

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – UM DEBATE INACABADO

Isabel P. Martins¹

Introdução

A discussão sobre formação de professores é e será um tema recorrente no discurso de responsáveis políticos a vários níveis, de formadores e de investigadores. Serão várias as razões para que este tema seja sempre atual, profundamente polémico e, quantas vezes, gerador de insatisfação nas instituições formadoras, sempre que confrontadas com os resultados dos alunos do ensino básico e secundário, perante a comparação internacional, a qual funciona como um ‘sistema regulador’ de políticas em curso. A discussão de razões para os resultados obtidos leva, quantas vezes, à passagem da comparação interpaíses para a comparação interinstituições, sejam elas as escolas de proveniência dos alunos das amostras usadas, sejam as instituições de formação dos seus professores. O assunto torna-se ainda mais polémico quando aos termos/conceitos de «educação» e «formação» se junta um terceiro, a «qualificação». Com efeito, são estas as designações usadas pelo Ministério da Educação, «educação, formação e qualificação», aquando da Conferência “Education and Training in Portugal”, em 2007 (ME, 2007). Impõe-se, desde já, uma clarificação dos dois primeiros conceitos. Nas palavras de Joaquim Azevedo «...não vejo diferença entre instrução e educação» (Azevedo, 2011, p. 178) e, ainda, «...quando falamos de instrução falamos necessariamente de educação e quando falamos de educação escolar nunca podemos deixar de lado a aprendizagem [...]. Instruir é educar a ser, educar a ser implica a instrução...» (ibidem, p. 179). Se para este e outros autores não existe diferenciação substancial entre os dois termos, sendo um suporte do outro, não deixa de ser útil alguma reflexão. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 outubro) «atribuí a

¹ Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro.

um único Ministério, especialmente vocacionado para o efeito, a coordenação da política relativamente ao sistema educativo (no qual se inserem todas as modalidades de formação)», segundo Bártolo Paiva Campos no Prefácio da obra “Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários” (Pires, 1987, p. 7). Esta explicitação remete para um conceito de «formação» associado a um sistema de ensino organizado. Pode, pois, considerar-se a instrução profundamente conotada com a escola, o sistema de ensino formal, o currículo oficial e professores credenciados para a função. «Educação» será, então, um conceito dinâmico, socialmente evolutivo em cada indivíduo, construído segundo aprendizagens diversas, ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais. Educação está ligada ao ser como pessoa, como profissional, como cidadão de uma sociedade cada vez mais global. A escola contribuirá para a educação de cada indivíduo mas não será o único agente nessa construção. Assim, defenderemos a educação como um valor, uma meta a alcançar e a instrução escolar como um dos meios importantes para a sua consolidação. É considerando este binómio Formação – Educação que discutiremos o tema aqui tratado, a Formação Inicial de Professores. Afirmamos, desde já, que será preciso conceber programas de Formação de Professores, segundo um projeto de Educação de Professores, uma perspetiva de nível superior.

Professores, formação, educação e investigação

A evolução do conhecimento e, sobretudo, a rapidez com que se opera faz com que estejamos, enquanto profissionais da formação e educação de professores, confrontados com factos, realidades e paradigmas de pensamento e de ação que não existiam durante a nossa própria formação. Curiosamente, muitos dos saberes e competências de saber pensar e compreender que nos permitem hoje dar respostas (algumas) a problemas que então não existiam, foram construídas depois desse período.

Há 50 anos atrás, em plena década de 1960, Portugal era “um mundo fechado” para o Mundo! Recordem-se os números da formação e qualificação, da saúde e esperança de vida, do acesso ao lazer e bens de cultura, para nos consciencializarmos de quão distantes estávamos de

muitos países europeus. Ora, esse foi um período de grandes descobertas para a humanidade protagonizadas por países mais desenvolvidos. O seu conhecimento é tão banal hoje que nos esquecemos que nem sempre o soubemos. Por exemplo, soubemos que a Terra era o “Planeta Azul” apenas em 1961, com o cosmonauta soviético Iuri Gagarin, a bordo da Vostok 1, vendo, pela primeira vez, a Terra a partir do espaço. Foi possível conceber/ inventar tecnologia para chegar à Lua em 1969, com o astronauta norte-americano Neil Alden Armstrong. Um *smartphone* de hoje tem mais tecnologia incorporada do que tinha a Apollo 11. Mais espantoso do que chegar à Lua, foi a Apollo 11 conseguir sair de lá. Embora tenha sido um prodígio da ciência e tecnologia este assunto já não faz parte das disciplinas de Ciências/Física nos EUA, o país que protagonizou este facto memorável. Os jovens norte-americanos só ouvem falar deste assunto na disciplina de História.

Ora, foi depois deste feito, na década de 1970, que em Portugal a formação de professores assumiu o estatuto de uma habilitação académica concebida de raiz, equiparada à de outras categorias profissionais, mas foram precisas mais de duas décadas para satisfazer as necessidades do sistema educativo em termos de corpo docente especializado.

Os estudos e debates sobre a formação de professores, modelos e práticas, proliferaram na academia, constituindo-se escolas de pensamento das quais emergiram referências nacionais com reconhecimento internacional². A importância da qualidade da formação de professores era assunto sempre presente e afirmações como a de Nóvoa (1992, p. 9) eram recorrentes e indiciavam a atenção e pressão que era exercida socialmente sobre o sistema educativo: «Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os

² Investigadores (alguns) e Professores destacados na Formação de Professores, em Portugal, a quem devemos respeito e admiração (sem ordenação): Isabel Alarcão, António Nóvoa, João Formosinho, Rui Canário, M. Céu Roldão, Idália Sá-Chaves, Maria Teresa Estrela, Albano Estrela, António Cachapuz, Bárto Paiva Campos, Manuel Ferreira Patrício.

professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.»

Será válida hoje esta afirmação? Diremos que sim. No entanto, as respostas que possamos dar mais de duas décadas passadas, serão substancialmente diferentes. De facto, conforme dito em outro lugar (Martins, 2014, p. 51), «estamos perante a primeira geração de crianças e pré adolescentes que já nasceu na era das redes sociais (*facebook*, em 2004; *youtube*, em 2005; *twitter*, em 2006), que conhece e sabe manusear o *iphone*, o *ipod* e ou o *ipad*, e a escola não pode ignorar isso. Estamos também perante a primeira geração de professores em formação que cresceu em ambiente de novas tecnologias, que acede, usa e não dispensa formas de comunicação que não eram sequer conhecidas na década anterior».

Há duas-três décadas atrás ninguém imaginava que seria possível participar num processo de formação sem utilizar papel, lápis ou livros impressos; sem partilhar salas de aula com outros estudantes, sem ver o professor ou mesmo sem ir à escola. A adoção de tecnologias novas, repercutiu-se na mudança de aspetos formais de atividades tradicionais de sala de aula, seja na digitalização de materiais, no acesso imediato a fontes de informação, seja em novas formas de comunicação assíncrona entre estudantes e professores (Molina, 2015). Dispor de livros em formato digital é também recente (primeiro *e-book* publicado em 1993; a Amazon começou a vender livros através da Internet, em 1995), consultar revistas científicas para fazer uma tese ou preparar uma conferência sem sair da secretária ou ‘entrar’ numa biblioteca digital (uma extensão da biblioteca tradicional) ou virtual (uma biblioteca autónoma) é hoje uma prática corrente. Estes são alguns factos pelos quais os formadores e as instituições de formação de professores não podem considerar irrelevante o progresso tecnológico nas suas práticas formativas e de avaliação. É neste contexto de acelerado crescimento tecnológico que importa refletir sobre políticas de formação de profissionais de educação.

Por que discutimos e refletimos sobre “Formação de Professores”? Porque não estamos satisfeitos com o que se passa a nível do sistema educativo e

atribuímos parte da responsabilidade aos professores e à sua formação? Ora, a questão é mais complexa. Grande parte dos problemas da escola não depende da formação dos professores. Julgar que a formação de professores resolve todos os problemas do sistema é uma falácia.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pelas Nações Unidas em 1948, dá ênfase especial à educação para todos, no artigo 26.º, «...direito à educação para todas as pessoas, obrigatória no nível elementar; a finalidade da educação é a plena expansão da personalidade humana, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade, numa perspectiva de respeito pela multiculturalidade». A formação de professores deve contribuir para que todos os professores compreendam esta finalidade e assumam que a educação, em contexto escolar, deve dar a conhecer *temas e situações* que, em cada momento, podem pôr em causa os direitos humanos. Daí se considerar que ‘Educação para Todos’ é um conceito político.

Mas importa que dois mitos sejam desfeitos: a formação não determina necessariamente a mudança de práticas, dado não ser o único fator que as condiciona, nem há formação que dure para toda a vida profissional.

Assim, e nesta perspectiva, os programas de formação de professores deverão permitir a consciencialização dos formandos sobre as exigências da profissão e, portanto, das suas fragilidades e lacunas em termos de competências e saberes. Situações de reflexão e análise crítica, devidamente supervisionadas, deverão fazer sempre parte desses programas (Alarcão et al., 1997).

Ora, os saberes mobilizados pelos formadores de professores constroem-se de múltiplas maneiras, destacando-se os estudos para obtenção de graus académicos, os projetos de investigação e intervenção, as publicações em formatos diversos e os eventos científicos. A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), fundada em 1990, tem dado um contributo apreciável na dinamização de uma comunidade científica neste domínio. Os onze Congressos realizados, em 25 anos, em diversas instituições de ensino superior portuguesas, debruçaram-se sobre temáticas abrangentes,

muito relevantes na investigação educacional desenvolvida em Portugal³. As Atas destes Congressos albergam milhares de páginas relatando os mais diversos estudos que os grupos de investigadores produziram sobre temáticas relevantes para o conhecimento e desenvolvimento do sistema educativo português, em diversos âmbitos. Um estudo meta-analítico sobre os produtos destes Congressos seria muito importante para se conhecer os progressos da investigação educacional em Portugal, nas últimas décadas. A Formação de Professores foi sempre um tema presente e muitas das propostas apresentadas não foram isentas de polémica. Se juntarmos, ainda, centenas de teses de doutoramento e dissertações de mestrado produzidas, livros e outras publicações, temos um espólio valiosíssimo para compreendermos onde estamos e que caminhos poderíamos prosseguir.

Questões relativas à formação inicial de professores

Vejamos agora por que razão consideramos que alguns dos problemas da escola não dependem da formação dos professores, isto é, têm outra origem. Destacamos quatro.

(i) Problemas sociais que se repercutem na escola: indisciplina, violência, públicos heterogéneos. Nas palavras de Canário (2007), a escola tornou-se «porosa» relativamente ao contexto social envolvente, sobretudo com a justa democratização do acesso.

³ Congressos da SPCE: 2014 – XII Congresso – UTAD «Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e acção interdisciplinar»; 2011 - XI Congresso – IPGuarda «Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação»; 2009 – X Congresso – IPBragança «Investigar, Avaliar, Descentralizar»; 2007 – IX Congresso – UMadeira - «Educação para o Sucesso: Políticas e Actores»; 2005 – VIII Congresso – IPCB «Cenários da Educação/Formação: Novos espaços, culturas e saberes»; 2003 – VI Congresso – UÉvora «O Estado da Arte em Ciências da Educação»; 2000 – V Congresso – UAlgarve «O Particular e o Global no Virar do Milénio – cruzar saberes em educação»; 1999 – IV Congresso – UAveiro «Investigar e Formar em Educação»; 1995 – III Congresso – ULisboa «Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino»; 1992 – II Congresso – UMinho «Ciências da Educação: investigação e acção»; 1989 – I Congresso – UPorto «Ciências da Educação em Portugal – situação actual e perspectivas». Por lapso na numeração o VII Congresso foi numerado como VIII.

(ii) Problemas novos da “profissão professor”: acesso ao sistema, mobilidade, funções a desempenhar para além das letivas para as quais não existe formação (Canário, 2007).

(iii) Problemas de organização e gestão escolar, currículos sobrecarregados e de filosofia discutível.

(iii) Metodologias de ensino propaladas por fazedores de opinião, as quais não atendem ao conhecimento científico existente e à diversidade de alunos (falta de condições e ou de tempo para usar outros recursos educativos além do manual; falta de articulação / integração com educação não formal).

A formação inicial de professores é uma etapa da sua formação, mas não é aquela que determina fundamentalmente o que o professor faz. No entanto, isso não dispensa a reflexão em torno de cinco grandes questões, cuja resposta condicionará modelos e práticas de formação.

1. *Filosofia da Formação*. Assumindo como ponto prévio que a escola do futuro não se bastará com os saberes de hoje, apenas, a primeira questão a colocar será a escolha entre formar em competências ou formar em conteúdos. Destacam-se três campos para reflexão.

Primeiro, prevalece ainda entre muitos responsáveis e mesmo formadores, uma perspetiva conservadora para a formação inicial, defendendo-se que o mais importante é o conhecimento profundo e sólido dos conteúdos a lecionar, razão pela qual sucessivas reformas reforçam, nos programas de formação, a componente disciplinar específica.

Segundo, o modelo de formação inicial deverá ser do tipo sequencial (formação específica/teórica – formação profissional – formação prática) ou integrado (formação específica/profissional – formação prática)?

Terceiro, é fundamental na formação inicial uma cultura de investigação, com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas. Esta é, porventura, a competência-chave de um professor: ser capaz de analisar e decidir sobre as situações com que se confronta na sua atividade profissional.

2. *Instituições de Formação.* A distribuição por todo o País de um número exagerado de instituições de formação, públicas e privadas, não favorece o critério da qualidade. De facto, as instituições competem entre si para atrair mais alunos e, conseqüentemente, poderem manter o seu corpo docente. Os Currículos estão ‘formatados’ pela legislação vigente que apenas regula o número de ECTS das várias componentes de formação. Não existem condicionantes sobre o conteúdo da formação. Esta é, em geral, determinada pelos docentes responsáveis e limitada pelas suas perspectivas. Há problemas / dificuldades intrainstitucionais a nível da coordenação, integração de saberes, articulação de áreas e unidades curriculares. Estas parecem ser domínios estanques de conhecimento. Os docentes desconhecem, muitas vezes, o que fazem os seus colegas da mesma instituição. Além disso, há problemas interinstitucionais na definição de perfis de formação e nos critérios de avaliação e classificação dos futuros professores.

Defende-se a construção de Planos de Estudo abertos, mais transversais, e percursos formativos flexíveis.

3. *Formadores.* O papel dos formadores na formação não tem sido ponderado e acautelado, muitas vezes. É certo que são muitas as áreas de intervenção e nas instituições serão raras as situações em que uma área ‘controla’ o que fazem formadores de outras, com a justificação da falta de conhecimento específico. Ora, isto levanta questões importantes do ponto de vista de um formando, perante as práticas de ensino diversas com que é confrontado, e não favorecerá uma atitude de colaboração futura, enquanto professor, com os seus colegas.

Mais, que preocupações têm os formadores sobre percursos de formação anterior e vivências dos estudantes fora da instituição, bem como outras experiências (intervenção cívica, social) dos futuros professores? Se as práticas devem ser alicerçadas em saberes e experiências prévias, como ignorar tais situações? Outra dimensão importante será o conhecimento do formador sobre o sistema de ensino (currículos e características) onde irão trabalhar os seus formandos, aspeto onde existem muitas lacunas nos formadores.

Além de tudo isto, note-se que os formadores estão sujeitos a muitas pressões: cumprimento de requisitos institucionais de controlo da sua atividade; valorização do seu CV (publicações com impacto) o que não tem, necessariamente, a ver com o ensino que praticam. Uma forma de melhorar a prática docente seria os formadores, investigadores em exercício, fazerem a transposição de resultados da investigação para a formação.

4. *Perfil dos futuros professores.* Admite-se (suposição demonstrada como falsa) que o candidato deve ter «qualidades adequadas para o ensino». Ora, não existem tais qualidades, não existe um perfil de personalidade determinado do que pode ser um bom professor, e há tanta diversidade entre professores como há entre profissionais de qualquer outro setor (Esteve, 2003). Aquilo que se tem verificado em Portugal é que a formação de professores não é um curso que capte estudantes de elevado nível académico, nem se conhecem situações de exclusão de candidatos como acontece em Medicina e Arquitetura. E à saída da formação, como saber se um recém-diplomado, agora com um mestrado, está preparado para entrar (sozinho) na atividade profissional? É razoável, é legítimo, colocar um professor principiante sozinho perante uma turma de alunos para tomar decisões? Ora, o período de indução, processo de socialização profissional, acompanhado por professores supervisores competentes é fundamental (por comparação com a especialização de médicos). Estes supervisores, professores especialistas, teriam de ser os melhores entre os seus pares e terem estatuto social e profissional reconhecido.

5. *Prática de Ensino Supervisionada nas Escolas.* A formação inicial não pode ser concluída sem cooperação com escolas do nível de ensino onde o futuro professor irá trabalhar. A constituição de redes e parcerias será fundamental para o crescimento de todas as partes (Canário, 2007). No entanto, isto é uma falácia, na maioria dos casos. As instituições formadoras estão reféns das escolas, normalmente de proximidade, que aceitam receber os estudantes em formação. Em muitos casos nada conhecem sobre a perspetiva de ensino veiculada na escola e pelo orientador cooperante responsável, que modelos defende e que práticas executa. Seria fundamental a instituição poder selecionar orientadores e

prepará-los. Mas como recompensá-los e estimulá-los para essa função quando, pela legislação em vigor, todas as medidas compensatórias e de valorização foram eliminadas? Mais, a Prática de Ensino Supervisionada é muito reduzida, sem turma própria para o formando, e não contempla formação sobre a Escola, para além da sala de aula.

Educação e políticas de formação de professores

A formação de professores é um tema da agenda política da educação em todos os países, com desenvolvimentos diferentes, embora se verifiquem traços comuns ditados por organizações supranacionais como OCDE e UNESCO. Pode dizer-se que os valores e princípios reguladores da educação assentam na investigação criteriosa sobre o sistema educativo, em legislação própria (poder político) e na formação de professores (princípios e práticas). Mais, são estudos de base científica que permitem o conhecimento dos problemas, o qual deveria ser indispensável à decisão política.

A formação de professores na Europa tem sido um assunto a merecer especial atenção, sobretudo através da rede Eurydice. Por exemplo, o estudo da Eurydice (2006) permitiu concluir que na Europa: existe avaliação da formação inicial, externa e interna; varia a extensão e natureza dos procedimentos; os resultados da avaliação externa determinam a decisão sobre (re)acreditação das instituições ou dos programas de formação.

Um estudo recente encomendado pelo Parlamento Europeu (Bokdam & Ende, 2014) avalia o estado da formação inicial de professores, período de indução e formação contínua, tomando em consideração as perspetivas dos professores e dos formadores, bem como os programas e legislação em vigor em sete estados membros. Concluiu-se que apesar dos estudos e *handbooks* produzidos, o impacto do conhecimento sobre as práticas de formação é diminuto. As reformas incidem mais na formação inicial do que nas etapas seguintes, pelo que as recomendações são no sentido de desenvolver estas de forma articulada com a formação inicial.

Em Portugal o Estado assume-se como regulador da habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Assim, são definidos centralmente: os requisitos de acesso aos cursos de obtenção de habilitação profissional; a tipologia dos cursos; os perfis de formação; as componentes de formação e a estrutura do currículo de formação.

No entanto, reconhece-se um quadro de autonomia às instituições formadoras. A decisão sobre disciplinas obrigatórias e optativas dentro de cada componente, os conteúdos, as metodologias de ensino e de avaliação são da responsabilidade de cada instituição de formação, de acordo com regulamentos internos de aprovação, acompanhamento e avaliação.

Existem mecanismos de garantia da qualidade da qualificação profissional para a docência através da garantia da qualidade dos cursos e da garantia das competências dos futuros professores. O processo de avaliação da qualidade é complexo (análise documental, visitas para reconhecimento das condições logísticas disponíveis, recolha de pareceres dos vários intervenientes no processo de formação e de responsáveis institucionais), mas não existe observação de situações reais de ambientes de formação!

A nível supranacional (UE/CE, OCDE, UNESCO) tem havido diversas e constantes chamadas de atenção para programas e medidas de intervenção na educação e formação (Mendes, 2013).

Por exemplo, o European Council (2009) enuncia quatro objetivos estratégicos no domínio da educação e formação para 2020: tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.

A UE/CE, OCDE e UNESCO têm patrocinado estudos, emitido recomendações e estabelecido compromissos que podem constituir-se como orientações políticas para a educação e formação, pois consideram que a sua qualidade determina a prosperidade económica dos estados e o

bem-estar dos cidadãos. Consideram também que novas propostas devem ser fundamentadas na investigação em educação e formação. Mais, reconhecem o papel central dos professores na inovação do ensino e educação e recomendam particular atenção aos processos que garantem a qualidade da sua formação inicial e contínua, seleção e retenção (Mendes, 2013).

Propostas para a formação de professores

As políticas educativas e as instituições de formação não podem alhear-se da investigação realizada na definição de orientações para a formação inicial de professores. Nela serão de incluir temas centrais como *educação para a sustentabilidade, intercompreensão, multiculturalidade, cidadania, ética e participação cívica, educação em sexualidade*, entre outros.

Nunca foi tão acentuada a necessidade de haver uma intervenção plural, articulada e holística (decisores, especialistas e outros parceiros sociais) que proporcione uma reflexão multimodal, no desenho dos currículos e práticas de formação. É preciso conceber percursos de formação que incentivem o gosto pelas aprendizagens (os estudantes poderiam escolher temas para estudo), que alimentem a curiosidade e a motivação dos professores, capazes de atrair bons estudantes para cursos de formação de professores. É fundamental criar redes de cooperação entre professores (todos os níveis) e integrar professores (ensino não superior) nas equipas de investigação, de modo a melhor conhecer os seus problemas e torna-los objeto de estudo. Para podermos realizar a formação *em* ambiente de investigação não basta a decisão legislativa. Há um longo caminho a percorrer para que tal seja institucionalizado.

Poderemos sistematizar alguns princípios organizadores da formação e educação de professores: (i) Repensar o conceito e as práticas de formação à luz de um novo pensamento sobre o que é ser professor, conceito dinâmico / evolutivo; (ii) Reforçar o papel da investigação ‘*na*’ e ‘*para*’ a formação: a investigação deve ser ‘*uma prática*’ e não ‘*um conteúdo*’ da formação; (iii) Reforçar a dimensão europeia da educação na formação de

professores (transversal a todas as áreas curriculares) e facilitar a sua mobilidade e cooperação a nível da Europa.

Decorrente do acima dito, apresentam-se cinco propostas para a Formação Inicial de Professores, orientadas para a *educação* dos próprios formandos: (i) Centralidade dos estudantes no processo formativo; (ii) Contextualização da formação | Formação em contexto (professores excepcionais do EB e ES deveriam participar na formação antes dos estudantes chegarem à Prática Pedagógica Supervisionada; como preparar para um ensino contextualizado / por tópicos, como se advoga hoje na Finlândia, sem que a formação inicial siga o mesmo modelo?); (iii) Compreensão da natureza da profissão ‘ser professor’; (iv) Articulação de disciplinas | unidades curriculares; (v) Integração de contextos e práticas de educação formal e não formal.

Considerações finais

Educação e formação são temas (ou um tema) onde prolifera o senso comum, misturando-se ideias do passado, sobretudo de uma escola elitista, com desafios de futuro de uma escola para todos e à medida de cada um, respeitando as suas diferenças. Conforme desenvolvido atrás, trata-se de um tema eminentemente político (veicula ideologias sobre o que é a educação, o papel da escola, as funções do professor, ...). As políticas públicas de educação são indispensáveis para uma sociedade mais justa e equitativa.

É amplamente assumido que não há inovação sem educação e a educação precisa de professores, ainda que o papel destes vá variando ao longo dos tempos. A docência é uma profissão de base científica e reflexiva. Não é admissível do ponto de vista social, económico, cultural e até geracional rejeitar o conhecimento científico construído sobre formação de professores. A comunidade científica deixa esse legado às gerações futuras. Os modelos de formação de professores são evolutivos, mais do que disruptivos. O trabalho em rede dos professores será crucial para aumentar as suas competências e, sobretudo, alcançar aprendizagens de qualidade dos seus alunos. A formação inicial é uma etapa, porventura

fundamental para as seguintes, mas não pode, nem lhe cabe essa função, antecipar e ou resolver todos os problemas. Será possível imaginar uma profissão que se baste numa formação, ainda que excelente, durante quarenta anos de atividade profissional? Por que razão tal poderia acontecer na formação de professores? No entanto, não poderemos nunca deixar de a discutir porque seremos sempre responsáveis por aquilo que conseguirmos fazer dela. É urgente colocar na agenda política e na agenda da sociedade a Formação de Professores – o que projetamos para a educação nas próximas duas décadas.

Referências

- Alarcão, I. et al. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bokdam, J., & Ende, I. (2014). *Teaching Teachers: Primary Teacher Training in Europe – state of affairs and outlook*. European Union, European Parliament: Directorate General for Internal Policies.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133-148). Lisboa: Ministério da Educação de Portugal [Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia].
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa – La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- European Council (2009). *Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»)*. Jornal Oficial da União Europeia (2009/C 119/02).
- Eurydice (2006). *A garantia de qualidade na formação de professores na Europa*. Lisboa: Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, Ministério da Educação.
- Martins, I. P. (2014). Políticas Públicas e Formação de Professores em Educação CTS. *Uni-Pluri/versidad*, 14(2), 50-62.
- ME (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, A. (2013). *Perfil de ensino do professor de ciências: concetualização e validação*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.

- Molina Vásquez, R. (2015). *Construcción del Concepto de Tecnología en una red virtual de aprendizaje*. Tese de doutoramento. Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colômbia).
- Nóvoa, A. (1992). Nota de Apresentação. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 9-12). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pires, E. L. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.