (P)[1]:

- P1. Análise da plataforma da A3ES para identificação dos cursos de licenciatura em Educação Básica (1º ciclo de estudos) e dos mestrados de habilitação profissional para a docência (Ensino Básico, 1º CEB e 1º e 2º CEB em Português/HGP e em Matemática/CN - *perfis de 2 a 5*, cf. D. L. nº 79/2014) acreditados no 1º ciclo de avaliação e acreditação (objeto de estudo)[2];
- P2. Contacto com a Administração da A3ES para acesso a dados que permitam conhecer os planos de estudo dos cursos acreditados e os CV (fichas docentes) dos professores que asseguram as unidades curriculares selecionadas para o estudo;
- P3. Análise dos planos de estudo dos cursos e seleção das unidades curriculares que se orientam para o exercício docente/prática curricular em sala de aula;
- P4 Análise dos CV (fichas disponibilizadas pela A3ES) dos docentes que asseguram essas unidades curriculares na Instituição de Ensino Superior.

[1] Refira-se que esta primeira fase do estudo – análise documental 1 - já foi concretizada por esta comunidade de investigação CAFTe para os mestrados de FIP, correspondentes aos perfis listados em P1, do subsistema universitário.

[2] No que diz respeito a opções metodológicas orientadas para a definição do *corpus* de análise importa referir que:
- apenas foram consideradas IES que oferecem os cursos de licenciatura em Educação Básica (1º ciclo de estudos) e os mestrados de habilitação profissional para a docência (Ensino Básico, 1º CEB e 1º e 2º CEB em Português/HGP e em Matemática/CN);
- só foi considerado o mestrado em Educação Pré-Escolar quando integrado em mestrado de habilitação conjunto/misto;
- não foram considerados os cursos acreditados pela A3ES, mas, entretanto, descontinuados pelas IES.

Na concretização do procedimento metodológico P4 atrás enunciado serão considerados os seguintes indicadores de análise:

- UC relacionadas com o exercício docente/prática curricular em sala de aula;
- Formação académica dos docentes na sua relação com as UC lecionadas;
- Atividades de investigação e divulgação (publicações na área dos cursos; projetos de investigação);
- Pertença a Centros de Investigação na área dos cursos;
- Atividades de desenvolvimento profissional de alto nível na área da formação assegurada no curso (atividades de extensão à comunidade; orientações de estágios e trabalhos de investigação; formação contínua de professores, etc.)
- Experiência de docência no ensino não superior;
- Categoria profissional;
- Tipo de colaboração na IES (tempo integral, tempo parcial);
- Sexo.

2ª fase do estudo - Análise documental 2

A segunda fase do estudo diz respeito à análise do perfil dos formadores de professores dos cursos de mestrado que habilitam para a docência no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, de acordo com os seguintes procedimentos metodológicos (P):

- P1. Análise da plataforma da A3ES para identificação dos cursos de mestrado que habilitam profissionalmente para a docência no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (perfis de 6 a 32, c.f. D. L. nº 79/2014) acreditados no 1º ciclo de avaliação e acreditação (objeto de estudo);
- P2. Acesso a dados que permitam conhecer os planos de estudo dos cursos acreditados e os CV (fichas docentes) dos professores que asseguram as unidades curriculares selecionadas para esta parte do estudo;
- P3. Análise dos planos de estudo dos cursos e seleção das unidades curriculares que se orientam para o exercício docente/prática curricular em sala de aula;
- P4. Análise dos CV (fichas disponibilizadas pela A3ES) dos docentes que asseguram essas unidades curriculares na Instituição de Ensino Superior.

Na concretização do procedimento metodológico P4 atrás enunciado serão considerados os mesmos indicadores de análise usados na fase 1, a saber:

- UC relacionadas com o exercício docente/prática curricular em sala de aula;
- Formação académica dos docentes na sua relação com as UC lecionadas;
- Atividades de investigação e divulgação (publicações na área dos cursos; projetos de investigação;
- Integração em Centros de Investigação na área dos cursos;
- Atividades de desenvolvimento profissional de alto nível na área da formação assegurada no curso (atividades de extensão à comunidade; orientações de estágios e trabalhos de investigação; formação contínua de professores, etc.)

- Experiência de docência no ensino não superior;
- Categoria profissional;
- Tipo de colaboração na IES (tempo integral, tempo parcial);
- Sexo.

3ª fase do estudo – Estudos de caso

Na terceira e última fase do estudo, e numa perspetiva de aprofundamento dos dados recolhidos nas fases anteriores, realizar-se-ão alguns estudos de caso que permitam abarcar a formação inicial de professores na diversidade que a caracteriza. Os procedimentos metodológicos (P) serão os seguintes:

- P1. Identificação de alguns estudos de caso para aprofundamento do conhecimento que vier a ser construído pela análise documental (fases 1 e 2). Para já, preveem-se que sejam considerados os seguintes critérios: i) IES com forte/baixa dinâmica de investigação na área da Educação/Formação de Professores; ii) IES que revelam forte/baixa relação entre a formação académica dos docentes e as UC que lecionam; iii) categoria profissional predominante dos docentes a que se refere o estudo (professores em fim de carreira/professores em início de carreira); iv) zona geográfica da IES (litoral, interior).
- P2. Definição de um plano de ação para a realização desses estudos de caso e sua concretização, considerando também a recolha de dados relativa aos docentes das escolas (professores cooperantes) onde é realizada a prática profissional dos estudantes/futuros professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bates, T., Swennen, A., and Jones, K. (2010). *The professional development of teacher educators*. Abingdon: Routledge.

Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5–28.

Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor. Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Fernandes, A. S., & Ferreira, F. I. (2005). Ambiguidades em torno do processo de Bolonha: que formação para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino

básico? In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação de Professores e Educadores Portugueses* (pp. 149-150). Lisboa: Profedições.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. NY: Cassell.

Fullan, M. (Ed.) (2005). Fundamental Change. *International Handbook of Educational Change*. NY: Springer.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Furlong, J., et al. (2000). *Teacher education in transition*. Buckingham: Open University Press.

European Commission. 2005. Common European principles for teacher competences and qualifications. European Commission. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.

European Commission. 2007. Improving the quality of teacher education. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.

European Commission. 2010. The profession of teacher educator in Europe. Report of a peer learning activity in Reykjavik, Iceland, 21-24 June 2010. http://www.kslll.net/Documents/Teachers%20and%20trainers_PLA_June%20201 0.pdf.

European Council. 2007. Conclusions of the Council and of the representatives of the governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. Official Journal of the European Union C300: 6-9.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In: *Teachers' professional lives*, eds. I. Goodson and A. Hargreaves, 1-27. London: Falmer Press.

Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer.

Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All: A Handbook of Staff Development* (2nd Edition). London: David Fulton Publishers.

Hopkins, D. (Ed.) (2005). The practice and theory of school improvement. *International Handbook of Educational Change*. NY: Springer.

Korthagen, F. (2000). Teacher educators, from neglected group to spearheads in the development of education. In G. Willems, J. Stakenborg, & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Dutch teacher education* (pp. 36–49). Leuvan-Apeldorn: Garant.

Leite, C. (2006). Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores? A. Silva et al. (Orgs), *Novas subjectividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social* (pp. 277-298). Recife: Edições Bagaço.

Leite, C. (2012). Qualidade da Educação Superior e Formação de Professores. Uma análise a partir da situação em Portugal. In M. I. Cunha & C. L. Broilo (Orgs.), *Qualidade da Educação Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo* (pp. 99-117). São Paulo: Junqueira & Marin Editores.

Leite, C.; Fernandes, P. & Sousa-Pereira, F. (2017). Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: tensions in building professional identities, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* vol. 21, Núm. 1, 181-201.

Leite, C. (2019). Teaching, learning and research – An analysis of the academic and political agenda, in Pedrosa-de-Jesus, M.H. & Watts, D.M. (Eds) *Academic growth in higher education: questions and answers*. Brill Sense, Leiden/ Boston, pp. 19-30.

Murray, J. & Kosnik, C. (2011). Academic work and identities in teacher education. *Journal of education for teaching*, 37 (4), 243–246.

OCDE (2010). Preparing Teacher Educators for Diversity: Competencies and Challenges, Victoria Chou, University of Illinois at Chicago OECD International Seminar on Teacher Education for Diversity, Brussels, Belgium, 25/26 October 2010

Snoek, M., Swennen, J. M. H., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664. https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616095

Swennen, A., & Van Der Klink, M. (2009). Epilogue: Enhancing the profession of teacher educators. In *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 219-225). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8874-2_16

Willems, G., Stakenborg, J., & Veugelers, W. (Eds.). (2000). *Trends in Dutch teacher education*. Leuvan-Apeldorn: Garant.

White, S. (2018). Teacher educators for new times? Redefining an important occupational group, *Journal of Education for Teaching*, DOI: 10.1080/02607476.2018.1548174.