

Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas

Education, teacher training and their socio-historical dimensions: challenges and perspectives

Rui TRINDADE ¹

Resumo

No presente artigo nos propomos a discutir, a partir da problemática que a formação dos professores constitui, a relação entre a formação científica e a formação pedagógica, a relação entre a formação inicial e a formação continuada e, igualmente, a relação entre a formação qualificante e a formação experiencial, bem como o modo como estes diferentes tipos de articulações têm vindo a ser abordados quer em termos sincrônicos, quer em termos diacrônicos. Nessa perspetiva pode se eleger a formação de professores como um tema suficientemente pertinente no âmbito da reflexão mais vasta sobre a natureza e os sentidos da profissão docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação profissional. Educação.

Abstract

In this paper we propose to discuss the relationship between the scientific and pedagogical education, initial training and lifelong learning, qualifying training and experiential training within the teachers training programs. In this perspective, the discussion about these programs is an opportunity to reflect about the meanings of teacher's profession.

Key-words: Teacher training. Professional training. Education.

1 Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto/Portugal. Doutor em Ciências da Educação e membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) daquela faculdade. E-mail: <trindade@fpce.up.pt>.

Introdução

Ainda que não se possa circunscrever o processo de afirmação profissional dos professores aos projetos de formação que lhes conferem a possibilidade de exercer a profissão, há que reconhecer a importância estratégica destes projetos quer na configuração desse mesmo processo de afirmação profissional, quer, concomitantemente, nos modos de definir o que é ser professor e de conceber o tipo de compromissos profissionais que estes deverão assumir nas salas de aula e nas respetivas escolas. Será a partir deste pressuposto que se pode eleger a formação de professores como um tema suficientemente pertinente no âmbito da reflexão mais vasta sobre a natureza e os sentidos da profissão docente.

Num tempo marcado quer por um investimento significativo na produção de investigações e reflexões sobre a problemática da formação de professores, quer pela diversidade das perspetivas que se propõem para a abordar, será necessário discutirmos o que está verdadeiramente em jogo, mesmo que se tenha que reconhecer que nos encontramos perante uma figura profissional – a do docente, que poderá ser conjugada de formas diversas, conforme o nível de ensino em que se situe e o meio profissional em que se movimenta. Neste sentido, importa começar por reflectir, a partir da problemática que a formação dos professores constitui, quer os fundamentos e os sentidos dos projectos de intervenção que têm lugar neste âmbito, de forma a discutirem-se as tensões, os equívocos e as implicações de tais projetos, quer, posteriormente, as diferentes modalidades de os concretizar, problematizando-se, então, a relação entre a formação científica e a formação pedagógica, a relação entre a formação inicial e a formação continuada e, neste âmbito, a relação entre a formação qualificante e a formação experiencial, de modo a podermos tentar encontrar respostas que permitam superar antinomias que, hoje, são obstáculos a uma reflexão que poderia ser, de facto, uma reflexão mais capaz, mais pertinente e mais produtiva tanto sobre o papel e os desafios que se colocam aos professores nas escolas de hoje, como, concomitantemente, sobre a natureza dos projetos de formação que podem contribuir para que aqueles se mostrem mais competentes e esclarecidos no que diz respeito quer ao modo como enfrentam aqueles desafios, quer ao modo como definem o seu papel enquanto professores em escolas de um tempo marcado mais pelas incertezas do que pelas promessas (CANÁRIO, 2005).

A formação de professores no âmbito do processo histórico de afirmação da profissão docente

A gênese da profissão docente é um fenômeno que, devendo ser compreendido à luz de um acontecimento mais amplo, o da afirmação da Escola como instituição educativa de massas tutelada pelo Estado, não pode deixar de ser associada quer ao facto de os professores poderem dispor, a partir de dado momento, de “um corpo de saberes e técnicas” (NÓVOA, 1995, p. 16) que “é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa” (ibidem), quer ao facto de disporem de “um conjunto de normas e de valores” (ibidem) que, de um modo geral, permitem configurar o campo profissional específico que a docência constitui. Será, assim, a produção tanto daquele corpo de saberes como a produção deste sistema normativo que, ao favorecer a sua afirmação como agentes culturais ao serviço de um Estado que encontra na Escola um dispositivo de socialização e de regulação política e social congruente com o conjunto de desafios e de exigências que as sociedades passaram a enfrentar no advento da Modernidade, acaba por sustentar o desenvolvimento da profissão docente como uma profissão socialmente reconhecida.

Trata-se de um processo que, segundo Nóvoa (1995), se construiu em função da concretização de quatro etapas complementares entre si e onde a dimensão da formação ocupa um lugar estrategicamente decisivo como fator propulsor da gênese e afirmação daquela profissão. A primeira etapa é aquela que Nóvoa (1995) enuncia como o momento em que a docência passa a ser exercida como uma atividade a tempo inteiro e como a principal ocupação dos professores, enquanto a segunda etapa é identificada como a do tempo em que o Estado produz regulamentação específica através da qual um indivíduo pode aspirar a ser professor. A terceira etapa é, na perspectiva de Nóvoa (1995), aquela que diz respeito à “criação de instituições específicas para a formação de professores” (NÓVOA, 1995, p. 26), o que, de algum modo, pode ser lido quer como uma das condições, quer como uma das consequências das duas etapas anteriormente referidas. A última das etapas, a quarta, diz respeito, finalmente, à “constituição de associações profissionais de professores” (idem, p. 27), as quais, até por razões de natureza corporativa, acabarão por contribuir para reforçar o papel da formação como um fator capaz de contribuir para a afirmação de uma profissão com um estatuto social e económico suficientemente prestigiado.

Do ponto de vista da reflexão de um texto que se debruça sobre a formação de professores como o seu objeto de análise, a abordagem promovida por A. Nóvoa sobre o “processo de profissionalização do professorado” (idem, p. 20)

permite evidenciar, entre outras coisas, como a problemática da formação é uma dimensão estruturante do processo de construção da profissão docente. Trata-se de uma dimensão que tanto resulta do facto de a docência ter deixado de ser uma atividade subsidiária, como das exigências que passam a pesar sobre a profissão docente, ao ponto desta passar a ser objeto de regulação jurídica por parte do Estado. Uma dimensão que nos remete quer para a existência de um corpo de conhecimentos e técnicas quer para a existência de um corpo de normativos que, em conjunto, constituem o saber especializado em função do qual a profissão docente se define e configura, o qual, por isso, importa divulgar e difundir como componente fundamental do processo de socialização profissional sem o qual a existência dessa e de qualquer outra profissão nunca poderia ser possível.

Em suma, foi a existência de um saber especializado, entendido como uma das condições necessárias para que os professores se assumissem e fossem reconhecidos como profissionais, que justificou a importância dos projetos de formação inicial como um fator nuclear do processo de socialização profissional dos professores. Projetos estes que são marcados, quanto aos seus objetivos e dinâmicas formativas, pelas vicissitudes que, ao longo da História, têm vindo a afetar a Escola e a contribuir para modelar os diferentes modos que esta instituição foi encontrando para se definir como espaço educativo.

Os projetos de formação de professores, por isso, não poderiam deixar de refletir este vínculo entre as finalidades da Escola e as exigências que se colocam neste domínio aos docentes, o qual determina quer os compromissos que estes deverão assumir, quer a maneira de se conceber e de se refletir tanto sobre estes compromissos como sobre o modo de os operacionalizar. Daí que se possa afirmar que qualquer leitura sobre a problemática da formação dos professores obriga-nos a debater, num primeiro momento, os fundamentos e os sentidos dos projetos relacionados com esse tipo de formação, já que qualquer reflexão sobre os modos de operacionalizar tais projetos, nas suas diferentes vertentes, terá de ter em conta essa reflexão prévia sobre aqueles fundamentos e estes sentidos.

Formação de professores: Que fundamentos? Que desafios?

A reflexão sobre as finalidades e os sentidos dos projetos de formação de professores que, hoje, se promovem confronta-se com um conjunto diverso de problemas e de obstáculos que se relacionam, também, com a dificuldade que temos em definir consensos suficientemente sólidos acerca do papel dos professores em escolas e num mundo que se caracterizam, de um modo geral, pela sua complexidade e pela incerteza na produção de respostas em ambientes

políticos, sociais e culturais algo indeterminados. Não é possível, por isso, continuar a alimentar-se a crença que um projeto de formação de professores visa explorar e consolidar uma vocação de alguns eleitos ou promover, apenas, o desenvolvimento de reportórios técnicos que, de forma prévia aos contextos escolares, são entendidos como os reportórios necessários para que um docente possa responder a problemas e desafios previsíveis. No mundo e nas escolas em que vivemos, as exigências são outras, o que obrigatoriamente interfere no modo de se configurar a profissão docente e o papel que os professores poderão e terão que assumir.

Perrenoud é um dos autores que se tem vindo a debruçar sobre esta problemática, nomeadamente quando reconhece que os professores sentem cada vez mais dificuldades em ignorar as contradições que marcam o ritmo dos quotidianos no seio das escolas e das salas de aula em que habitam. As contradições que se fazem sentir “entre a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a dependência e a autonomia, a invariância e a mudança, a abertura e o fechamento, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença” (PERRENOUD, 2001, p. 31). Contradições estas que obrigam a repensar a profissão docente, do ponto de vista das competências e do campo de ação que cabe a cada professor assumir. Contradições que não poderão deixar de ser relacionadas com uma Escola que é, definitivamente, uma instituição educativa cada vez mais decisiva no mundo em que vivemos, o qual, por sua vez, é caracterizado, na atualidade, tanto por um conjunto inédito de ambições políticas, sociais e culturais, como por um conjunto de tensões que se verifica existirem entre estas ambições e os obstáculos diversos que impedem ou, pelo menos, que atenuam a sua concretização. É neste ambiente que se tem que discutir o papel dos professores, o que Perrenoud acaba por fazer quando propõe, na sequência do apelo de Meirieu para se construir um “roteiro para um novo ofício” (PERRENOUD, 2000, p. 11), “10 grandes famílias de competências” (idem, p. 14) que sejam compatíveis

com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania. (PERRENOUD, 2000, p. 14)

É também face àquele ambiente que importa reflectir sobre o fenómeno designado por A. Nóvoa (2005) como o de transbordamento de funções da Escola, através do qual este autor denuncia o excesso de atribuições que, hoje, pesa sobre as organizações escolares no domínio da resolução de problemas que ocorrem quer a montante (toxicodependência, sinistralidade rodoviária, gravidez precoce, violência familiar, etc.), quer a jusante (atraso económico do país, problemas estruturais face à sociedade da informação, etc.). É a partir do reconhecimento que a “a escola não pode tudo” (idem, p.17) que Nóvoa acaba por propor que a instituição escolar se deve retrair quanto aos compromissos políticos e sociais que estabelece, de forma a reencontrar-se “como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo” (NÓVOA, 2005) e favorecendo, assim, a possibilidade de se construir um espaço público de educação que integre as escolas como um dos seus vértices principais (idem). Isto significa, então, que a reflexão sobre as responsabilidades sociais dos professores necessita de ser repensada em função de outros parâmetros. Uma problemática que é abordada por A. Cosme no âmbito de uma abordagem sobre a ação docente que elege o processo de influência educativa animado pelos professores como o fator nuclear em função do qual se explicam outros compromissos e atividades que permitem caracterizar essa ação como uma ação singular, identificada pela autora “como uma ação de interlocução qualificada” (COSME, 2009). Na perspectiva de Cosme, esta ação definir-se-ia em torno do conjunto de iniciativas que os professores terão que assumir para estimularem o processo de socialização cultural que compete à Escola assumir, de forma tão intencional quanto deliberada, o que é entendido, pela investigadora em causa, como uma oportunidade, entre outras, de promover o processo de desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos. Definido, deste modo sumário, o polo nuclear em função do qual A. Cosme considera que qualquer processo de redefinição da função docente deverá ocorrer, importa referir, agora, os restantes polos identitários que, subordinados tanto a esse polo como a um tal propósito, são entendidos como fatores chave do processo de redefinição profissional dos professores, o qual é entendido como uma necessidade vital de uma classe profissional que terá que encontrar respostas plausíveis para questões como aquelas que A. Cosme propõe:

Como é que [os professores] gerem, em termos profissionais os novos desafios que têm que enfrentar relacionados quer com o progressivo e contínuo alargamento da escolaridade obrigatória quer com a maior responsabilização social da Escola, decorrente da perda de influência de alguns dos dispositivos tradicionais de regulação social mais prestigiados

(a família, a igreja, a comunidade, etc.) e do papel de mediação que essa mesma Escola assume, graças à sua função certificativa, entre os indivíduos e o mercado de trabalho? Que outras respostas é que encontram, em termos do exercício da função docente, para lidar com a concorrência das novas tecnologias de comunicação e dos meios informáticos que, hoje, temos ao nosso dispor? Que outras respostas é que encontram para enfrentarem o divórcio existente entre o que se aprende nas escolas e as necessidades e exigências das sociedades contemporâneas? Como lidam e que respostas é que encontraram para se relacionarem com crianças e jovens cuja socialização ocorre em função de padrões sociais menos coercivos e sujeitos a um conjunto de experiências pessoais, sociais e culturais assaz distintas daquelas outras experiências que os seus professores viveram? (COSME, 2009, p.13-14).

É face a estas questões que correspondem a outros tantos desafios que A. Cosme defende a necessidade de os professores assumirem que a sua principal tarefa profissional se define, como já o referi, em torno do processo de influência educativa que protagonizam junto dos seus alunos. Tarefa esta que explica, segundo a autora referida, quer a necessidade de um maior envolvimento da sua parte na construção do saber profissional que lhes diz respeito, quer a sua participação na construção de coletivos docentes que permitam uma maior cooperação e partilha de saberes e experiências entre pares, quer, finalmente, o seu contributo no âmbito da construção de relações mais profícuas com outros” atores e instâncias de decisão exteriores a si” (COSME, 2009, p. 142). Aconselhando-se a leitura da obra onde A. Cosme propõe o seu projeto de redefinição do trabalho docente para aqueles que pretendam aprofundar uma reflexão mais consistente sobre tal problemática, sempre diria que há dimensões da mesma que teremos que ter em conta no domínio da abordagem sobre os projetos de formação dos professores. Isto é, se pretendemos responder à questão: «Quais os fundamentos de um projeto de formação docente congruente com os desafios que se colocam, hoje, às escolas?», teremos certamente de responder a uma outra pergunta prévia à anterior, aquela através da qual se inquire: O que significa ser professor nas escolas e no mundo contemporâneos?». Questões cujas respostas poderão beneficiar da reflexão de A. Cosme onde, através do quadro de referências conceptuais construído pela autora, se torna possível compreender o que está em jogo quando se discutem, por um lado, os modelos de ação pedagógica que, hoje, balizam o processo de intervenção dos professores nas respetivas salas de aula e, por outro, quando se discute quais são, entre esses modelos, aquele ou aqueles que melhor respondem

ao desenvolvimento de um processo de socialização cultural que não só não pode negar o protagonismo dos alunos enquanto aprendentes, como, igualmente, terá que ser capaz de promover a inteligência e a humanidade em cada um desses alunos, pelo modo como os interpela, apoia, desafia e lhes fornece os recursos vários e necessários à sua afirmação como pessoas no mundo em que vivemos. É perante esta tarefa prioritária que se compreende, então, a reflexão que A. Cosme propõe acerca da necessidade de os professores participarem na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito. Uma tarefa intimamente vinculada à tarefa anterior e que, na perspectiva de Cosme, mais do que uma manifestação de autossuficiência epistemológica, deverá ser compreendida como a recusa da racionalidade técnico-científica que, pese a importância que teve na emergência e afirmação de um saber especializado que sustentou a afirmação da profissão, acaba por contribuir, hoje, para acionar o processo de proletarização dos professores, o qual terá que ser entendido não só em função “da perda de controlo sobre as formas de realização do trabalho e sobre as decisões técnicas do mesmo” (COSME, 2009, p. 100), como também em função da própria perda do sentido ideológico e moral das iniciativas educacionais que os docentes protagonizam (ibidem). A referida recusa terá que ser entendida, segundo A. Cosme, a partir do reconhecimento que os reportórios profissionais dos professores, mais do que estabelecer uma relação de subordinação com o conhecimento científico construído pelos especialistas, terão que estabelecer um processo de diálogo transfertilizador entre os saberes dos professores e este tipo de conhecimento. Uma recusa que exprime a desconfiança face a um conhecimento que, construído no exterior da sala de aula, parece poder determinar o que aí acontece, o que, entre outras coisas, alimenta a crença insensata de que “os professores, no momento em que dominem um tal conhecimento, possam antecipar as situações e as consequências” (COSME, 2009, p. 102) das iniciativas que se constroem sob a sua égide. Importa referir, no entanto, que uma tal recusa não poderá legitimar as perspectivas daqueles que, em nome da afirmação dos professores como investigadores e práticos reflexivos, acabam por valorizar excessivamente o que D. Schön designa por “epistemologia da prática” (SCHÖN, 1995, p. 20) e, concomitantemente, desvalorizar o património de saberes que os especialistas disponibilizam. Segundo A. Cosme esta focalização nos saberes tácitos dos professores acaba por expressar, afinal, “a ilusão que o empirismo mais voluntarista foi acalentando e divulgando” (COSME, 2009, p. 110), conduzindo a autora a considerar que:

[...]e é certo que a reflexão profissional não é independente, nem das idiosincrasias dos sujeitos que reflectem, nem dos seus compromissos ideológicos, também é certo que a sua

pertinência e rigor dependem dos instrumentos conceptuais de que os sujeitos dispõem previamente para a realizar (COSME, 2009, p. 110).

Em suma, “a reflexividade docente não é, pois, um fim em si, mas um meio através do qual se pretende contribuir para o desenvolvimento de projetos que se desenvolvam sob a égide de uma racionalidade pedagógica democrática” (COSME, 2009, p. 114).

A importância que se atribui à necessidade de os professores estabelecerem relações de “cooperação profissional” (THURLER, 2001, p. 69) decorre, por um lado, das ambições e exigências que os professores colocam, hoje, a si próprios no âmbito de projectos de influência educativa que deixaram de ser geridos em função do “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28) e, por outro lado, decorre igualmente do facto de uma tal opção conduzir à afirmação de processos de reflexão profissional que, tal como os defini no parágrafo anterior, não poderão ser entendidos como exercícios de carácter introspectivo. Neste sentido, adquire alguma importância a abordagem que Hargreaves (1998) produz sobre as culturas de colaboração e a necessidade de nas escolas se criarem as condições institucionais para que um tal propósito seja concretizado, de forma a compreender-se que a colegialidade docente é algo que não depende, apenas, da disponibilidade dos professores para cooperarem entre si.

A última das dimensões a que A. Cosme se refere é aquela que tem a ver com o tipo de “relações que os professores estabelecem com outros atores e instâncias de decisão exteriores a si” (COSME, 2009, p. 142). Uma dimensão que obriga a discutir, afinal, qual o conjunto de responsabilidades e de competências irreduzíveis, a partir das quais se define o espaço profissional específico que permite configurar a profissão docente como uma profissão singular (idem). Tal como refere a autora em causa, “o reconhecimento da existência de um tal espaço está longe de poder constituir um desvario corporativista (COSME, 2009, p. 161). Segundo ela, mais do que recusar a docência como uma profissão relacional, importa afirmar, acima de tudo, “algumas das condições necessárias para que se construa como uma profissão exequível” (COSME, 2009, p.161). Face a esta dimensão, o que interessa é refletir, então, como é que os professores necessitam de aprender a dialogar, a aprender e a colaborar de forma estrategicamente esclarecida e cuidada com outros atores e instâncias educativas exteriores a si, sem que isso corresponda quer à diluição dos seus compromissos profissionais quer à ampliação e diversificação das funções docentes, entrando em campos para os quais os professores nem estão vocacionados nem habilitados para desenvolverem iniciativas com a qualidade necessária.

Em conclusão, não sendo possível defender um projeto de formação de professores ideologicamente asséptico é necessário esclarecer, todavia, os compromissos políticos, culturais e profissionais que possam sustentar o projeto a desenvolver. Foi o que tentei fazer até este momento, a partir do pressuposto fundamental que é aquele através do qual defendo que a Escola, enquanto instituição educativa, deve ser congruente com os princípios e os valores próprios de uma sociedade democrática. Se esta constitui a pedra de toque da minha reflexão, importa chamar a atenção para outra variável decisiva do meu discurso sobre formação de professores, a variável em função da qual defendo que a profissão docente implica a assunção de um conjunto diverso de tarefas, todas elas subordinadas à tarefa maior de conceber, organizar e implementar iniciativas e projetos que visam promover a influência necessária para que o processo de socialização cultural a cargo da Escola possa constituir uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social dos alunos mais ampla do que um processo de adestramento e mais ambiciosa do que um projeto confinado a finalidades de natureza instrumental.

Formação científica ou formação pedagógica: dos sentidos de um dilema a problematizar à necessidade de pensar a formação como uma actividade complexa

É no plano da reflexão sobre os modelos curriculares relacionados com a formação de professores que a discussão acerca da necessidade de ser a formação científica ou a formação pedagógica a terem o papel mais decisivo neste âmbito assume uma importância e uma visibilidade públicas que, independentemente do que pensemos sobre o assunto, não poderemos, de facto, ignorar.

Num trabalho sobre esta temática D. Saviani, a propósito da história da formação dos professores no Brasil, refere-se à existência de dois modelos curriculares de formação, o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (SAVIANI, 2009, p. 148) e o “modelo pedagógico-didático” (idem, p. 149). O primeiro, ainda segundo Saviani, caracteriza-se por circunscrever o projeto de formação de professores tanto ao domínio da cultura geral, como ao domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente à disciplina que os professores irão lecionar (idem), constituindo, de acordo com o referido autor, não só a primeira matriz dos projetos de formação de professores, como foi também o modelo que predominou “nas universidades e demais instituições do ensino superior que se encarregavam da formação dos professores secundários”

(ibidem). O segundo modelo, por sua vez, foi aquele que acabou por prevalecer na formação dos professores do, então, ensino primário, caracterizando-se, em larga medida, pela importância que neste modelo se atribui à preparação pedagógico-didática dos professores como fator prioritário do seu desempenho profissional. Isto parece significar que, no primeiro caso, a formação pedagógica propriamente dita se adquire ou através da prática ou através de ações de formação continuada (idem), cabendo por isso às instituições de formação investir, acima de tudo, na formação científica dos docentes. Por outro lado, importa reconhecer que é a articulação entre este modelo formativo e uma racionalidade pedagógica de caráter instrutivo que acaba por legitimar a possibilidade de acreditar que basta o conhecimento científico para se ser um professor cuja principal tarefa consiste, afinal e acima de tudo, em transmitir informação. No outro modelo, por sua vez, parece ser, pelo contrário a informação científica o elemento a desvalorizar, tendo em conta que, nesta perspectiva, não é deste tipo de informação que os professores necessitam. Nesta perspectiva, os desafios profissionais dos professores circunscrevem-se, em larga medida, a desafios relacionais e instrumentais tendo em conta a idade e a experiência escolar dos alunos com os quais esses professores trabalham. Recorrendo à tipologia proposta por M. T. Estrela, inspirada em G. Ferry, pode afirmar-se que estamos perante um projeto de formação que supõe a necessidade dos docentes se afirmarem em função de um perfil profissional que se situa algures entre o do “professor carismático” (ESTRELA, 2010, p. 11) e o do “professor técnico” (ibidem). Isto é, por um lado, a profissão docente tendia a continuar a ser vista como uma missão, resultado de “uma vocação que se traduzia num dom que só os «chamados» possuíam” (ibidem), por outro, essa mesma profissão exigiria que os professores possuíssem, igualmente, um conjunto de competências pedagógicas específicas, tão mais importantes quanto mais jovens fossem os alunos com os quais esses profissionais deveriam trabalhar. Seriam estes professores que, de acordo com este tipo de abordagem, necessitariam de possuir uma formação mais especializada em domínios como, por exemplo, o das didáticas, na medida em que, ao contrário dos candidatos a professores do Ensino Secundário, teriam que saber definir, de forma minuciosa, as etapas do percurso previamente traçado por essas didáticas para que alunos tão jovens pudessem realizar as tarefas escolares prescritas. Num tempo em que, como afirmava Rui Grácio, e cito de cor, os sistemas educativos se encontravam organizados para alfabetizar as massas e selecionar as elites, esta era uma preocupação que não se colocava aos professores dos alunos mais velhos, já que, em níveis de escolaridade caracterizados quer por um elitismo académico tão explicitamente assumido quer por um clima epistemológico tão autocrático, tais cuidados pedagógicos acabariam por ser não só contraproducentes como também incompreensíveis.

Contraproducentes porque não favoreceriam os propósitos de seleção acadêmica próprios do Ensino Médio e incompreensíveis porque, neste nível de escolaridade e no tempo a que me refiro, a palavra dos professores e dos manuais só admitia uma leitura possível que, por isso, os alunos teriam que ser capazes de reproduzir.

Será a recusa do “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28) e a afirmação do “paradigma pedagógico da comunicação” (idem, p. 58) que poderá explicar a necessidade de repensar a relação entre a formação científica e a formação pedagógica como componentes dos projetos de formação de professores, qualquer que seja o nível de escolaridade considerado. Este último paradigma que se distancia do anterior por recusar a atitude epistemológica autoritária que o sustenta e por não partilhar da desconfiança que o paradigma da instrução alimenta face aos recursos cognitivos e culturais dos alunos, distancia-se, por sua vez e também, do “paradigma pedagógico da aprendizagem” (idem, p. 41) porque, neste último,

se corre o risco de, ao desvalorizar-se a necessidade de gerir intencionalmente o confronto dos alunos com o património de informações, de instrumentos, de procedimentos e de atitudes, se desvalorizar, como um factor educativo de primeira grandeza, o confronto entre o conhecimento pessoal que os alunos possuem sobre o universo que os rodeia e aquilo que é tido por conhecido e culturalmente validado e valorizado que temos ao nosso dispor, entendida como uma finalidade primeira das escolas (TRINDADE, 2009, p. 91).

Deste modo, e de acordo com esta perspectiva, constata-se que não é possível pensar a atividade do professor como uma atividade bipolarizada, onde este seja obrigado a optar, conforme o ciclo de escolaridade onde se encontre, por valorizar o conhecimento científico ou o conhecimento pedagógico como o conhecimento de referência da profissão que exerce. Para o paradigma da comunicação, um professor, entendido como um interlocutor qualificado (COSME, 2009), necessita de saber refletir e intervir no âmbito da organização e gestão dos tempos, dos espaços e das atividades que ocorrem numa sala de aula como componente que, no entanto, não poderá ser dissociada das propriedades dos objetos de saber que justificam a organização e gestão desses tempos, desses espaços e dessas atividades.

É o reconhecimento e a aceitação desta perspectiva que permite sustentar uma outra proposta de conceber o projeto inicial de professores, onde a dicotomia atrás referida deixa de fazer sentido, quanto mais não seja porque no quotidiano das salas de aula não há propriamente desafios científicos

e desafios pedagógicos mas desafios educativos que obrigam os docentes a pensar e a atuar num registo onde as sinergias entre as competências e os conhecimentos científicos e pedagógicos constituem o núcleo do saber específico em função do qual os professores se afirmam definitivamente como um grupo profissional singular. A planificação, a avaliação, a configuração das situações de tutoria e de apoio às dificuldades de aprendizagem dos alunos ou, ainda e por exemplo, a animação de diálogos e de debates no espaço da sala de aula são atividades que terão que ser compreendidas quer em função do tipo de informação, instrumentos, procedimentos e atitudes que se pretende divulgar ou promover quer, concomitantemente, em função das opções que fundamentam a decisão sobre o modo de o fazer. Ou seja, aquelas atividades são determinadas quer pela dimensão científica, presente através das propriedades relacionadas com a informação, com os instrumentos, os procedimentos e as atitudes atrás referidas, quer pela dimensão pedagógica que se exprime, neste caso, através da decisão relacionada com a escolha dos dispositivos de mediação selecionados. Os projetos de formação de professores terão de ter em conta estas exigências, as quais dizem respeito a qualquer ciclo de escolaridade, ainda que tenham que ter em conta os objetivos e os compromissos curriculares específicos de cada um desses ciclos. Não faz sentido, todavia, considerar que uma tal especificidade possa justificar a preponderância da formação científica nos projetos relacionados com a formação de professores do Ensino Médio ou a da formação pedagógica no Ensino Fundamental. Como se constata todos os professores, independentemente do nível de escolaridade onde lecionem, necessitam de tomar decisões e de assumir ações que dependem da sua capacidade de discernimento científico e pedagógico, mesmo que tenhamos que admitir que uma tal operação, porque coloca problemas distintos aos professores dos diferentes ciclos de ensino, obriga a que a sua formação científica se diferencie e que a sua formação pedagógica adquira contornos específicos, os quais terão que ser determinados, em larga medida, pela área científica a que diga respeito. Isto é, não nego a possibilidade e até a necessidade de haver temáticas invariantes aos diferentes tipos de cursos no domínio da formação pedagógica, o que não invalida considerar que estas temáticas devem ser objeto de uma abordagem específica em função de um vínculo epistemológico a construir de forma dialogada com as áreas científicas às quais se referem que tanto podem ser objeto de interpelação quanto aos desafios pessoais e culturais que suscitam, como podem constituir, igualmente, um instrumento de interpelação e de elucidação dos sentidos possíveis das conceções e ações pedagógicas a empreender. Isto significa, por exemplo, que a disciplina de Psicologia da Educação num curso de formação

de professores do Ensino Fundamental pode adquirir contornos específicos, do ponto de vista dos seus conteúdos, face a um programa equivalente num curso de formação de professores do Ensino Médio.²

Se esta perspectiva e as estratégias que a mesma sustenta podem ser entendidas como uma resposta plausível face ao dilema colocado, em função do qual se dicotomiza a formação científica e a formação pedagógica, importa valorizar um segundo tipo de resposta que pode contribuir, igualmente, para enfrentar o referido dilema, de forma a poder pensar-se a formação de professores como uma atividade reconhecidamente complexa. Trata-se de uma resposta que responsabiliza cada formador, independentemente do facto de pertencerem às áreas ditas científicas ou às áreas ditas pedagógicas, por assumir uma postura pedagógica congruente com os princípios e as dinâmicas que servem de referência conceptual aos projetos específicos de formação que estes dinamizam nas respetivas disciplinas. Uma postura que constitui, em si, um instrumento de formação, no momento em que se for capaz de estabelecer uma relação isomorficamente adequada entre os discursos teóricos dos formadores e as modalidades de mediação e interlocução que estes utilizam para veicular esses mesmos discursos. Neste sentido, um formador não pode defender a necessidade de os alunos serem entendidos como atores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem que lhes diz respeito, ou apresentar dispositivos de mediação didática que permitam apoiar tal pretensão, e não ser coerente com este princípio no âmbito do projeto de ação educativa que ele próprio dinamiza, a partir do qual, aliás, ele tanto profere um tal discurso, como propõe esses mesmos dispositivos. É que, quanto mais não seja, a incoerência, neste caso, também tem um preço, o de proporcionar oportunidades educativas contrárias àquelas que se pretendiam promover através das lições que se ministram, as quais, assim, acabam por contrariar, quantas vezes de forma definitiva, o investimento que se pretendia realizar por via das ações intencionalmente pensadas para se promover a formação dos futuros professores.

Termino assim este texto, evocando um outro texto. Um texto ficcional onde um professor reflete, de forma amarga, sobre as semelhanças entre aquilo que,

2 Não discutirei neste texto se a organização dos programas de formação de professores deverá continuar a ocorrer tendo por referência o universo epistemológico e conceptual das disciplinas clássicas ou se não teremos que transitar deste tipo de racionalidade académica para uma outra, onde a organização daqueles programas passe a ser organizada em função de amplas problemáticas teóricas que possam consubstanciar em si mesmas, de forma verdadeiramente interdisciplinar, os contributos daquelas disciplinas. Utilizando, ainda, o exemplo proposto poderia dizer que, de acordo com esta perspectiva, a Psicologia da Educação daria lugar a disciplinas como «Educação escolar e modelos de influência educativa» e «Educação escolar e relação pedagógica».

enquanto professor, ele faz e que segundo os cânones pedagógicos não deveria fazer e aquilo que ele viu, enquanto formando, os seus formadores fazer.

Ensinar-lhe que aprender não é copiar ou reproduzir a informação divulgada por outros, mas foi isso que lhe acabaram por exigir, de modo mais ou menos explícito, no exame final que teve que realizar. Alguns dos seus professores, na área das Ciências da Educação, defendiam que a actividade docente não poderia ficar circunscrita a uma actividade de difusão de informação, mas nunca lhe ensinaram, nem lhe demonstraram através das suas próprias aulas, como é que um professor pode ser algo mais do que isso. Quando hoje se impacienta com as respostas erradas não assume uma atitude muito diferente da dos seus professores na Faculdade perante os erros cometidos por ele próprio e pelos seus colegas. Exigem-lhe que respeite os ritmos de aprendizagem dos seus alunos, mas toda a sua formação universitária, num curso de Matemática do ramo educacional, foi conduzida como se todos eles aprendessem da mesma maneira, utilizassem as mesmas estratégias cognitivas e abordassem de forma idêntica as questões que se lhes colocavam (TRINDADE; COSME, 2003, p. 55-56).

Em larga medida são estas as incoerências que, hoje, temos que superar, sobretudo devido ao impacto formativo das mesmas. Trata-se de um desafio que, afinal, nos obriga a nós formadores de professores a refletir sobre as nossas práticas e os discursos que produzimos sobre essas práticas quer como projeto de reflexão profissional, quer como oportunidade de construção de saber, relacionado com o próprio campo de desenvolvimento da área da formação.

Formação inicial e formação continuada: Que articulação?

O segundo dilema com que nos confrontamos no domínio dos projectos de formação de professores diz respeito ao modo como se concebe a articulação entre a formação inicial e a formação continuada. Numa leitura imediata desta problemática podemos considerar que nos defrontamos, num primeiro momento, com aquelas concepções que promovem uma visão ortopédica da formação continuada (MALGLAIVE, 1995), à qual competiria resolver os problemas ou as insuficiências da formação inicial, compensando, assim, as iniciativas menos

conseguidas neste mesmo campo. Um segundo tipo de concepções é aquele que, entendendo a formação continuada como uma formação autônoma face à formação inicial, não deixa de reproduzir os modelos de intervenção formativa dominantes neste último domínio. Neste caso, a formação continuada afirmar-se-ia como uma formação de tipo qualificante, como se a prática fosse, apenas, um terreno propício à aplicação da teoria cuja qualidade, deste modo, seria assegurada por este tipo de formação. Um terceiro tipo de concepções perfilha, igualmente, da necessidade da formação continuada ser desenvolvida através de projetos autônomos face aos projetos de formação inicial, ainda que, e ao contrário do modelo anterior, estes sejam construídos de forma mais plural e complexa, subordinados, neste caso, à necessidade de envolver os professores na resolução dos problemas e no desenvolvimento dos projetos de intervenção educativa com os quais se relacionam. Situação esta que é entendida, também, com uma oportunidade de os professores participarem quer na construção do seu conhecimento profissional, quer, por isso, na construção de coletivos docentes onde se exploram soluções, se discutem problemas e questões e se partilham, igualmente, soluções ou recursos.

Qualquer uma das opções enunciadas terá que ser analisada à luz da afirmação da Escola como um espaço de incertezas (CANÁRIO, 2005), num tempo em que, no seu seio, os docentes têm que agir urgentemente e decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001). Razões estas que, por si só, são suficientes para que as escolas possam e devam ser entendidas e geridas, também, como espaços de formação intensamente vinculados aos projetos de intervenção educativa que aí têm lugar. É, de acordo com esta perspectiva, que, das três opções atrás enunciadas, defendo ser a última dessas opções aquela que melhor se adequa aos contextos escolares onde intervimos, ainda que não estejamos perante cenários de formação mutuamente exclusivos. Isto é, admitem-se os programas de formação continuada de natureza qualificante no âmbito de uma estratégia formativa mais ampla que não visa reciclar professores ou minorizá-los como agentes de interlocução das propostas teóricas construídas por outros, mesmo que especialistas, noutros contextos e noutras condições. Eis-nos, assim, perante uma proposta onde a formação continuada é entendida “como uma oportunidade para estimular a cooperação entre docentes, favorecendo a construção de comunidades de formação, onde cada um contribui, à medida das suas possibilidades, para que os outros se possam formar” (TRINDADE, 2009a, p. 39). É nestas comunidades que os professores poderão usufruir dos apoios que necessitam para se tornarem mais capazes de lidar com os seus problemas profissionais quotidianos ou para se sentirem mais apoiados a desenvolver alguns dos projetos por si concebidos, partilhando-se informações,

saberes e experiências que constituem “pontos de ancoragem de um trabalho de reflexão o qual suporte as ações profissionais de cada professor que participe na referida comunidade” (ibidem). Assim, e tal como defende Ariana Cosme, “entender as escolas como espaços de formação visa, então, ampliar o campo das respostas concretas em face a problemas concretos” (COSME, 2007, p. 43), o que “só poderá ocorrer se essa produção se configurar como um processo de co-interpelação entre as representações e as concepções dos professores e as abordagens teóricas de que hoje dispomos, a partir dos projetos de intervenção que estes animam” (ibidem). Se um projeto de formação continuada, assim concebido, poderá ter implicações diversas no modo como os professores planejam, constroem e refletem sobre as respostas que vão produzindo, importa reconhecer, também, os efeitos colaterais de um tal projeto, nomeadamente os que têm a ver quer com o desenvolvimento de situações de colaboração e de colegialidade docente, quer com a participação no processo de construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito. Propósito este que, por sua vez, permite ampliar o campo da produção teórica na área da educação, não o circunscrevendo, apenas, ao espaço delimitado pelo contributo dos especialistas cuja importância é indiscutível, desde que não contribuam para a domesticação profissional dos professores, a qual, em nome da sua hipotética qualificação técnica, pode contribuir, pelo contrário, para acelerar o processo da sua proletarização profissional. Um processo que poderá acontecer, também, por outra via, a de uma reflexividade que tanto se pode constituir como “a frívola expressão de uma retórica inconsequente” (COSME, 2009, p. 112) ou como um pretexto para que os professores possam imitar melhor “as práticas sugeridas por investigações que outros conduziram” (ZEICHNER, 1993, p. 22), negligenciando, assim, as suas experiências e saberes profissionais.

Não se entenda, contudo, que o projeto de uma comunidade de formação de professores pretende conferir uma maior centralidade, mesmo que de forma mitigada, à formação dita experiencial em detrimento da formação de tipo qualificante. Esta dicotomia, na minha opinião, também não faz qualquer sentido, já que não há reflexão capaz sobre uma experiência profissional, qualquer que ele seja, que não pressuponha o manuseamento de dispositivos teóricos capazes de sustentar tal reflexão e de permitir a construção de um olhar o mais lúcido possível sobre o mundo. Neste sentido, volto novamente à discussão sobre a importância estratégica dos saberes dos especialistas como factores potenciadores de formação. Nas comunidades de formação, tais saberes, no momento em que sejam objeto de partilha, interpretação e discussão poderão contribuir para que, nessas comunidades, tanto estas práticas como aqueles saberes possam ser, igualmente, objetos de interpelação.

Em suma e como se constata, de acordo com esta perspectiva, a articulação entre a formação inicial e a formação continuada não se constrói através de uma relação de subordinação a estabelecer entre ambas. São momentos distintos de formação que pressupõem momentos diferentes do processo de socialização profissional dos docentes. Sendo possível identificarem-se fundamentos e vínculos diversos entre ambos os projetos de formação, nomeadamente ao nível dos princípios e dos pressupostos pedagógicos que configuram as suas concepções de formação matriciais, importa reconhecer, também, aquilo que os distingue e os singulariza, do ponto de vista dos responsáveis pelos mesmos, das finalidades dos projetos, das características dos seus sujeitos-alvo e da especificidade do seu impacto. Neste âmbito, parece-me que as únicas recusas que poderemos afirmar são aquelas que dizem respeito quer à subordinação da formação continuada face à formação inicial, em função da qual a primeira seria uma espécie de continuidade da segunda, quer à natureza compensatória da formação continuada face às eventuais vulnerabilidades da formação inicial.

Trata-se de recusas que exprimem a rejeição de qualquer leitura tecnocrática e instrumental da formação continuada, já que a ação docente não pode ser circunscrita a um somatório de reportórios técnicos que, dada a sua hipotética excelência, garantiriam os melhores resultados da forma o mais econômica possível. É que sendo necessário que os professores se apropriem de um conjunto de competências técnicas capazes de suportar as respostas que estes possam produzir para responder aos problemas que lhes são colocados, importa reconhecer que tais competências não poderão ser dissociadas das opções ideológicas, explícitas e implícitas, que esses professores possam perfilhar. Um pressuposto cuja incompatibilidade com a racionalidade tecnocrática deriva exatamente do facto de se defender que são estas opções que condicionam, mesmo que de forma tácita, as decisões didáticas dos professores. Não está em causa, por isso, valorizar os problemas vividos pelos professores como fatores passíveis de detonar o seu desejo de formação, ainda que importe considerar que o valor formativo de tais problemas só o é quando permite potenciar um movimento de reflexão mais amplo que não se esgota nas respostas produzidas, mesmo que as condicione. Daí que a formação, mais do que ditar as ações a desenvolver, deva contribuir para que os docentes possam configurar o campo das opções e das respostas que poderão assumir como educadores, contribuindo, deste modo, para alargar, por esta via, o espaço de reflexão sobre o referido campo.

Conclusão

Os projetos de formação inicial de professores, porque constituem um dos principais contributos para a configuração do espaço profissional que diz respeito aos docentes, terão que conferir prioridade à reflexão sobre este mesmo espaço. Uma reflexão que começa por ser uma reflexão política, já que não é possível dissociar a resposta à questão «*O que é ser professor nas sociedades contemporâneas?*» do modo como se concebem as finalidades que as escolas deverão assumir em sociedades que se afirmam como democráticas. Sabendo-se que não há apenas uma possibilidade de responder àquela pergunta, há, todavia, a necessidade de compreender que nem todas as respostas servem. Este é, pois, o primeiro desafio que se nos coloca quando pensamos o projecto de formação que queremos assumir.

O segundo desafio diz respeito ao tipo de expectativas que podemos construir acerca do impacto da formação inicial sobre o futuro desempenho profissional dos professores. Trata-se de uma problemática decisiva, sobretudo quando a recusa que assumi neste texto face ao paradigma da instrução (TRINDADE; COSME, 2010) me conduz a afirmar que nenhum professor pode garantir que os seus alunos aprendam aquilo que se deseja que eles aprendam (idem). Um professor pode e deve garantir um investimento máximo na criação das condições pedagógicas necessárias para que os alunos possam realizar aprendizagens e desenvolver competências no âmbito do projeto de formação em que se encontram envolvidos, o que não significa que, fora algumas aprendizagens de tipo instrumental, se possa afirmar que, no fim desse projeto, as aprendizagens previstas tenham efetivamente ocorrido. A importância de um projeto de formação, de acordo com esta perspectiva, não se avalia, então, pelo facto de determinar o futuro profissional de quem quer que seja, mas antes por permitir que uma pessoa em formação possa ter a oportunidade de viver, de forma significativa, um futuro como profissional. A recusa de uma visão determinista sobre a formação de professores não pretende significar, no entanto, que se desvaloriza o período de formação como um período decisivo do processo de socialização profissional que é necessário que cada docente possa viver. O que se afirma é que esse processo é, de algum modo, um processo indeterminado, tendo em conta as opções ideológicas dos sujeitos que condicionam a sua visão do mundo; tendo em conta, também, as vicissitudes da sua vida pessoal e profissional; tendo em conta, finalmente, as condições e as oportunidades profissionais que possam vir a usufruir, nomeadamente aquelas que se relacionam quer com os contextos escolares onde possam intervir, quer com os projetos de formação continuada em que se possam envolver.

Dito isto, importa refletir, apenas, no âmbito das escolas de formação inicial, quais são as responsabilidades que nestas importa assumir para que os projetos que aí se desenvolvem possam ser projetos bem sucedidos. Não é uma tarefa fácil, ainda que seja uma tarefa obrigatória que obriga a pensar, pelo menos, quer sobre os fundamentos e os sentidos dos projetos de formação inicial, quer, ainda, sobre a congruência entre tais fundamentos e os dispositivos de operacionalização das atividades através das quais tais projetos se podem concretizar, quer, finalmente, sobre os dispositivos de monitorização, nomeadamente daqueles que permitam avaliações «follow-up», em função dos quais se possam obter resultados capazes de sustentar um processo de reflexão tão sustentado quanto credível.

Referências

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

COSME, Ariana. **A acção docente como uma acção de interlocução qualificada**. Porto: LivPsic, 2009.

_____. As escolas como espaços de formação e desenvolvimento profissional dos professores: Desafios e exigências. **Revista Aprendizagem**, ano 1, n. 2, p. 42 – 43, 2007.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente: dimensões afectivas e éticas**. Porto: Areal editores, 2010.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos: trabalho e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Evidentemente**. Porto: Edições ASA, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência decidir na incerteza – Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 143 – 155, 2009.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1995.

THURLER, Monica. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRINDADE, Rui, Cosme, Ariana. **Isso vai sair no teste?:** vozes, ruídos e murmúrios numa Escola Secundária. Porto: Edições ASA, 2003.

_____. **Escola, educação e aprendizagem:** desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

TRINDADE, Rui. **Escola, poder e saber:** A relação pedagógica em debate. Porto: LivPsic, 2009.

_____. Comunidades de formação de professores: Questões e perspectivas. **Revista Aprendizagem**, ano 3, n. 10, p. 38 – 39, 2009a.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 2003.

Recebimento em: 01/02/2011.

Aceite em: 28/02/2011.