

NOTA DE APRESENTAÇÃO

A Dra. Maria Emília Brederode Santos, Presidente do IIE, convidou-me a introduzir uma série de artigos aceites para publicação na INOVAÇÃO, tendo em comum o facto de abordarem vários aspectos da *profissionalidade e formação de professores*. O que faço com prazer, na medida em que me permite contactar com alguns trabalhos recentes de autores portugueses, num domínio que actualmente ocupa a minha actividade profissional. Também me dá a oportunidade de salientar uma ou outra ideia merecedora, na minha perspectiva, de especial atenção, tendo em vista a resposta aos novos desafios que a educação nas escolas hoje coloca aos professores.

A maioria dos textos baseia-se em estudos apoiados financeiramente pelo IIE, no quadro da sua missão de fomento da produção de conhecimento relevante para a mudança da educação escolar. Não admira pois que, além de se centrarem em questões emergentes na realidade escolar, alguns dos seus autores sejam professores das escolas que cooperam com investigadores do ensino superior na realização destas pesquisas.

A. Reis Monteiro considera necessário garantir que ser professor seja uma profissão. Enuncia factores de distinção de uma profissão liberal – aquela em que o trabalho é, sobretudo, de natureza intelectual, independente e com grande autonomia de decisão, isto é, não de mera execução e repetitivo – e estima que os mesmos estão presentes em níveis baixos na função docente. Pelo que, procura definir a identidade profissional dos professores – profissional do direito à educação e da comunicação pedagógica – e sugerir caminhos para alterar o estado daqueles factores de distinção profissional: selecção, formação, avaliação, formadores, remuneração e condições de trabalho, autonomia e deontologia. Gostaria de salientar que, para o autor, o professor é um educador, mais do que um especialista de transmissão de conhecimentos – o que aconselha a ultrapassar a visão redutora de que o professor é apenas aquele que sabe a disciplina do saber a ensinar e sabe como ensiná-la; além disso, sublinharia ainda, como ele, a importância dos formadores e a necessidade de estes possuírem experiência de ensino nos níveis para que formam e de, pelo menos alguns deles, aí retomarem periodicamente o exercício docente; finalmente, também chamaria a atenção, a propósito das ordens profissionais e da hipótese de uma ordem de professores, para a questão da compatibilidade de funções públicas de regulação com funções privadas de representação e de defesa de interesses profissionais; a este propósito, lembraria ainda que, ao contrário do que possa acontecer relativamente a outras actividades profissionais, a autonomia da actividade docente está delimitada pela função que os estados modernos têm exercido relativamente à definição do próprio conteúdo da educação escolar a assegurar pelos professores.

A identidade profissional docente não é um dado, constrói-se. Enquanto o primeiro autor se centra em factores sociais desta construção, *Amélia Lopes* e *Agostinho Ribeiro* analisam o processo de construção pelos professores das suas próprias identidades profissionais docentes. Mais especificamente, abordam o processo de construção de novas identidades profissionais docentes por professores

do 1º ciclo do ensino básico exigida para sair da crise de identidade em que se encontram, crise que articulam com a da modernidade. A análise dos autores apoia-se num projecto de formação seguindo a modalidade de investigação-acção, o que reenvia para o papel da formação na redefinição da identidade profissional docente.

Entre os factores de construção da profissionalidade docente, *A. Reis Monteiro* refere a formação em articulação com o saber pedagógico. *Cecília Galvão* interroga-se sobre o contributo da formação inicial – em termos de saberes, competências, atitudes e valores – para o desenvolvimento do conhecimento profissional dos jovens professores, em início de carreira. Iniciou o seu estudo com estudantes do 4º ano de licenciaturas em ensino das ciências, depois seleccionou destes um núcleo de estágio de Biologia e Geologia, para, finalmente, aprofundar a sua análise com três professores desta área em início de actividade profissional. Este trabalho poderá inspirar as instituições de formação preocupadas em monitorizar o processo de formação de professores de que são responsáveis, procurando identificar sucessivos *resultados* deste nos professores em formação ou em início de actividade e analisando a respectiva adequação às exigências do desempenho docente, sem o que não disporão de garantias da validade e relevância social da sua missão, nem disporão de elementos imprescindíveis para o periódico, para não dizer permanente, reajustamento do processo de formação de modo a responder aos desafios, em constante evolução, da educação escolar. A autora, para além de evidenciar os contributos possíveis do processo de formação no grupo estudado, considera que a sua análise justifica algumas sugestões de melhoria do mesmo. Salientaria a importância da aproximação à realidade escolar antes do estágio, a necessidade de estabelecer protocolos de colaboração não-precária e com vantagens recíprocas entre as instituições de formação e as escolas, bem como a indispensabilidade de o acompanhamento do estágio ser feito por professores competentes para o efeito, o que tem implicações na preparação destes e nos meios para atrair os melhores.

É precisamente à inventariação, no que à realidade portuguesa diz respeito, da oferta de formação de supervisores da investigação realizada sobre esta questão, que se dedicam *F. Cardoso*, *M. Mota* e *T. Pinheiro* no artigo seguinte. O seu tema dá-me a oportunidade de referir que talvez não existam muitas dúvidas de que o investimento sistemático e coordenado no desenvolvimento da competência dos formadores de professores – formadores nas várias componentes de formação inicial, e não só na da iniciação à prática, e formadores da formação contínua – é um dos pontos estratégicos de formação de professores do nosso país.

Toda a situação de ensino, qualquer que seja a perspectiva adoptada, é uma situação interactiva, predominantemente discursiva. *Manuel Joaquim Loureiro* toma como ponto de partida a pouca atenção sistemática dada na formação inicial ao desenvolvimento da capacidade discursiva dos professores, que considera, por um lado, de grande relevância para um desempenho que contribua significativamente para a aprendizagem dos alunos e, por outro, não se desenvolver espontaneamente, ou apenas com a experiência, na maioria dos professores. Ainda que não coincidente, esta questão mantém estreitas afinidades com a da necessidade, reconhecida e proclamada hoje em vários quadrantes, da aprendizagem da língua portuguesa ser contemplada explicitamente na formação inicial de todos os professores. Referindo-se a um modelo teórico, o autor

desenvolveu uma metodologia de intervenção e, não só a aplicou, como ainda procurou avaliar os seus efeitos, recorrendo a dois grupos nos quais os participantes foram distribuídos aleatoriamente, tendo um servido de grupo de controlo. O autor conclui que é possível melhorar a capacidade discursiva dos professores e acrescenta duas observações que me apraz salientar. Em primeiro lugar, observa que capacidade discursiva não é uma técnica e o seu desenvolvimento necessita de fundamentação teórica capaz de lhe dar sentido e sem a qual se transforma num processo mecânico sem relevância estratégica; o que me permite lembrar que a profissão docente é uma profissão *intelectual*. Acentua ainda que a reflexão sobre a própria prática, uma das dimensões correntemente assinaladas como caracterizadoras do desempenho docente como profissional intelectual, é impossível sem instrumentos de reflexão. De facto, não basta incentivar: reflectam!

O acento posto na necessidade de desenvolver a capacidade discursiva dos professores e, numa perspectiva mais ampla, a sua capacidade de comunicar eficazmente em língua portuguesa na situação de ensino, evoca a posição charneira reconhecida hoje ao desenvolvimento de competências da língua materna por parte de todos os alunos da educação básica e secundária e o contributo esperado de todos os professores para a promoção deste objectivo. A educação científica constitui outra das competências básicas cuja aquisição o ensino deve proporcionar a todos os alunos e onde também é reconhecida a necessidade de um forte investimento sustentado, nomeadamente, na formação dos professores de *todos* os níveis de educação e ensino. *António Cachapuz*, *João Praia*, *Fátima Paixão* e *Isabel Martins*, no seu artigo, em que questionam a perspectiva da “mudança conceptual” no ensino das ciências e enunciam as consequentes implicações na formação dos professores, começam por reenviar para um aspecto da profissionalidade docente já assinalado por *A. Reis Monteiro*: ser professor não é apenas dominar uma disciplina do saber – o *que* ensinar (neste caso as ciências) – e saber *como* ensiná-la; é ainda saber *porquê* e *para quê* ensinar. Acentuaria que “o que ensinar” nas escolas depende do “porquê” e “para quê” e não é definido exclusivamente no âmbito das disciplinas do saber. Os autores acentuam ainda uma outra dimensão fundamentadora da profissionalidade da actividade docente: o facto de esta ter que ser eminentemente contextualizada. Em descontinuidade com a referida perspectiva de ensino das ciências, os autores apresentam “uma perspectiva de ensino investigativo ou de trabalho científico” contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens que, em seu entender, apela para um outro quadro relativamente ao perfil e à formação de professores. A estratégia que no artigo privilegia para delinear novos quadros de formação dos professores de ciências assenta no “estudo de práticas didácticas, em diálogo com referentes teóricos fundamentados e em constante reflexão sobre o exercício dessas mesmas práticas”; os autores referem três estudos desenvolvidos neste contexto de valorização das interfaces investigação/formação/ inovação. Apraz-me sublinhar a urgência em tomar as práticas docentes como ponto de partida e de chegada da formação.

É precisamente à análise das práticas classificativas dos professores que o estudo de *Paulo Pais* é consagrado. A avaliação, nomeadamente, a que conduz a uma classificação certificativa, constitui uma das dimensões da actuação do professor para a qual é necessário adquirir competência profissional. Tendo em conta o impacto do processo de socialização profissional nas práticas docentes e a

relativa impermeabilidade destas aos esforços formativos, análises do género da apresentada por *Paulo Reis* podem contribuir para que a formação seja mais influente na transformação das práticas docentes.

De avaliação trata ainda *Gonçalo Simões*, no último artigo deste número, mas desta vez de avaliação do desempenho docente. Se um dos factores de distinção da profissionalidade é a autonomia científica e técnica do desempenho, que sentido tem a avaliação do desempenho docente? Não esquecendo que a autonomia do desempenho docente é delimitada, pelo menos, pela definição política de objectivos para o ensino, torna-se necessário garantir à sociedade e ao empregador que o profissional docente está preparado para a desempenhar autonomamente. Missão que tem estado confiada às instituições de formação e que não pode ser cabalmente exercida sem ter em conta o desempenho do futuro diplomado. O autor debruça-se sobre a avaliação do desempenho ao longo da carreira. Qual o sentido desta avaliação? Para garantir à sociedade e ao empregador que o profissional continua a desempenhar adequadamente – tendo em conta o confronto do seu desempenho com padrões reconhecidos ou com os resultados dos alunos –, para decidir da sua progressão em escalões de uma carreira diferenciada pelos níveis de remuneração ou para fundamentar o seu desenvolvimento profissional recorrendo, por exemplo, à formação? Segundo o autor, o modelo vigente nas nossas escolas públicas prioriza o segundo e o terceiro objectivo. *Gonçalo Simões* conclui a sua análise afirmando que o modelo se encontra incapacitado para alcançar este duplo desígnio. No subsídio final para uma nova estratégia, propõe que não se dissocie a avaliação do desempenho dos professores da avaliação e gestão da instituição escolar, devendo o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento da escola andarem de mãos dadas no quadro de um novo profissionalismo docente.

Apesar dos referidos limites à autonomia e independência do desempenho docente, estão longe de estar esgotadas as possibilidades existentes para a necessária promoção da profissionalidade do acto de ensinar e dos professores. Sem que tenha sentido uma auto-regulação completa da actividade docente por parte dos professores, a estes cabe a maior responsabilidade na construção dessa profissionalidade. Seguem-se-lhes as instituições de formação e de investigação, as entidades empregadoras e o Estado, este enquanto tutela da educação escolar e do exercício profissional. Sem desvalorizar a importância dos outros factores de distinção profissional, não será difícil chegar a acordo quanto à função charneira da formação; a formação para uma função em que predomina a sua dimensão profissional é substancialmente diferente daquela em que a prioridade é dada às dimensões de funcionário ou de técnico. Uma associação profissional de professores credibilizada, actuando através de estruturas da sua exclusiva responsabilidade ou em parceria com outras instâncias, conforme as matérias em jogo, teria um papel capital na regulação do acesso à profissão e do exercício da actividade docente, contribuindo assim para que cada vez mais ser professor seja uma profissão.