

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 2, n.4, 2017**

**Entrevista
Interview**



Isabel Alarcão

Doutora em Educação, pesquisadora da
Universidade de Aveiro, Portugal.

Contato: ialarcao@ua.pt

RIFP¹: Qual o seu percurso formativo até tornar-se professora?

Isabel Alarcão: Licenciiei-me em Filologia Germânica (Línguas, Literaturas e Culturas Inglesa e Alemã) na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em Portugal, um curso universitário de cinco anos e fiz, na mesma Faculdade, um curso curto de Ciências Pedagógicas. Após esta formação, lecionei dois anos como professora eventual do ensino secundário (correspondendo aproximadamente ao ensino médio no Brasil), o nome por que, na época (anos 60), se designavam os professores não profissionalizados. Depois desses dois anos, concorri ao estágio pedagógico, fui aceite e realizei o meu estágio (de um ano) num dos melhores liceus do país: o D. João III, em Coimbra. Após o estágio profissionalizei-me e lecionei durante mais quatro anos, tendo exercido as funções de orientadora do estágio pedagógico, até que surgiu uma oportunidade de concorrer a uma bolsa para realizar um mestrado nos EUA. Desafiada por outra colega, concorri e lá fomos nós para a Universidade do Texas, em Austin. Passámos lá um ano e voltámos com um diploma (Master in Education: Curriculum and Instruction), mais formação e horizontes mais amplos de pensamento e conhecimento que uma vivência no estrangeiro sempre possibilita. Regressada a Portugal, num Setembro politicamente muito quente no período pós-revolução de Abril, mas rica em desafios também ao nível da educação, retomei as atividades como professora do ensino secundário, mas foi, como nós dizemos, “sol de pouca dura”, pois que, no decorrer desse ano, fui convidada a lecionar nos cursos de formação de professores na recentemente criada Universidade de Aveiro e aceitei o desafio. Entusiasmei-me tanto com o trabalho e a possibilidade de pensar a formação em moldes novos e contribuir para a formação de professores qualificados (ao tempo uma enorme carência no meu país) que por lá fui ficando, na situação de requisitada ao ensino secundário, até que me foi colocada uma faca ao pescoço: “se quiser continuar na universidade terá de fazer o doutoramento; caso contrário terá de regressar ao lugar de origem”. Um novo desafio, um dilema grande, mas acabei por me decidir pelo doutoramento (em Educação). Na época praticamente ainda não se fazia investigação em educação em Portugal e por isso tive de, de novo, deixar o meu país e, desta vez, rumar à Inglaterra, à cidade dos Beatles, a Liverpool. Com o doutoramento ingressei efetivamente no corpo docente da Universidade de Aveiro, onde me quedei até à minha aposentação em 2005, tendo sempre trabalhado na área da formação de professores.

Este foi o meu percurso. Refletindo sobre ele, deixo algumas notas. Quando ingressei na Faculdade de Letras para cursar Germânicas não tinha qualquer intenção de vir a ser professora. Essa ideia começou a formar-se a meio do curso e tornou-se tão clara no meu espírito que, no último ano do

¹Entrevista realizada por Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato, editores da RIFP.

curso, rejeitei uma oferta de emprego como secretária numa conceituada firma alemã. Ao professor que me sugeriu esse lugar, eu respondi que não porque queria ser professora, ao que ele retorquiu “faz mal, este lugar era bem melhor”. Não sei precisar a razão pela qual se firmou em mim essa ideia de ser professora. Mas lembro-me de, nos finais da minha adolescência, desejar ser educadora de infância e até vir a ter um jardim-de-infância. Este desejo foi contrariado pelo facto de, em Coimbra, minha cidade natal, não existir, nesses anos 60 do século passado, nenhum curso de formação de educadores de infância. O gosto pelas crianças, a presença de sobrinhos que começavam a nascer e a existência de vários professores na família poderão ter tido alguma influência.

Uma segunda nota tem a ver o modo como, naquele tempo, se processava a formação de professores. Basicamente, a formação pedagógica só se realizava no estágio e este era da responsabilidade das escolas e sem qualquer ligação às universidades. O curso de Ciências Pedagógicas a que atrás me referi era muito teórico, bastante desacreditado e com pouco impacto. O estágio era muito exigente. Mais tarde, como formadora na Universidade de Aveiro, trabalhei com o modelo integrado em que as componentes científicas e pedagógicas e a formação teórica e prática deveriam estar presentes e articular-se desde o início culminando no estágio pedagógico final, parte integrante do curso e à responsabilidade conjunta das instituições do ensino superior e das escolas. Após vários anos de funcionamento e alguma desilusão no nível de integração conseguido, o modelo hoje adotado no pós-Bolonha é o modelo bi-etápico: formação científica ao nível de licenciatura seguida de formação científico-pedagógica e estágio (ao nível mestrado).

Um último comentário remete-me para a abrangência da formação de um professor. É indiscutível que uma sólida formação na especialidade, isto é, nas matérias a ensinar, é fundamental. Porém não chega. Recordo-me bem que, no ano do meu estágio e posteriormente como orientadora pedagógica, comecei a sentir a necessidade de ir para além da esfera restrita do ensino das línguas. Comecei a interrogar-me sobre questões mais vastas que requeriam interpelar áreas como o desenvolvimento curricular, a avaliação, a psicologia, a sociologia, a comunicação e, mais tarde, as políticas educativas a nível micro e macro. Cedo também me comecei a preocupar com o desenvolvimento profissional e o papel da supervisão na formação de professores.

RIFP: Quais os maiores desafios cotidianos que os futuros docentes terão que enfrentar?

Isabel Alarcão. Ser professor, hoje, é uma tarefa muito complexa e muito exigente. Igualmente complexa é a análise dos desafios que os professores têm de enfrentar. Concentrarei a minha atenção apenas em quatro: a diversidade atual do público escolar; a instabilidade e a rarefação dos valores, a integração do ensino de competências mais consonantes com as exigências da sociedade atual e a reconstrução de novas formas de organização da vida da escola.

A progressiva democratização do ensino, o desejo de oferecer a todos e a cada um o acesso à escola, em si sem dúvida excelentes ideais a concretizar, modificaram a estrutura social da vida da escola com reflexos na atividade primordial dos professores: ensinar, educando. Os fenómenos da globalização e das migrações, atualmente mais sentidos em Portugal do que no Brasil, acentuam essa a diversidade de perfis presentes na escola de hoje. Também as alterações na estrutura familiar que, por um motivo ou por outro, levam à perda da influência familiar, remetem para a escola um conjunto de problemas a que esta procura dar resposta. Longe de terem à sua frente um conjunto mais ou menos homogêneo de alunos motivados para aprender, os professores de hoje defrontam-se com alunos motivados e desmotivados, com talentos e capacidades diversificados, detentores de conhecimentos muito diferenciados, com níveis variados de acesso à informação e com perspetivas múltiplas sobre o valor da escola.

Em termos de valores, elementos que estão na base dos comportamentos individuais e sociais, todos sabemos como hoje eles são voláteis, temporários, altamente contextualizados. Além disso, com a abertura da escola a todos, ela abre-se também a culturas diferentes carregando para a escola os valores próprios dessas culturas que nem sempre são consonantes com outros, provocando tensões e exigindo um grande esforço de intercompreensão. Como conviver e sobretudo como educar neste contexto valorativo emaranhado é, sem dúvida, um grande desafio.

Por outro lado, a evolução vertiginosa do conhecimento em termos científicos e tecnológicos e o seu impacto na vida profissional exige ajustes nos modelos de educação e formação. Não basta hoje a escola educar no e para o conhecimento. Ela tem de se preocupar também com as formas de aplicação prática desse conhecimento, com o espírito de colaboração entre as pessoas quer na esfera profissional quer na esfera familiar e na cidadania política. Tem de se preocupar com a formação de pessoas preparadas para mudar de atividade ao longo da vida, para aprender e reaprender, para inovar e competir, para agir e para pensar criticamente. A falsa dicotomia que muitos estabelecem entre conhecimentos e competências é extremamente pernicioso na conceção e na concretização da educação. Ela advém de uma errônea conceção de competências e tenho verificado que ela está muito arraigada entre os brasileiros de tal modo que é quase impossível falar neste conceito na presença de

professores, educadores e investigadores. Haverá razões históricas que poderão explicar tamanha aversão “às pobres competências” e que não vou aqui analisar. Apenas reafirmo que não se trata de meras destrezas técnicas, estandardizadas, acríticas que se aprendem por hábito treinado, mas sim da integração de conhecimentos, capacidades e atitudes mobilizadas em função da situação concreta da ação a realizar. Difícil de ensinar? Sem dúvida, sobretudo para as gerações de professores no ativo que foram educados noutra lógica: a do conhecimento para mais tarde aplicar. Difícil, mas desafiante. Por último quero referir-me à organização da escola. Se o mundo mudou, o público escolar mudou, os saberes cresceram, as exigências de formação transformaram-se, será que a escola, na sua organização, não terá também de mudar? A minha resposta é bem afirmativa e constato, com alegria, que muitas escolas estão “a pensar-se” e a assumir-se como o que tenho vindo a designar por “escola reflexiva”, isto é “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

A terminar a minha resposta a esta questão, gostava de deixar uma pergunta inquietante, a merecer reflexão: será que os novos professores (e os atuais também) estão a ser bem preparados para lidar com estes desafios?

RIFP: É possível afirmar que a profissão docente é desvalorizada? O que fazer para mudar tal panorama?

Isabel Alarcão: No fundo, temos aqui duas questões. A resposta à primeira seria: depende. Sabemos que, nalguns países, a profissão docente tem sido muito valorizada, como é, por exemplo, o caso da Finlândia. Noutros, pelo contrário, tem sido desvalorizada. Noutros ainda, como é o caso de Portugal, os períodos de valorização e desvalorização têm oscilado. E também varia se tivermos em consideração diferentes aspetos. Eu diria que, ao nível da formação inicial, em Portugal é valorizada uma vez que todos os professores têm de possuir o grau de mestre. Mas em termos de credibilidade, a profissão docente social tem sido desvalorizada e por vezes desrespeitada.

Passarei agora a considerar a segunda questão.

Para que a profissão docente seja valorizada é necessário ter em conta os seguintes pontos: uma boa preparação na formação inicial, continuidade de formação ao longo do exercício da atividade docente, sentido de responsabilidade social dos docentes, escola como centro de produção e não apenas como local de reprodução de saberes, construção colaborativa de saberes docentes contextualizados, divulgação dos saberes construídos nesse contexto. A concretização destes aspetos tem de ser enquadrada em políticas educativas que reconheçam o importante papel dos professores e se traduza em adequadas condições de trabalho e no reconhecimento do seu papel evidenciado, não só mas

também, em salários justos e planos de carreira ascendentes e motivadores. Estabelecer e manter esta ecologia político-educativa tem sido difícil.

RIFP: A professora foi uma das precursoras ao discutir o conceito de professor reflexivo de Donald Schon. O conceito foi amplamente analisado e discutido nos anos de 1990 no meio acadêmico, amado por uns e odiados por outros. O que houve com tal conceito?

Isabel Alarcão: O que houve com esse conceito, penso eu, é que, por um lado, era um conceito provocador, inquietante, a invocar profundas mudanças de atitude e estratégias de formação e é sempre difícil aceitar a necessidade de mudança. Por outro lado, a sua explicitação nas obras de Schön não era de fácil leitura e interpretação e creio que nem sempre foi bem compreendido. A acrescentar ainda, e isso é muito positivo, é de referir as reações que provocou com argumentações e contra-argumentações, o que ajudou a clarificar o conceito e suas aplicações e também as dificuldades na sua conceção e concretização prática. Relembro também, e este aspeto é muitas vezes esquecido, que Schön não desenvolveu nem explicou o conceito de profissional reflexivo no contexto da formação e do desempenho profissional docente, mas sim no contexto de outras profissões. E adaptar conceitos a novos contextos traz sempre dificuldades. A ligeireza com que, nalguns casos, isso foi feito e a superficialidade com que as pessoas passaram a assumir-se como educadores reflexivos contribuiu para um certo descrédito do conceito. As condições das situações educativas também não ajudaram.

Posso ainda enunciar um outro aspeto que foi bastante criticado no Brasil: a centração no professor individual e não no coletivo dos professores na escola. Daí tiraram-se ilações de que o movimento do professor reflexivo acentuaria o individualismo dos professores. Não concordo com esta crítica pois nada, no conceito de professor reflexivo, impede o envolvimento do coletivo dos professores na escola, como tenho vindo a defender através da exploração da metáfora da “escola reflexiva”.

RIFP: Quais as perspectivas para o conceito de professor reflexivo de Donald Schon?

Isabel Alarcão: As abordagens formativas não são estáticas. Elas nascem, desenvolvem-se, por vezes morrem, outras vezes transformam-se. Creio que a abordagem reflexiva se desenvolveu muito, continua presente e, de certo modo, está em transformação, ao associaram-se-lhe outros conceitos e abordagens como o de pedagogia crítica, pensamento crítico, colaboração entre pares, professores como investigadores da sua própria atividade, profissionalidade docente e identidade dos saberes docentes, escola como centro de produção de saberes e escola reflexiva a que aludi na última questão. É esta a minha visão prospetiva para este conceito, ele próprio um conceito desenvolvido a partir do pensamento de John Dewey como o próprio Schön reconhece.

RIFP: A professora sempre teve uma relação próxima com pesquisadores brasileiros. Em sua opinião quais são as características comuns e diferenças na formação docente dos dois países?

Isabel Alarcão: Não sei se conheço assim tão bem a realidade brasileira, sobretudo a presente, para poder emitir uma opinião com total confiança. Entre as características comuns destaco: a atenção dada à formação de professores nos últimos, diria, 40 anos; a formação realizada a nível do ensino superior; um certo exagero de academismo na formação; uma fraca articulação entre as instituições de formação e as escolas; uma desvalorização do estágio pedagógico supervisionado (aspeto que tem sido talvez mais acentuado no Brasil e que, segundo sei, está agora a merecer atenção das políticas educativas); a falta de mecanismos de indução para os professores principiantes.

Quanto às diferenças poderei mencionar o facto de, em Portugal, atualmente, a formação inicial de professores para qualquer nível de ensino, incluindo educadores de infância, exigir o grau de mestre. A isso acrescentaria uma situação que faz toda a diferença. Enquanto que, neste momento, Portugal tem excesso de professores, o Brasil tem uma grande carência, o que obriga o país a fazer um grande investimento e a expandir até aos limites (ou para além deles?) a rede de instituições de formação, com eventuais perdas de qualidade e reforço da quantidade, uma situação que deve merecer toda a atenção, pois os professores são e continuarão a ser as pedras angulares da educação de um povo.

RIFP: Quais as perspectivas futuras na formação de professores?**Isabel Alarcão:**

Pelo que acabo de afirmar, as perspectivas são diferentes nos nossos dois países. O Brasil tem esse enorme desafio de formar muitos professores, com qualidade, o mais rápido possível. Em Portugal, as instituições têm de ter cuidado em não abandonar o interesse pela formação inicial de professores, intensificar as atividades de apoio à formação continuada dos professores e à supervisão pedagógica e institucional. Gostaria de identificar novidades emergentes na prática e na investigação sobre formação de professores, mas não consigo fazê-lo, pois para além da ênfase no trabalho colaborativo docente, não vislumbro nada de novo, parecendo estarmos a passar por um período de “hibernação” nesta matéria. Acredito que novidades hão-de surgir um dia se continuarmos a dedicar o nosso interesse, a nossa capacidade de pensar e de agir a esta missão tão relevante na sociedade: formar professores.

CURRICULUM VITAE RESUMIDO**ISABEL ALARCÃO**

É atualmente Professora catedrática, aposentada, da Universidade de Aveiro, Portugal.

Após ter cursado Filologia Germânica na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, foi professora profissionalizada no ensino secundário, tendo também sido orientadora de estágios. Esta experiência despertou-a para a relevância da formação de professores, aspecto que aprofundou no Mestrado em Curriculum and Instruction que realizou na Universidade do Texas, em Austin, Estados Unidos da América. Ao regressar a Portugal, foi convidada para integrar o corpo docente da então jovem Universidade de Aveiro e leccionar nos cursos de formação de professores. Realizou o seu Doutoramento em Educação, na Universidade de Liverpool, Reino Unido. E prestou provas de Agregação, na Universidade de Aveiro.

Tem desenvolvido intensa atividade pedagógica e científica em duas áreas que tem procurado interligar - didáctica de línguas e supervisão - e no âmbito das quais tem pesquisado no sentido de encontrar respostas para o problema da relação entre a teoria aprendida e a sua mobilização na prática profissional. Conhecem-se-lhe as posições e os vários escritos, comunicações e conferências que a tornaram uma referência como conceptualizadora do papel das didácticas específicas na formação de professores, entendida como área integradora de saberes. Um destaque especial merece a conferência que proferiu, em 1989, no 2º Congresso de Didácticas e Metodologias de Ensino, intitulada: *Didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades*. Mas é também na área da Supervisão, primeiro de professores, e atualmente também da escola como instituição, que o seu nome é conhecido no país e no estrangeiro. Em 1987 publicou, em colaboração com José Tavares, um livro pioneiro intitulado *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, obra que conta com uma 2ª edição, revista e desenvolvida, publicada em 2003. Mais recentemente publicou, com Bernardo Canha, um novo livro sobre supervisão intitulado *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Introdutora, em Portugal do pensamento de D.Schön sobre a formação dos profissionais reflexivos, transferiu a noção de professor reflexivo para a de “escola reflexiva”, tema que tem abordado em vários escritos.

A ela se associa a criação do Mestrado em Ciências da Educação – especialidade de Didáctica de Inglês e do Mestrado em Supervisão, na Universidade de Aveiro, tendo sido coordenadora destes dois mestrados. Na Universidade de Aveiro desempenhou vários cargos de gestão de grande responsabilidade, com destaque para: Coordenadora do Centro Integrado de Formação de Professores, Presidente do Conselho Científico, Vice-Reitora e Reitora.

Durante a sua missão na Vice-reitoria, teve a seu cargo os pelouros científicos e de formação graduada e pós-graduada. Coordenou o processo de desenvolvimento curricular intitulado *Repensar os currículos* (de certo modo precursor do chamado Processo de Bolonha) e incentivou a introdução do modelo de aprendizagem à base de projectos na ESTGA, uma das Escolas Politécnicas da Universidade de Aveiro.

Após o período de atividade reitoral, coordenou, no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, um Grupo de Missão para a conceptualização do curso de Educação Básica no âmbito do Processo de Bolonha e, posteriormente, presidiu à respetiva Comissão de Acompanhamento.

Integra, desde a sua criação, o Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. É co-fundadora do CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção em Educação).

Tem participado, apresentado comunicações e proferido várias conferências convidadas num grande número de reuniões científicas no país e no estrangeiro e conta com uma vasta tipologia de publicações. De entre as suas publicações, várias têm sido publicadas no Brasil, país onde é muito conhecida e admirada. É co-autora, com Francislê e Dayse Sousa, de uma nova plataforma informática (IARS) concebida para permitir a orientação on-line de trabalhos de pesquisa, associando assim a sua experiência de supervisora aos conhecimentos informáticos dos seus colegas.

É membro do Conselho Editorial de revistas nacionais e estrangeiras e é codirectora da Coleção NovaCIDInE, editada pela Porto Editora. Tem exercido funções de consultoria, com destaque para: FCG/FCT (edições), Fundação das Universidades (Comissão de avaliação externa dos cursos de Línguas e Literaturas), Ministério da Educação (Programas de Inglês, júris de concursos), IIE (projectos). Tem igualmente atuado como *referee* de revistas nacionais e estrangeiras.