

A INVESTIGAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E REALIDADES

MANUELA ESTEVES

(Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Lisboa)

A formação de professores, actualmente perspectivada como uma formação ao longo da vida, defronta-se com um enorme conjunto de problemas, de críticas, de insatisfações, de que se fazem porta-vozes os próprios profissionais, os responsáveis políticos pela educação, os investigadores e os especialistas em questões educativas, os estudantes, os pais e encarregados de educação e, mesmo, de tempos a tempos, os meios de comunicação social.

No cerne desta situação de mal-estar, explicitado ou subliminar, estará provavelmente a existência de um fosso que se vai alargando entre, de um lado, um exercício profissional dos docentes que se torna cada vez mais complexo, e, de outro lado, uma formação tanto inicial como contínua, frequentemente mais inspirada na tradição, na rotina, em convicções e crenças implícitas, do que na investigação e no exame crítico aprofundado dos currículos e dos programas que são oferecidos pelas instituições formadoras.

A relação entre investigação, essencialmente enquanto estudo e produção de conhecimento, e a formação, essencialmente enquanto acção, não é uma relação simples nem fácil de estabelecer, como adiante penso mostrar.

Desde já, o que pretendo também assinalar é que, em muitos trabalhos de investigação, aflora uma outra controvérsia acerca da base de conhecimento científico actualmente disponível para permitir sustentar esforços sérios de reconceptualização dos modelos de formação e dos currículos em que aqueles se consubstanciam. Autores há que consideram que essa base de conhecimento científico é ainda muito lacunar e insuficiente e, por isso, incapaz de influenciar decisivamente as políticas e as práticas de formação de professores. Outros, reconhecendo, por seu lado, as insuficiências do conhecimento científico, consideram que o mesmo é já susceptível de

permitir a identificação, a problematização, a explicação e/ou a compreensão de muitos aspectos críticos envolvidos no todo complexo que é a formação de professores e de sugerir soluções mais ajustadas para essa mesma formação.

Adiro pessoalmente a esta última posição, mesmo se devo reconhecer que o panorama português no que respeita à investigação sobre formação de professores é ainda fortemente deficitário. A este fenómeno não será alheio o facto de as ciências da educação e da formação terem tido um aparecimento tardio entre nós. De facto, a sua consagração no plano universitário data apenas de 1980 – o ano em que foram criadas as três Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, do Porto e de Coimbra.

É certo que as décadas de 70, de 80 e de 90 foram marcadas pela progressiva universitarização da formação de professores, seja inicial, em serviço, contínua ou especializada: dezenas de universidades e de institutos politécnicos, públicos e privados, oferecem actualmente centenas de cursos de formação inicial e milhares de acções de formação contínua. Entre esses cursos e acções, avulta sobretudo a diversidade, tanto em termos estruturais como em termos conceptuais: grandes diferenças de concepção curricular são patentes entre os cursos de formação inicial de diferentes instituições e, às vezes, dentro de uma mesma instituição universitária, de escola para escola, e mesmo dentro de cada escola, de departamento para departamento. Se certos problemas de estrutura dos cursos ainda mereceram alguma discussão (lembremo-nos do debate sobre se eram preferíveis os modelos sequenciais ou os modelos integrados, debate que durou até meados dos anos 80), já os problemas relativos às orientações conceptuais a privilegiar mereceram pouca ou nenhuma atenção. Ora, em meu entender, quando a Universidade é chamada a realizar seja que formação profissional for e quando aceita realizá-la, aceita implicitamente a ideia de que há um conhecimento científico susceptível de sustentar essa mesma formação e assume a responsabilidade de fazer aumentar esse mesmo conhecimento por via do desenvolvimento da investigação. No caso da formação profissional dos educadores e dos professores, importa que à consagração de um grau de formação inicial de licenciatura para todos, corresponda uma qualidade de formação efectivamente superior de todas as componentes que a integram: a do saber ou saberes científicos correspondentes aos conteúdos a ensinar pelo futuro professor, a dos saberes científicos em educação e a da prática

profissional acompanhada. A presente intervenção inscreve-se no propósito de contribuir para que assim seja.

Hoje, estamos confrontados, como acima referi, com situações estruturais de formação de professores fortemente discrepantes de instituição para instituição, mesmo quando preparam professores para um mesmo domínio e nível de escolaridade, mas conhecemos mal os fins e objectivos que nessas situações se perseguem, as estratégias e os métodos que se usam, os resultados que são alcançados.

Estamos confrontados, igualmente, com uma vontade nítida de intervenção das autoridades do Estado na regulação da formação inicial de professores, na decorrência das alterações introduzidas, em 1997, à Lei de Bases do Sistema Educativo, intervenção que tem tanto de necessária como de arriscada: vejam-se documentos como o Perfil de Competências dos Professores e, sobretudo, os Padrões de Qualidade dos Cursos de Formação Inicial, este último produzido pelo INAFOP e que esteve em debate em Fevereiro passado.

Estamos confrontados, por fim, com dificuldades em conceber os rumos que tanto a formação inicial como a formação contínua de professores hão-de tomar por forma a que o ensino, enquanto actividade do professor, esteja à altura do que se pretende que sejam aprendizagens bem sucedidas de todos quantos, como alunos, acorrem à escola.

As soluções para todos estes problemas não são simples nem fáceis de encontrar mas gostaríamos de poder vir a verificar que elas decorriam mais do saber científico sobre formação e menos dos poderes instituídos, sejam eles o poder político, o poder da inércia, o poder das tradições não examinadas criticamente ou o poder dos interesses e dos constrangimentos institucionais que podem, cada um a seu modo, impedir ou enterrar fortemente a profunda renovação de que julgamos que a formação de professores carece.

Um dos caminhos para a reconceptualização da formação dos professores, certamente não o único, é o que se consubstancia na metáfora dos “professores como investigadores”.

O propósito central desta intervenção é o de vos falar, pois, do recurso à investigação como estratégia de formação de professores, das concepções de educação, de escola e de professor que ela presume, das condições que exige, das potencialidades e das limitações que pode conter.

Nesse sentido, abordarei de modo tão breve quanto o limite do tempo me impõe, os seguintes tópicos: (i) os modelos conceptuais alternativos actualmente reconhecíveis e a sua relação com diferentes

perfis profissionais de professor; (ii) algumas concepções acerca da natureza do conhecimento profissional dos professores; (iii) os professores como investigadores: perspectivas e realidades.

1. Os modelos de formação enquanto alternativas conceptuais e os perfis profissionais neles implícitos

Diversos autores têm-se ocupado, nas últimas décadas, em identificar os modelos, paradigmas ou orientações genéricas em que se configuram superiormente as diversas situações concretas que encontramos no terreno da formação inicial de professores.

Identificar modelos é essencialmente um exercício de abstracção sobre a realidade: trata-se de, em função de um número limitado de critérios adoptados como fundamentais, reduzir a um número também limitado de categorias as situações do real.

Feiman-Nemser (1990) produziu o quadro de síntese de diversas classificações de modelos de formação inicial de professores propostas por autores norte-americanos que apresentamos em seguida.

Orientação dominante Autores	Crítica/ /Social	Pessoal	Tecnológica	Prática	Académica
Joyce (1975)	progressiva	personalista	baseada na competência	tradicional	académica
Hartnett e Naish (1980)	crítica		tecnológica	artesanal	
Zeichner (1983)	investigativa	personalista	behaviorista	artesanal	académica
Kirk (1986)	radicalismo		racionalismo		
Zimpher e Howey (1987)	crítica	pessoal	técnica	clínica	
Kennedy (1987)			aplicações de "skills"; aplicações de princípios e teorias	acção deliberada; análise crítica	

Como se pode observar, Feiman-Nemser deduz cinco grandes orientações alternativas que podem inspirar predominantemente, na

actualidade, os currículos de formação inicial de professores e que designa respectivamente como:

- orientação crítica / social;
- orientação pessoal;
- orientação tecnológica;
- orientação prática;
- orientação académica.

Um dos autores citados, Zeichner, ao apresentar em 1983 a sua classificação, preferiu falar em “paradigmas alternativos” de formação inicial de professores, explicitando que os entendia como “*matrizes de crenças e assunções acerca da natureza e das finalidades da escolarização, do ensino, dos professores e da sua formação que conferem o perfil a formas específicas de práticas na formação de professores*”, mantendo nesta questão o que afirmara alguns anos antes em conjunto com outros autores ((Popkewitz, Tabachnick e Zeichner, 1979).

Tomando em consideração o trabalho de Zeichner, podemos aperceber-nos das principais clivagens existentes entre as cinco orientações acima referidas.

O paradigma académico tende a ver o ensino como uma actividade relacionada, em primeiro lugar, com a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento da respectiva compreensão pelos alunos. O professor assume-se como um intelectual, um especialista numa dada matéria. Os defensores desta perspectiva criticam habitualmente a formação educacional proporcionada aos professores, à qual atribuem escassa ou nula cientificidade e, portanto, utilidade.

O paradigma artesanal tende a ver o ensino como uma actividade que decorre em situações únicas e irrepetíveis. O professor é tomado, então, como um artesão que aprende vendo como trabalham os profissionais mais experientes, acumulando experiências, operando por tentativa e erro e, assim, tentando desenvolver as suas próprias qualidades “artísticas” de adaptabilidade às situações e de criatividade.

O paradigma behaviorista tende a ver o ensino como a aplicação de um conjunto de técnicas derivadas do estudo científico dos processos de ensino-aprendizagem, entendidos como processos de estímulo-resposta. O professor é visto então como um técnico que domina um conjunto de destrezas (*skills*) observáveis que se julga favorecerem a aprendizagem dos alunos.

O paradigma personalista toma como fim essencial da formação o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo que pretende

tornar-se professor. Trata-se de conhecer e acolher as necessidades e interesses que cada um possa manifestar para o ajudar a passar do papel de aluno para o papel de professor e a encontrar o seu próprio estilo de ser professor.

O paradigma orientado para a investigação dá prioridade ao desenvolvimento da pesquisa acerca do ensino e acerca dos contextos de trabalho por parte dos futuros professores. Mais do que munir os com um arsenal de conhecimentos e técnicas, o que se pretende é que os futuros professores encarem as situações de trabalho como problemáticas, aprendam a analisá-las e a interpretá-las e, em função disso, tomem decisões e avaliem os seus efeitos.

Como abstrações que são, os paradigmas acabados de caracterizar sumariamente raramente se encontrarão em “*estado puro*” nas situações concretas de formação que podemos observar. É mais crível que estas últimas sejam resultantes de uma orientação dominante mas que se verifiquem também influências secundárias de outras concepções alternativas.

Pode perguntar-se, então, para que serve este esforço de conceptualização das experiências de formação de professores. Embora se possa sempre discutir cada classificação e os critérios em que assenta, vejo neste esforço duas virtualidades:

- permite-nos analisar as situações de formação e avaliar se as semelhanças e diferenças entre elas são reais ou, apenas, aparentes; quais as concepções predominantes e quais as influências secundárias; que consistência tem o edifício curricular apresentado, entre os fins proclamados e as estratégias de formação efectivamente postas em marcha;
- permite-nos reconhecer quais são as alternativas que, de facto, temos quando pretendemos criar (ou rever) um currículo de formação inicial de professores, subordinando a estrutura do curso à concepção de formação a privilegiar, e não o contrário, como frequentemente acontece.

Questão indissociável da abordagem dos modelos de formação é a do perfil profissional desejável dos professores.

Tanto quando se fala do que deve ser a escola hoje, como quando se fala dos professores e da sua formação, ou dos modelos e modalidades mais desejáveis de que essa formação se deve revestir, há sempre implícito ou explícito um perfil dominante de professor.

Entre nós, tem faltado o aprofundamento crítico da concepção do perfil profissional a privilegiar — questão que é de importância central para todos os que nos ocupamos da formação de professores.

O Grupo de Missão para a Acreditação da Formação de Professores a que acima aludi, chegou a concluir uma proposta nesse sentido: apresentou uma lista de dez competências gerais, cada uma delas desdobrada em competências específicas. Julgo que o documento produzido constitui uma boa base de discussão que depois carecerá de consagração legal para funcionar como um patamar comum para o trabalho das instituições formadoras.

Quero aqui, contudo, propor-vos a consideração de um outro modo de analisar o perfil profissional dos professores que julgo que ajuda a reflectir sobre a diversidade de concepções e de práticas de formação inicial vigentes actualmente.

Doyle apresentou no Handbook of Research on Teacher Education de 1990 a seguinte categorização e caracterização dos perfis profissionais dos professores subjacentes a diferentes concepções de formação: “o bom funcionário”, “o jovem académico”, “a pessoa que funciona por inteiro”, “o inovador” e “o profissional reflexivo”.

O professor tomado como “o bom funcionário” é uma concepção que se harmoniza bem com uma formação que seja eficaz para preparar os candidatos à docência para se conformarem com as normas e as práticas prevalentes nas escolas e nas salas de aula. Os paradigmas artesanal e tecnológico serão provavelmente os que melhor podem contribuir para a construção deste perfil.

O professor visto como um “jovem académico” tende a entusiasmar uma formação assente no domínio das disciplinas do currículo universitário, ou seja, centrada no paradigma académico.

O perfil do professor traduzido pela expressão “a pessoa que funciona por inteiro” harmoniza-se bem com o paradigma personalista da formação inicial acima referido.

O professor entendido essencialmente como um “inovador” e como um “profissional reflexivo” corresponde a perfis que, em meu entender, poderão ser melhor servidos mediante a adopção do paradigma orientado para a investigação, ainda que se possa admitir que os diversos modelos de formação podem visar e conseguir desenvolver a reflexividade do professor, ainda que em termos e com resultados diferenciados.

2. A natureza do conhecimento profissional dos professores

Quando se opta, consciente ou inconscientemente, por um determinado modelo ou paradigma de formação estão sempre presentes determinadas convicções e ideias sobre o que é e sobre como se forma o conhecimento profissional dos professores.

Têm sido e continuam a ser patentes, entre os especialistas e entre os formadores de professores, modos de entendimento alternativos acerca da natureza desse conhecimento profissional, como os que se podem traduzir nos antagonismos “ciência *versus* arte” e “teoria *versus* prática”.

Há autores e correntes que continuam a defender que ser professor é apenas, ou sobretudo, uma arte, tanto no sentido de arte/criação intuitiva como no sentido de arte/prática artesanal. Avultam, então, como características dominantes do profissional, a vocação inata para o ensino e a inspiração momentânea que lhe permitem enfrentar e resolver com êxito situações inesperadas. Admite-se, quando muito, o valor formativo da experiência acumulada que, se verificadas as qualidades anteriormente referidas (vocação e inspiração), conduz ao perfil do professor “*expert*” – experiente e com êxito no seu trabalho.

A concepção “artística” da actividade e do conhecimento dos professores tende a desvalorizar a necessidade de conhecimentos educacionais e a apenas aceitar como necessário o domínio de conhecimentos relativos às matérias a ensinar. Os trabalhos de Schön que tanto impacto têm tido nos anos 80 e 90, podem ser entendidos, em certa medida, como uma recuperação da ideia do ensino como arte, ao sobrevalorizarem os papéis do “conhecimento-na-acção” e do “conhecimento-sobre-a-acção” em determinadas profissões, entre as quais a de professor.

A revivificação do ensino como arte constitui uma das respostas a uma concepção errada do ensino como ciência tal como a epistemologia positivista a propôs. Tratava-se (trata-se) de uma concepção que reduz a actividade do professor (efectiva ou desejável) a uma mera aplicação de ordem técnica dos conhecimentos científicos produzidos pelas ciências da educação. Foi esta concepção que inspirou, no campo da formação, os modelos e as práticas de índole tecnológica e comportamentalista.

Um outro modo, não inteiramente alternativo do acima referido, de conceber as tensões e controvérsias quanto à natureza do conhecimento profissional é o de colocar em oposição teoria e prática. Geralmente, todos aceitam que teoria e prática são necessárias à

construção desse conhecimento. O modo de interdependência e de articulação entre ambas é que é objecto de visões totalmente diversas.

Fenstermacher (1982) admite que há três modos fundamentais de se estabelecer a relação entre a teoria, a investigação sobre os processos de ensino e de aprendizagem, e, por outro lado, a prática profissional:

- através de regras de natureza imperativa que a teoria impõe à prática;
- através de evidências cientificamente demonstradas que contrariam as crenças e as teorias implícitas dos professores;
- através de esquemas (ou seja, de representações conceptuais) dos fenómenos educativos que podem levar os professores a ver o seu trabalho de outra maneira.

O autor citado inclina-se a pensar que será o terceiro destes modos o que melhor pode representar uma relação profícua entre teoria e prática na acção profissional dos professores, no que é, de resto, acompanhado por numerosos outros autores.

Partilho da opinião de que o ensino não é exclusivamente nem ciência aplicada nem arte mas uma combinação complexa de traços de uma e outra naturezas.

Diversos autores têm vindo, em anos recentes, a procurar esclarecer essa complexidade do conhecimento profissional dos professores por forma a superar as dicotomias que assinalámos acima e que temos por redutoras. Entre esses autores, conta-se M. Éraut que, num trabalho publicado em 1994, afirmava : *“Tem-se produzido mais calor do que luz ao contrastar perpetuamente teoria e prática e ao assumir que há só um tipo de teoria. Precisamos iniciar os candidatos a professores em diferentes tipos de teorias, de partilhar com eles a discussão sobre o uso da teoria na prática e sobre a derivação da teoria a partir da prática e de desenvolver a sua capacidade para teorizarem acerca do que fazem”*.

3. Uma resposta possível : os professores como investigadores

Porventura o modo de promover a maior aproximação possível dos professores ao saber teórico é tomá-los como co-construtores desse saber, em determinadas condições.

Os percursos da investigação-acção, com os trabalhos pioneiros de L. Stenhouse e J. Elliott, visaram superar, simultaneamente,

problemas de desenvolvimento dos currículos nas escolas e problemas de afastamento da acção prática dos professores em relação à teoria educacional de que as políticas tradicionais de formação do professorado eram, em parte, responsáveis.

A partir dos anos 80, segundo Hollingsworth (1995), os ambientes sociais da educação e as condições de exercício da prática começaram a ser também terrenos de investigação e de crítica profissional e estrutural por parte dos professores-investigadores. Embora se convenha, geralmente, que as estratégias de formação dos professores centradas na investigação feita por eles próprios dão lugar a práticas ainda minoritárias em todos os países, as mesmas não têm deixado de influenciar as novas políticas quanto à escola e quanto à profissão docente. Veja-se, a título de exemplo, o caso português, onde seja a Lei de Bases do Sistema Educativo seja o regime jurídico da formação contínua de professores contém explicitamente o princípio e as formas de viabilização de uma formação dos professores como investigadores.

Numerosos autores europeus chamam, entretanto, a atenção para o facto de não se deverem omitir as diferenças entre investigação, em sentido geral, e investigação como estratégia de formação, nem de se deixar de examinar e questionar a diversidade de concepções e de práticas de que a última se reveste (G. Ferry, 1987; Ph. Perrenoud, 1991; G. Mialaret, 1992; H. Peyronie, 1992; A. e M. T. Estrela, 1993).

Relativamente ao contexto científico dos EUA, Gore e Zeichner (1991) referem que, desde os anos 80, a popularidade de expressões como "ensino reflexivo", "investigação-acção", "reflexão na acção", "investigação do professor", "formação de professores centrada na investigação" ou "orientada para a investigação" esconde uma diversidade de concepções e de práticas que é urgente discriminar.

Sugerem como critérios dessa discriminação as respostas a questões como:

- sobre o que é que os professores devem reflectir?
- que tipo de critérios devem ser usados durante os processos de reflexão para distinguir as boas práticas educativas das inaceitáveis?
- em que grau é que as deliberações dos professores devem incorporar a crítica dos contextos institucionais em que o seu trabalho se processa?

Gore e Zeichner inscrevem este questionamento bem como as práticas de formação inicial de professores de que são responsáveis

nas perspectivas da racionalidade crítica que contrapõem seja às da racionalidade técnica seja às da racionalidade prática (usando a distinção tripartida apresentada por Van Manen, em 1977).

3.1 Realidades portuguesas: caracterização genérica de situações por nós estudadas e da metodologia utilizada

Um primeiro traço a assinalar é o de que os currículos de formação inicial de que nos ocupámos são construções compósitas. Só em algumas disciplinas do primeiro dos dois anos de formação se recorria efectivamente à investigação como estratégia de formação – aquelas disciplinas pelas quais eram responsáveis docentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa.

Uma segunda característica é a de que a referida estratégia é operacionalizada mediante a realização de trabalhos de campo de natureza investigativa produzidos geralmente em grupo pelos estudantes/futuros professores.

Um terceiro traço da situação é o de que os alunos na fase em que colaboraram na realização do nosso estudo ainda não tinham, por norma, experiência prática de docência (ainda que alguns, na situação de professores provisórios, pudessem já estar ou ter estado a ensinar).

O estudo realizado partiu de uma pergunta inicial que se pode sintetizar da seguinte forma: Quais as significações de que se reveste o fenómeno do recurso à investigação como estratégia de formação para os intervenientes directos no processo – formadores e formandos – em dois contextos universitários de formação inicial de professores destinados ao 3º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário?

A última fase de questionamento dos formandos foi realizada mediante a aplicação de um questionário quase inteiramente fechado passado à totalidade dos que, num dado ano, estavam prestes a concluir o primeiro ano de formação educacional.

O questionário teve duas finalidades distintas e complementares:

1. Descrever as condições e resultados formativos do recurso à investigação como estratégia de formação, nomeadamente quanto a:
 - escolha dos temas dos trabalhos de campo;
 - oportunidade do início dos trabalhos;
 - preparação prévia para a realização dos trabalhos;
 - apoio dos docentes à realização dos trabalhos;
 - qualidade do apoio prestado;

- dinâmica do grupo sempre que o trabalho se revestisse da forma de trabalho em grupo;
 - técnicas de observação das situações educativas utilizadas para realizar os trabalhos;
 - quantidade das aprendizagens alcançadas em relação a um conjunto de catorze domínios de conhecimento propostos;
 - atitudes dos alunos acerca do valor dos trabalhos de campo realizados, em função de uma escala de 20 itens que lhes era apresentada.
2. Correlacionar as opiniões manifestadas acerca das aprendizagens proporcionadas por cada trabalho de campo específico e correlacionar as atitudes acerca do valor dos trabalhos de campo, em geral, com algumas variáveis independentes (idade, sexo, experiência anterior de ensinar, faculdade e turma frequentadas) e com as variáveis relativas às condições de realização dos trabalhos, acima mencionadas.

Responderam ao questionário 70.5% do total de alunos que estavam na situação acima descrita, ou seja, contou-se com um total de 316 respostas.

3.2 Opiniões dos formandos acerca das aprendizagens proporcionadas

Eram três as disciplinas em que os formandos realizavam habitualmente trabalhos de campo de natureza investigativa:

- uma disciplina designada como "Métodos e Técnicas de Ensino" numa das Faculdades e como "Organização e Desenvolvimento Curricular" ou como "Teoria Curricular" na outra;
- uma disciplina designada como "Psicologia Educacional" ou como "Psicologia do Processo Educativo";
- uma disciplina designada como "Introdução às Ciências da Educação".

Pretendeu-se apurar, entre outros aspectos, as opiniões dos formandos acerca das áreas de competências que lhes tinha sido possível desenvolver mediante a realização dos trabalhos de campo no

âmbito de cada uma das disciplinas mencionadas. Para tal, foram apresentadas as seguintes catorze áreas possíveis:

- planificar trabalho lectivo
- planificar trabalho não lectivo
- adequar conteúdos de aprendizagem ao nível de desenvolvimento dos alunos
- melhorar o conhecimento sobre os programas de ensino em vigor
- distinguir o valor relativo de diversas estratégias de ensino/aprendizagem
- conhecer características diferenciadoras dos alunos
- conhecer estilos de ensino dos professores
- distinguir variáveis da relação pedagógica
- desenvolver conhecimentos sobre avaliação das aprendizagens
- conhecer aspectos de gestão da vida escolar
- aprofundar o conhecimento sobre os fenómenos de disciplina/indisciplina na sala de aula e/ou na escola
- desenvolver conhecimentos sobre a comunicação em situação pedagógica
- saber observar os fenómenos educativos
- saber interpretar os fenómenos educativos.

Julgamos, em primeiro lugar, ser de sublinhar o facto de os alunos inquiridos terem atribuído sempre um valor bastante elevado à aquisição de competências de ordem investigativa – relativas à observação e à interpretação dos fenómenos educativos – mediante a realização dos trabalhos de campo, independentemente da disciplina em cujo âmbito estes tinham lugar.

A análise factorial das respostas em componentes principais, a que se procedeu, mostrou que, relativamente a duas das disciplinas, os dois itens relativos a esta dimensão de competências investigativas apareciam nas duas primeiras posições do Factor 1, ou seja, com os níveis de correlação mais altos com o factor e, em relação à terceira disciplina, ocupavam o primeiro e o quarto lugar. A preocupação como o desenvolvimento de competências investigativas dos formandos que a realização dos trabalhos de campo pressupõe, era, pois, compensada com níveis razoavelmente elevados de reconhecimento, por parte dos alunos inquiridos, de que essas competências eram efectivamente desenvolvidas.

Em segundo lugar, julgamos de destacar o facto de que, na opinião dos formandos, as competências de âmbito curricular tinham

tido, em geral, níveis de aquisição relativamente modestos. Se isso não seria muito surpreendente em relação às disciplinas de Psicologia Educacional e de Introdução às Ciências da Educação, já o era em relação à disciplina de Organização e Desenvolvimento Curricular (e similares). Aparentemente, os trabalhos de campo, fosse qual fosse a disciplina em cujo âmbito se realizavam, promoviam francamente mais o desenvolvimento de competências da área da relação pedagógica do que de ordem curricular. A análise factorial das respostas colocou sistematicamente no Factor 2 os itens que se reportavam a esta última dimensão, levando-nos a concluir pela necessidade de revisão da orientação geral dada aos trabalhos de campo na área do desenvolvimento curricular.

Finalmente, verificámos que, segundo a opinião dos alunos, era sempre muito modesto o desenvolvimento de competências para uma futura intervenção na escola enquanto organização, por comparação com as competências adquiridas para actuar na sala de aula, o que não deixa de constituir um indicador da persistência de uma noção relativamente tradicional do papel do professor.

3.3 Atitudes dos formandos acerca da investigação como estratégia de formação

As atitudes dos formandos foram apuradas mediante a utilização de uma escala de tipo Likert constituída por 20 itens, cujos problemas metodológicos de construção e validação aqui não serão abordados. Apenas nos deteremos nos resultados obtidos.

A atitude geral favorável/desfavorável aos trabalhos de campo e à investigação como estratégia de formação de professores apresentou-se organizada em torno de três factores criados pela análise factorial em componentes principais das respostas obtidas.

O Factor 1 agregou um conjunto de itens que supusemos constituírem a dimensão relativa à "Rentabilidade do Investimento" feito. As respostas aos oito itens que constituíam esta dimensão mostraram que, para a maioria dos inquiridos, os trabalhos:

- eram importantes para preparar o período de estágio (80.7%);
- ajudavam a conhecer as responsabilidades de um professor (77.2%);
- mereciam o esforço que exigiam (56.9%);
- deveriam ter lugar em todas as disciplinas do ramo educacional (44.3%, contra 39.6% de opinião contrária);

- não permitiam que se aprendesse pior do que lendo textos teóricos (84.8%);
- não eram uma perda de tempo (71.8%);
- não tinham só valor académico (64.9%).

Mesmo se a maioria dos inquiridos (64.9%) considerava que os trabalhos de campo sobrecarregavam excessivamente os estudantes, tal não era suficiente para alterar a postura geral favorável ao investimento feito.

O Factor 2 agregou um conjunto de 7 itens correspondentes a uma dimensão que designámos como "Investigação-Educação-Profissão". A este nível, a maioria dos respondentes manifestou as seguintes opiniões acerca dos trabalhos de campo:

- permitem conhecer melhor o que é a realidade educativa (87.9%);
- mostram o valor relativo das teorias em educação (63.9%);
- ajudam a perceber algumas teorias que se aprendem nas aulas da Faculdade (64.9%);
- exigem que se procurem teorias para interpretar o que observamos (78.5%);
- deviam ser feitos por todos os professores nas escolas (59.4%);
- permitem compreender melhor o trabalho dos investigadores (76.6%);
- mostram que os professores também podem ser investigadores (86.4%).

O Factor 3 agregou um conjunto de 5 itens correspondentes a uma dimensão que designámos como "O Choque do Real". A este nível, a maioria dos inquiridos considerou que os trabalhos de campo mostram como ser professor é difícil (69.3%) e que estes trabalhos não aumentaram a confusão sobre o que é o trabalho do professor (72.1%). Também a maioria afirma que, com estes trabalhos, não ficou com mais medo de errar quando for professor (46.9% contra 32.9%) nem com menos vontade de vir a ser professor (79.5%). A maioria rejeitou que os trabalhos de campo mostrassem a inutilidade das teorias sobre educação para se ser professor (56%).

Conclusão

O alcance do trabalho acabado de relatar, de modo sucinto e parcelar, deve ser entendido à luz da especificidade dos contextos formativos onde o estudo ocorreu e da natureza da informação recolhida e constituída por representações dos formadores e dos formandos envolvidos.

Apesar disso, pôde-se constatar que, mesmo com constrangimentos e limitações de toda a ordem, inclusivé os constituídos por uma formação educacional espartilhada por disciplinas, as opiniões e atitudes dos formandos indicavam um sentido positivo quanto à concretização de uma estratégia de recurso à investigação (feita pelos próprios) para se poder produzir a sua formação enquanto professores.

Pareceu-nos claro que as experiências a que nos reportámos, tinham conseguido fomentar, entre os formandos, atitudes de adesão a uma concepção aberta do profissionalismo docente, o que passa por ser um dos escopos da reconceptualização da formação de professores a que no início desta comunicação aludimos.

Referências

- DOYLE, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York : MacMillan
- ERAUT, M. (1995). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- ESTEVES, M. M. F. (1999). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores: um estudo*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento (não publicada).
- ESTRELA, A. e ESTRELA, M. T. (1993). Cadre Institutionnel de la Formation des Enseignants au Portugal. *European Journal of Teacher Education*, 16(1), 43-49.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: MacMillan.
- FENSTERMACHER, G. D. (1982). On Learning to Teach Effectively from Research on Teacher Effectiveness. *Journal of Classroom Interaction*, 17(2), 7-12.
- FERRY, G. (1987). Au Détour de la Formation: le Contrepoint de la Recherche. *Recherche et Formation*, Tome I, 1, 27-35.
- GORE, J. M. e ZEICNHER, K. M. (1991). Action-Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education. A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.

- HOLLINGSWORTH, S. (1995). Teachers as Researchers. L. W. Anderson (ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2ª ed., Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- MIALARET, G. (1992). Place et Rôle de la Recherche en Education dans la Formation des Enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 15(1-2), 33-44.
- PERRENOUD, Ph. (1991). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. INRP (ed.) *La Place de la Recherche dans la Formation des Enseignants*. Paris: INRP.
- TOM, A. R. e VALLI, L. (1990). Professional Knowledge for Teachers. W. R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.
- VAN MANEN, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Pratical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- YARGER, S. e SMITH, Ph. (1990). Issues in Research on Teacher Education. W. R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 34 (3), 3-9.