

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CEB NAS ÚLTIMAS TRÊS DÉCADAS DO SÉC. XX: TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES, CONCEPTUALIZAÇÃO EDUCATIVA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Fátima Pereira; Ana Maria Carolino; Rafael Tormenta; Cristina Sousa
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
fpereira@fpce.up.pt

As últimas três décadas do século XX caracterizam-se, em Portugal, por mudanças profundas no campo da educação com implicações na formação inicial de professores do 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico) e na identidade profissional destes docentes. O trabalho que se apresenta insere-se nos processos de investigação desenvolvidos no Projecto FIIP (Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB: currículo e identidades profissionais de base)¹ e focaliza uma das duas vias de investigação que o constituem e que se consubstancia na recolha e análise de documentos sobre formação inicial de professores, produzidos nas três décadas em estudo. A análise global dos resultados permite-nos considerar que o currículo de formação inicial dos professores do 1º CEB sofreu, no período visado, transformações significativas, designadamente quanto aos significados que se inferem sobre a *Cultura e a Sociedade*, a *Política Educativa*, a *Formação-Profissionalização* destes docentes e sobre o *Perfil do Professor a Formar*. Essas transformações revelam o carácter dialógico das propostas curriculares (e do seu desenvolvimento) com as mudanças na natureza do estado e nas configurações sociais e económicas que têm ocorrido na sociedade portuguesa.

1 – Introdução

O projecto FIIP pretendeu estudar o impacto da formação inicial na identidade profissional de base de docentes do 1º CEB, identificando os domínios em que ela - por relação com a formação contínua - se torna dificilmente substituível e adoptou como estratégia investigativa principal cruzar a análise de biografias de professores formados durante as últimas três décadas do séc. XX com a análise de documentos caracterizadores do currículo que lhes foi oferecido. Para o efeito, constituíram-se duas vias metodológicas: uma relativa à recolha e análise de dados biográficos de professores formados nas décadas em estudo e outra relativa à recolha e análise de documentos sobre formação inicial de professores, produzidos no mesmo período.

É no âmbito da segunda via que incide a nossa comunicação. Foram recolhidos e analisados documentos de tipo diverso, indexáveis a vários níveis do sistema sócio-educativo e relativos ao currículo. No processo de análise definiram-se quatro períodos - o 1º: a primeira metade da década de 1970; o 2º: a segunda metade da década de 1970; o 3º: a década de 1980; o 4º: a década de 1990 - e inferiram-se significados que configuram especificidades e proposições nos domínios da “Cultura e sociedade”, da “Política educativa”, da “Formação-

¹ Projecto em desenvolvimento no CIIE/FPCE-UP (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto) e financiado pela FCT/POCTI/FEDER.

profissionalização” e do “Perfil do professor a formar”. Os conteúdos que compõem estes domínios, que na análise assumem o estatuto de categorias, possibilitam uma reflexão em torno das transformações que têm afectado a formação inicial de professores do 1º CEB.

A comunicação fundamenta-se na análise de documentos caracterizadores dos currículos formal e informal e desenvolve-se através de uma breve explicitação das concepções teóricas e epistemológicas que orientaram a dinâmica da pesquisa e da apresentação de um trabalho de interpretação sobre os resultados produzidos.

2 - Currículo e contextos de desenvolvimento

As concepções de currículo são diversas e dependem do referencial a que se reportam. Para efeitos da análise que realizámos, as perspectivas que restringem o currículo a um programa de conteúdos do ensino revelaram-se limitadas e, por isso, privilegiámos as concepções que realçam do conceito a intencionalidade de comunicar valores e princípios associados a um propósito que deverá ser explícito e por isso sujeito à reflexão e à crítica (Stenhouse, 1984). O currículo representa uma cultura e constitui um dispositivo mediador das relações entre a escola e a sociedade e entre a teoria e a prática (Carr e Kemmis, 1988); pode por isso ser considerado como constitutivo dos “cenários” nos quais o desenvolvimento humano se processa.

O desenvolvimento humano, segundo Bronfenbrenner (1979), realiza-se por processos de interacção dinâmica entre o indivíduo e as características mutáveis dos meios imediatos em que participa e que são influenciadas pelas relações que estabelecem com contextos mais vastos, sociais e institucionais, nos quais se integram ou dos quais sofrem influências. A identidade biográfica resulta da integração e articulação subjectiva das configurações psicológicas e sociais que a cada momento o indivíduo constrói sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia, em função dos processos de desenvolvimento humano. Assim, consideramos que a identidade profissional de base se constrói por relação com os contextos de formação inicial e que as suas propriedades dependem de múltiplos factores dos quais os relativos ao currículo assumem uma importância determinante. O currículo não reflecte apenas um conjunto de enunciados prescritores de perfis profissionais e de competências a desenvolver na formação, mas reflecte também um complexo de proposições que contextualizam as possibilidades da acção que induz a formação das identidades.

Na concepção tradicional, o currículo tem sido considerado como sinónimo de programa, tendendo-se a acentuar-lhe o carácter instituído e prescrito do seu formato e intencionalidade.

No entanto, esta é apenas uma das dimensões do currículo, se o considerarmos na acepção lata que o caracteriza como um sistema complexo de finalidades, objectivos e experiências formativas planeadas no sentido da consecução dos primeiros e onde se incluem todas as actividades informais das quais resultem aprendizagens. De acordo com essa concepção, considerámos três dimensões de currículo a estudar: o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto.

O “currículo formal” é o currículo explícito na forma de planos de estudo, programas, regulamentos e legislação sobre diversos aspectos da educação; corporiza-se, assim, numa panóplia de documentos que visam implementar um projecto cultural, historicamente condicionado e integrado numa sociedade da qual e para a qual se seleccionam conteúdos que possam fundamentar esse projecto.

O “currículo informal” refere-se a toda a actividade que faz parte da vida escolar dos alunos e tem, por isso, uma natureza dinâmica mas dependente de um plano organizado, que inclui conteúdos, métodos e meios; diz respeito ao que realmente se faz, independentemente, ou para além, do formalmente previsto.

O “currículo oculto” (“implícito”, “latente”, “escondido” ou “paralelo”) relaciona-se com os processos de socialização inerentes às diversas experiências escolares, académicas ou não académicas, que transmitem valores e produzem aprendizagens, com impacto na formação, sem que cheguem, alguma vez, a explicitar-se como metas educativas a atingir intencionalmente (Santomé, 1995).

3 – Documentos e discursos

Baseando-nos em Molina (1993:59), entendemos como documento “[...] tudo aquilo que devido à sua forma de relativa permanência pode servir para fornecer ou conservar informação” e que na nossa pesquisa se consubstanciou no carácter de conservação da escrita. O conceito de documento integra duas características fundamentais: “[...] a objectivação do conhecimento num suporte e a possibilidade de comunicação ou acessibilidade do mesmo num dado momento.” (Lopez Yepes, *in ibid.*). Os documentos que analisámos permitiram-nos identificar, num complexo conjunto de conhecimentos, ideologias e valores disponíveis na época, aqueles que os poderes instituídos seleccionaram para constituir o currículo de formação inicial de professores. Esses documentos permitiram conhecer não só o projecto proposto para a profissionalização dos professores mas também o projecto social, cultural e científico que se preconizava.

A natureza heterogénea dos dados requereu uma clarificação da sua especificidade e a explicitação de um modelo que os organizasse numa intenção investigativa. Para essa clarificação e explicitação elegemos duas abordagens: a da investigação histórico-educativa e a da análise do discurso.

Os documentos analisados - genericamente compostos por documentos escritos - são também discursos, tal como entendidos no quadro das teorias da enunciação e da pragmática. Os discursos remetem-nos para enunciados e, por isso, na sua análise considerámos a “sua dimensão interactiva, o seu poder de acção sobre o outro, a sua inscrição numa situação de enunciação”; considerámos ainda a sua dimensão de conversação, enquanto tipo fundamental de enunciação - “sistema de constrangimentos que regem a produção de um conjunto ilimitado de enunciados a partir de uma certa posição social ou ideológica” (Maingueneau, 1991:15).

4 – Os discursos curriculares nas últimas três décadas do séc. XX

4.1. Cultura e Sociedade

As inferências possibilitadas pelo trabalho de pesquisa revelam-nos que o 1º período se caracterizou pela integração, nos currículos de formação, da concepção de “Cultura e sociedade” hegemónica no regime totalitário salazarista e identificável na organização hierárquica, burocrática e autoritária que orientava todos os procedimentos relativos à formação inicial dos professores; referimo-nos, especificamente, ao modo inquisitório do recrutamento dos «alunos-mestres», aos processos centralizados de avaliação e à prevalência de uma relação educativa caracterizada pelo distanciamento e autoritarismo que as normas disciplinares, dos docentes das escolas do magistério primário (EMP), asseguravam que se impusesse.

O 2º período representa uma ruptura com o período anterior, sobre as concepções de “Cultura e sociedade” inferidas na análise, sobretudo dos documentos datados até 1977; a ruptura infere-se, desde logo, pelo carácter explícito dessas concepções por oposição à inculcação mitigada que caracteriza os documentos do período anterior.

É sobretudo nos planos de estudos e nos programas analisados que se identificam dimensões axiológicas e ideológicas que induzem a considerar-se um determinado modelo de sociedade e da escola que se lhe adequa. Na introdução ao Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário de 1976-77 refere-se que “a renovação da sociedade portuguesa implica a renovação das estruturas docentes [...] visto que o ensino constitui uma força nuclear de realização e de libertação de um povo”, desejando-se que o professor “seja um ponto de consciência emergente capaz de dinamizar e de encaminhar a história no sentido da justiça”;

preconiza-se, ainda, que o curso de formação “normal” tenha como objectivo essencial preparar os professores para a intervenção social.

Assumindo a dimensão transformadora da educação, estes discursos apelavam à democratização social e à intervenção consciente e crítica dos professores na construção de uma sociedade mais justa. O modelo de sociedade que se preconizava converge com a ideologia socialista, e a cultura que se perspectivava na formação era a da participação crítica, esclarecida e transformadora que centra no conhecimento as possibilidades da emancipação social.

O 3º período caracteriza-se, em termos políticos, sociais e económicos pela emergência de um conjunto de pressões externas, sofridas pelo estado português e que tiveram repercussões na formação inicial de professores. Os documentos referem-se à formação realizada nas escolas do magistério primário (EMP) e que se manteve orientada pelo plano de estudos elaborado em 1978. No entanto, o clima de formação e o desenvolvimento curricular que se inferem, sobretudo através da análise de relatórios de estágio e de textos de apoio às disciplinas, revelam o carácter normalizador deste período e que se reflecte na centralização das decisões curriculares, na perda de poder dos alunos em participar nos processos de decisão relativamente à sua avaliação e ao desenvolvimento curricular, e no progressivo esvaziamento da formação da dimensão ideológica e política que a caracterizou no período anterior.

Trata-se de documentos que se caracterizam por um discurso que configura uma profissionalidade centrada apenas na «sala de aula» e na resolução dos problemas que coloca; um discurso de tipo essencialmente pedagógico. Daí podermos referir que não se tratou de desideologizar a formação mas antes de substituir as formas e os conteúdos ideológicos, uma vez que, como refere Reboul (1984), o discurso pedagógico pretende legitimar determinada forma de educar e é, por isso, profundamente ideológico, pretendendo afirmar-se como a verdade de ordem prática.

Sobre “Cultura e sociedade”, os documentos da década de 1980 evidenciam, ainda, a tentativa de despolitização (evidenciada pelo «branqueamento» do discurso marcadamente político que caracterizou o período anterior), a emergência da competitividade e a intenção de modernização, traduzida no reforço técnico da formação.

No 4º período, as EMP já tinham sido extintas e a formação inicial de professores do 1º CEB foi assegurada, exclusivamente, pelas escolas superiores de educação (ESE), o que significou profundas transformações no domínio curricular. Essas transformações indicam-nos, também, mudanças de perspectiva sobre a cultura e a sociedade. As ESE constituíram-se como instituições de ensino superior o que suscitou (desde logo, em termos simbólicos) alterações nas formas de relação educativa e no *ethos* que caracterizava a formação inicial de professores.

A informação recolhida revela-nos um clima de formação tipicamente académico e denunciador de relações hierárquicas e competitivas que se inferem na análise das reflexões que os alunos realizavam a propósito da relação com os professores e com os colegas. A análise de trabalhos académicos salienta, como característica do novo currículo com possíveis relações com as concepções de cultura e sociedade, o formalismo e a dispersão conceptual e prática sobre o social e o educativo, com rara incidência na reflexão política.

Quadro 1 – Caracterização, por época estudada, da dimensão “Cultura e sociedade”.

1º período	2º período	3º período	4º período
Estratificação	Democratização Social	Competitividade	Hierarquização
Hierarquização	Dimensão transformadora da educação	Modernização	Competitividade
Autoritarismo	Conhecimento como factor de emancipação social	Esvaziamento da dimensão ideológica (característica do período anterior)	Formalismo
Repressão	Cultura de participação crítica	Despolitização	(pretensa) Neutralidade política

4.2. Política educativa

No 1º período, embora como se sabe emergissem algumas transformações em termos da participação social e cívica, os currículos de formação inicial não as reflectem. As EMP que tinham sido encerradas em 1936, reabriram em 1942 com uma nova estrutura curricular que pretendia depurar a formação de professores dos ideais educativos e sociais da I República e, por isso, o plano de estudos então elaborado (Decreto-lei nº 32.243 de 5.09.1942) para além de diminuir o tempo de formação para dois anos, retirou do plano anterior os conteúdos mais complexos e eventualmente mais problematizadores (Mogarro, 2004); em 1960, definiu-se um novo plano de estudos (Decreto-lei nº 43.369, de 2.12.1960) que apenas lhe introduziu alterações pontuais, tendo-se mantido inalterado até à «revolução dos cravos». Assim, o primeiro período, no que diz respeito à “Política educativa”, caracteriza-se por preconizar um sistema educativo centralista e autoritário, inteiramente dependente de um estado decisor e repressivo, em todos os actos relativos à formação inicial dos professores. Um estado que desinvestia na formação, quer pela ausência de criação de condições para a constituição de um grupo de docentes com um perfil específico para formar os futuros professores (os docentes das EMP eram recrutados nos quadros de docentes dos níveis de ensino primário ou secundário e aí

permaneciam), quer pela baixa exigência académica na selecção dos alunos e nos conteúdos disciplinares.

Os documentos relativos ao 2º período revelaram-nos, de um modo inequívoco, que a política educativa que então se veiculava era a de um mandato social à educação e aos professores, no sentido da transformação da vida dos portugueses: “Impõe-se deste modo que o professor compreenda a organização social de que faz parte.” (Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário, 1976-77). O reconhecimento de que os professores constituíam um grupo profissional privilegiado para instituir os ideais e princípios organizacionais de um estado socialista, originou um forte investimento na sua formação inicial, por parte do poder central, nos domínios dos recursos humanos a mobilizar e da valorização científica e profissional dos conteúdos a integrar na formação. Verificaram-se mudanças no recrutamento dos professores, dos alunos, nos planos de estudos e nos processos de avaliação. A análise dos documentos revela-nos, ainda, a natureza descentralizadora do estado, perceptível na delegação, em deliberações de natureza local (nos professores e nos alunos), de decisões fundamentais para a formação dos professores, designadamente as relativas à gestão pedagógica e à avaliação dos alunos.

Os 3º e 4º períodos caracterizam-se pela dificuldade em se identificar, nos documentos, aspectos relativos à política educativa o que poderá relacionar-se com uma ruptura com as formas de inculcação ideológica que marcaram os períodos anteriores.

Ao longo da década de 1980, o estado foi reassumindo o seu poder deliberativo relativamente à formação inicial de professores, chamando a si decisões fundamentais no domínio do currículo como as da avaliação dos alunos e da selecção dos docentes, com implicações na autonomia e na capacidade de participação de ambos. A extinção das EMP e a conseqüente criação das ESE representam uma alteração profunda no domínio da política educativa. A criação das ESE integra-se num conjunto de mudanças que ocorreram durante a década de 1980, designadamente a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que instituiu a escolaridade básica de nove anos e a formação de professores do 1º CEB de nível académico superior. O amplo consenso social e político, que se gerou em torno da aprovação da LBSE, reflecte a intenção de um maior investimento na educação de base dos portugueses e na formação dos futuros professores.

O 4º período visado neste estudo, caracteriza-se pela emergência de um estado regulador que liberalizou a formação inicial de professores - ao permitir a sua realização em instituições de formação privadas - e que deixou de ser a entidade responsável pela elaboração dos planos de estudo, assumindo antes uma função certificadora, através da criação de dispositivos de regulação e de aprovação das propostas elaboradas pelas diferentes instituições de formação. A

análise comparativa entre o que se preconiza nos conteúdos dos trabalhos académicos de determinadas disciplinas (designadamente da área das ciências da educação) e a reflexão dos alunos motivada pela prática pedagógica, revela ambiguidades e contradições sobre a consideração dos processos e dos meios mais adequados para o referido investimento na educação de base, salientando-se nuns e noutros a ausência de reflexão sobre o seu sentido, ontológico, social e político. Assim, apesar de se identificar como problemática educativa, recorrente nos documentos, o insucesso escolar e as suas implicações na construção de uma “Escola para Todos” não se evidencia uma compreensão profunda sobre o seu significado, em termos da acção educativa.

Quadro 2 – Caracterização, por época estudada, da dimensão “Política educativa”.

1º período	2º período	3º período	4º período
Inculcação ideológica mitigada	Inculcação ideológica explícita	Extinção das EMP	Liberalização
Centralista, de tipo burocrático e autoritário	Educação: expressão de liberdade	Criação das ESE	Escola para todos (insucesso escolar e políticas de inclusão)
Estado decisor e repressivo	Democratização social como demanda à Educação	Aprovação da LBSE	Estado regulador
Fraco investimento na formação	Estado «descentralizador»	Estado decisor	Ambiguidades e contradições
	Investimento na formação	Ruptura com as formas de inculcação ideológica	

4.3. Formação-profissionalização

No domínio da “Formação-profissionalização”, os conteúdos identificados nos documentos referentes ao 1º primeiro, como já referimos, remetem-nos para um plano de estudos sensivelmente igual ao de 1942 e, por isso, ilustrativo da ideologia educativa salazarista, no que diz respeito à consideração de que para «ensinar a ler, escrever e contar» não era necessária uma grande preparação científica e pedagógica dos professores primários. Apesar de o ano de 1973 ter sido profícuo na promulgação de leis que indiciavam novas perspectivas sobre a formação dos professores, o que caracteriza o currículo deste período é a baixa exigência dos conteúdos científicos aí consignados, a fragilidade da formação pedagógica e o seu carácter sexista consubstanciado na existência da disciplina de Educação Feminina a frequentar exclusivamente pelas alunas e durante os três primeiros semestres da formação. A equiparação deste plano de estudos ao nível académico do ensino secundário, permite-nos considerar que a

formação se destinava apenas a certificar para o exercício profissional o que é reforçado pela existência de um Exame de Estado.

Em convergência com a política educativa de valorização da acção social dos professores, enquanto agentes de transformação social, no 2º período, os documentos analisados revelam uma transformação substancial no que se refere à formação-profissionalização destes docentes. Embora inicialmente se tenha mantido o curso geral dos liceus ou equivalente como nível académico de recrutamento dos futuros alunos, o despacho do Ministério da Educação de 31-07-75 criou os cursos de magistério primário e infantil com a duração de três anos, aumentando assim o período de formação em um ano; no ano lectivo de 1977/78, de acordo com o despacho nº 52/77 de 17 de Maio (Diário da República, II série, nº 114), a habilitação de acesso às EMP foi alterada para o curso complementar dos liceus ou equivalente. Estas medidas indicam a intenção de valorizar o nível académico da formação dos então professores primários o que é reforçado pela análise dos conteúdos de formação que adquiriram um maior aprofundamento e integração de áreas do saber até aí excluídas do currículo. Referimo-nos designadamente à Psicologia do Desenvolvimento, à Sociologia, à Linguística, à Literatura Infantil, à Teoria Dialéctica da História (substituída por Introdução à Política no Plano de Estudos definido em 1976 que por sua vez foi eliminada no Plano de Estudos de 1977), à Psicopedagogia, à Educação Visual, ao Movimento e Drama e à consideração de uma diversidade de disciplinas optativas e de Intervenção Escolar. A análise da carga horária prevista para as diferentes disciplinas evidencia a importância que se atribuiu, neste plano, às áreas de Expressão-comunicação, à área Psicopedagógica, à Prática Pedagógica e à interdisciplinaridade, realçando-se, ainda, a consideração sobre o conhecimento e a análise crítica dos programas do ensino primário, como conteúdo de formação. Os Programas das EMP de 1977 institucionalizaram o aumento de horas semanais de formação e introduziram como novas disciplinas e actividades: Antropologia Cultural, História Social Portuguesa, Metodologia Geral e Deontologia e Actividades Técnicas. Utiliza-se, pela primeira vez, a designação de Área das Ciências da Educação considerando-a a área “a desenvolver com mais peso pela sua importância para a formação do professor primário”. Em 1978, o plano de estudos das EMP sofreu a última reformulação até à extinção destas escolas, e que se traduziu em algumas mudanças pontuais, das quais destacamos a integração, na Área das Ciências da Educação das disciplinas de Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação.

Contrastando com o período anterior, a década de 1980 caracteriza-se, quanto à “Formação-profissionalização”, pela continuidade do plano de estudos das EMP, elaborado na década anterior, mas com alterações no currículo oculto e informal. A dimensão de

envolvimento dos alunos na formação, característica dominante no período anterior², desapareceu dos discursos realçando-se, antes, a intensificação dos aspectos técnicos da formação. Mantendo-se um currículo profissionalizante e centrado na criança, com relevo na formação no domínio das áreas de expressão e das componentes didácticas (embora desenvolvidas num registo mais teórico do que prático), emerge, no entanto, como característica deste período, uma lógica formativa de excessiva pré-determinação da prática profissional, convergente com a eleição da pedagogia por objectivos como referência padronizadora da acção e do pensamento pedagógicos.

No 4º período, a formação inicial de professores do 1º CEB tinha sido alterada, em termos académicos, de ensino médio para ensino superior o que implicou profundas mudanças curriculares, designadamente a autonomia conferida às instituições formadoras para a elaboração dos planos de estudo. Na ESE em foco nesta análise, a preparação dos futuros professores do 1º CEB ocorreu no domínio dos cursos de professores do ensino básico (PEB), o que explica, em parte, a atenuação da dimensão profissionalizante específica do 1º CEB. Os PEB eram cursos de licenciatura de quatro anos, com uma estrutura curricular bivalente que certificava para o exercício profissional no 2º CEB, em áreas específicas, mas que permitia a habilitação para o 1º CEB, após a realização dos três primeiros anos. A característica mais relevante deste período, no domínio da Formação-profissionalização”, relaciona-se com a academização da formação, traduzida num plano de estudos marcado por uma lógica disciplinar, de aprofundamento científico, com menor incidência (relativamente aos cursos das EMP) nas áreas de expressão e dos saberes centrados na criança e na sua educação. A alteração da dimensão profissionalizante pode estar relacionada com as lógicas do ensino superior e da sua relação com o recrutamento dos docentes, isto é, lógicas que tendem a valorizar mais a habilitação académica do que a experiência em ensino; no entanto, não se exclui a possibilidade de estar em causa o próprio conceito de profissionalidade. Referimo-nos à intensificação do trabalho de pesquisa enquanto metodologia de formação que, paradoxalmente, é minorizado nos critérios de avaliação dos alunos, que dão primazia a formas de avaliação sumativa como os testes e os exames.

² *In Lopes et al.* (2004)

Quadro 3 – Caracterização, por época estudada, da dimensão “Formação-profissionalização”

1º período	2º período	3º período	4º período
Baixa exigência académica	Valorização académica e profissional	Intensificação da dimensão técnica	Academização (atenuação da dimensão profissionalizante)
Formação pedagógica deficitária	Currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão	Currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão	Autonomia institucional
Estereotípica (género)			Aprofundamento cient./disc.
Nível secundário	Emergência da área de Ciências da Educação	Pedagogia por objectivos (padronização da acção e do pensamento pedagógicos)	Intensificação do trabalho de pesquisa
Exame de Estado	Nível médio	Nível médio	Nível superior
	Avaliação contínua		Avaliação sumativa
		Avaliação sumativa	

4.4. Perfil do professor a formar

Sobre o “Perfil do professor a formar”, a década de 1970 é paradigmática das transformações sócio-educativas que a revolução de Abril propiciou. No domínio da formação académica, as mudanças nos currículos e no recrutamento quer dos alunos quer dos docentes das EMP, elevaram a formação inicial de professores para o ensino médio e as dimensões pedagógica e metodológica assumiram uma relevância, expressa nos objectivos e conteúdos da formação, que potenciou o carácter profissionalizante da formação.

A análise desenvolvida permite-nos considerar que, no 1º período, se pretendia formar um professor submisso, acrítico, burocrata, com baixa qualificação científica e pedagógica e fiel à ideologia e aos valores do regime político em vigor. Estas considerações fundamentam-se, nomeadamente, no tipo de documentos que os candidatos ao exame de admissão às EMP tinham que entregar e dos quais relevamos a declaração relativa à não participação em associações secretas (Lei nº 1.901 de 21.05.1935, Diário do Governo, I série, nº115 de 21 de Maio de 1935) e a declaração para expressar fidelidade aos valores fundamentais do regime e assumpção de uma posição anti-comunista e de integração na ordem social (Decreto-Lei nº 27.003 de 14.09.1936, Diário do Governo, I série, nº216 de 14 de Setembro de 1936); referimo-nos, também, aos procedimentos de avaliação profundamente burocráticos, autoritários e totalmente hetero-determinados.

As transformações que a revolução de Abril de 1974 possibilitou, no domínio da formação inicial de professores, eram anunciadoras de um novo perfil do professor a formar que

identificámos como o professor pedagogo e «intelectual transformador» (Giroux, 1983). Pretendia-se a formação de competências para a docência, mas entendendo-se esta numa perspectiva de inter-relação com os contextos sociais e culturais e o professor como agente da sua transformação. As determinações sobre a avaliação dos alunos anunciam-nos, também, um novo professor. A proposta da Direcção Geral do Ensino Básico (DGEB) de 1975, sobre a avaliação dos alunos, que foi colocada à discussão nas EMP, instituía a avaliação contínua nos termos em que ela possibilita o desenvolvimento da autonomia na construção do saber e da capacidade de auto e de hetero avaliação por parte dos alunos. Interessa ainda referir que a análise das provas de admissão às EMP (1975/76) de História /Geografia e Português permite inferir que a capacidade de análise crítica sobre a situação política e social constituía um critério de selecção e que se pretendia «recrutar» alunos-mestres ideologicamente conotados com a transformação social: “Mostre como o cooperativismo, proposto como solução para os problemas dos pequenos e médios agricultores é incompatível com o sistema corporativo praticado pela política salazarista.” (Questão I.2 – do exame de História/Geografia); “Faça uma pequena composição, cujo tema, arrancado à sua observação pessoal, se prenda com a situação de exploração mental e social a que estão sujeitas as pessoas, quando abandonadas ao seu obscurantismo.” (Proposta de Redacção no exame de Português);

O currículo das EMP, no 3º período, não é revelador das proposições que indiciavam a intenção de formar um intelectual transformador e, sobre o “Perfil do professor a formar”, configura um professor pedagogo e simultaneamente técnico de planeamento educativo. Os documentos indexados a esta época evidenciam uma valorização curricular dos saberes sobre a aprendizagem e a sua planificação, realçando-se a preocupação com o respeito pelo ritmo «natural» de desenvolvimento e aprendizagem da criança que é perspectivada na sua dimensão individual e personalizada. A análise de um conjunto de textos de apoio ao desenvolvimento curricular e de relatórios de estágio, dessa época, destacou a importância atribuída à planificação baseada em taxonomias de objectivos educacionais, às metodologias e didácticas específicas e à formação experimental e técnica.

O 4º período, e tendo em conta que os documentos analisados dizem respeito à formação realizada no domínio dos PEB, remete-nos para o perfil de um professor especialista e bivalente, no sentido em que se intensifica a formação académica disciplinar e se cria a possibilidade de monodocência no 1º CEB (nível académico de bacharelato) ou docência em áreas específicas no 2º CEB (nível académico de licenciatura). O currículo analisado permite-nos perspectivar, também, a emergência do profissional reflexivo e investigador, cuja alusão é expressa em algumas disciplinas da área das Ciências da Educação. Deste período, e relativamente à situação particular que analisámos, salienta-se a ausência de formação

específica para o 1º CEB e a sua diluição num currículo vocacionado para áreas disciplinares e para um público que, na maioria dos casos, tinha como primeira opção o 2º CEB (académica e profissionalmente mais prestigiado que o 1º CEB).

Quadro 4 – Caracterização, por época estudada, da dimensão “Perfil do professor a formar”

1º período	2º período	3º período	4º período
Baixa qualificação científica e pedagógica	Pedagogo	Pedagogo	Especialista e bivalente (PEB-1º e 2º ciclos)
Submisso e acrítico	Intelectual crítico	Técnico de planeamento educativo	Professor reflexivo e investigador (emergência)
Burocrata	Professor como agente de transformação social e cultural		
Fiel à ideologia e aos valores do regime			

Concluindo...

A análise realizada, e que fundamentou a nossa reflexão, permite-nos considerar que as transformações que ocorreram em Portugal nos últimos 30 anos do séc. XX, no campo da educação, tiveram também implicações profundas no domínio da formação inicial de professores do 1º CEB. Referimo-nos designadamente: ao reforço da dimensão profissionalizante que ocorreu nas EMP após Abril de 1974 e que se esbateu na década de 1990, dando lugar a um maior aprofundamento científico e disciplinar e configurando a emergência de uma nova profissionalidade; ao esvaziamento da dimensão política que se verificou a partir do início dos anos 1980 e se aprofundou durante a década de 1990; às transformações de tipo ideológico relacionadas, ainda que com contornos mal definidos, com as transformações sociopolíticas que ocorreram em Portugal nas épocas estudadas; às mudanças no nível académico conferido à formação inicial de professores do 1º CEB, com implicações quer no estatuto profissional destes docentes quer nas formas, nos conteúdos e nos processos da sua formação inicial.

A comunicação apresentada não pretendeu constituir um espelho da realidade histórico-educativa no campo da formação inicial de professores do 1º CEB, mas antes possibilitar um olhar compreensivo e crítico, fundamentado na análise de situações particulares, realçando que a formação inicial de professores não induz apenas a constituição de perfis profissionais, mas integra também concepções sobre a sociedade, a política e a cultura que importa desocultar.

Referências bibliográficas

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development – experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

CARR, W., & KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

GIROUX, H. (1983). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.

LOPES, A. *et al.* (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 63-95.

MAINGUENEAU, D. (1991). *L'Analyse du Discours – introduction aux lectures d'archives*. Paris: Hachette.

MOGARRO, M. J. (2004). *A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo. Do enquadramento legal à dinâmica institucional*. Lisboa: FPCE-UL, Tese de Doutoramento.

MOLINA, M. P. (1993). *Análisis Documental. Fundamentos Y Procedimientos*. Madrid: Eudema.

REBOUL, O. (1984). *Le langage de l'Éducation*. Paris: PUF – l'Éducateur.

SANTOMÉ, J. T. (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.

STENHOUSE, L. (1984). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.