

Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal

Recent advances and trends of teachers formation in Portugal

CARLINDA LEITE *

RESUMO – A intenção deste texto, e como o próprio título indica, é dar conta dos caminhos que têm vindo a caracterizar a formação de professores dos diferentes níveis de ensino, em Portugal. Depois de ser clarificado o sentido em que se encara a formação, tecem-se os cenários que têm orientado a formação contínua de professores dos primeiros anos de escolaridade e do ensino médio. Dá-se igualmente conta do que se tem passado em nível dos professores do ensino superior e do que se começa a delinear.

Descritores – Professores; formação; formação contínua; exercício docente.

ABSTRACT – The purpose of this paper, as revealed by the title, is to let know about the advances which characterize the formation of teachers of different education levels in Portugal. Having clarified the ways in what formation is approached, scenarios are drawn from guidance of continuous formation for teachers of the first and medium years of scholarship. This paper scans as well most of what have been gone in what concerns the teachers in upper schools and tells about the main trends in analysis for the short term future.

Key-words – Teachers; formation; continuous formation; teaching activities.

INTRODUÇÃO

Creio que actualmente é de certo modo pacífico reconhecer que o ofício de professor/a, sendo cada vez mais exigente, reclama também uma formação de qualidade cada vez maior e que se amplie para além da formação inicial e a campos para além das fronteiras dos conhecimentos disciplinares a que cada um/a se encontra vinculado/a, sem, no entanto, os deixar de ter em conta. Creio ainda que, de um modo geral, é também admitido que a formação inicial e a formação contínua não podem repetir modelos que se impuseram quando a função da escola e da educação escolar era reproduzir o conhecimento existente e uma cultura conside-

* Professora da área da Educação e Currículo, na Universidade do Porto (Portugal), na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e membro do Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua, entidade que, em Portugal, acredita a formação contínua de professores dos ensinos fundamental e médio. Artigo escrito em Português de Portugal. E-mail: carlinda@fpce.up.pt

Artigo recebido em: julho/2005. Aprovado em: agosto/2005.

Educação

rada como “a única”. Por isso, tem vindo a ser defendido que a formação se apoie numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista e a mobilização em situações reais dos conhecimentos construídos e/ou aprofundados. É, portanto, uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir.

De facto, o reconhecimento da complexidade que as situações sociais acarretam exige professores profissionalmente competentes para que, em função dos contextos onde exercem a actividade profissional, se envolvam na concepção e desenvolvimento de acções e projectos que dêem sentido à formação dos alunos com quem trabalham e a quem devem garantir condições para que estes experienciem situações positivas de formação. É evidente que nestas condições se espera que sejam englobadas situações geradoras de sucesso escolar, mas também de construção autónoma de aprendizagens e de formação democrática.

Com o que estou a afirmar, estou a querer sustentar que se espera que a formação inicial e a formação contínua de professores tenham consequências ao nível da construção de novos profissionalismos e de novas profissionalidades que permitam que os professores desenvolvam competências para lidar com as situações que as mudanças sociais têm gerado. A este propósito, a Comissão Europeia, no seu programa de trabalho sobre objectivos futuros dos sistemas de educação e de formação, tarefa de que foi incumbida pelo Conselho Europeu em reunião realizada em Lisboa (em Março de 2000), justificou a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores por estes serem intervenientes fundamentais na estratégia global da construção da sociedade do conhecimento e de uma economia fundamentada no conhecimento.

Também Perrenoud (2000), apoiando-se no que designa por novos encargos definidos para os professores pela renovação da escola, define dez áreas de competências de referência prioritária para a formação, a saber: organizar e animar situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação pedagógica; implicar os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar na gestão da escola; informar e implicar os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerir a sua própria formação contínua.

Ora, é no quadro destas ideias que, em minha opinião, se justifica reflectir sobre os percursos que têm caracterizado a formação de professores e os sentidos do que está a ocorrer, de forma a perspectivarem-se processos futuros de contínua melhoria.

Educação

FORMAR PROFESSORES – COMO? E PARA QUÊ?

Como atrás afirmei, a formação de professores justifica-se para que se criem condições geradoras do desenvolvimento de competências de inovação e de configuração de intervenções positivas às situações que vão correndo. É uma concepção de formação que faz das práticas profissionais dos professores contextos de “requalificação dos colectivos de trabalho” (NÓVOA, 1992), já que segue a tese de que as competências profissionais se constroem pela experiência, quando o decurso dessa experiência é apoiado por dinâmicas que ajudem os professores a identificar os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a sobre eles agir.

Subjacente a esta concepção está, pois, a crença nas possibilidades de uma transformação gerada por situações estruturadas numa reflexão nas práticas e sobre as práticas, nas teorias e sobre as teorias. É o conhecimento construído naquilo que Schön (1992) designa por “reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção”. E é também a tese sustentada ainda por Nóvoa (1992) quando se refere ao novo sentido das práticas de formação dos professores centradas nas escolas e matriciadas numa perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos.

Ou seja, aquilo para que estou a apontar é um conceito de formação que implique os professores na (re)construção dos seus saberes e no desenvolvimento de competências profissionais que permitam novos olhares e novos enquadramentos das situações educativas e curriculares (LEITE e SILVA, 2002), ou, como refere Perrenoud (1993), permita aos professores uma “releitura das suas experiências”. Dito de outro modo, estou a sustentar um sentido da formação que tem como intenção gerar processos positivos de mudança que se ancoram num trabalho dos professores realizado sobre si próprios e sobre as suas próprias experiências profissionais.

Sabendo-se que não é a mera acumulação de conhecimentos que facilita a mudança, estou aqui a querer rejeitar quer modelos de formação que a transformem em algo que se vai coleccionando de forma não integrada, em diferentes momentos, e desligados do exercício profissional, quer modelos que se baseiam na lógica da prescrição/aplicação, isto é, uma formação que segue o modelo de transmissão de conhecimentos teóricos para que os futuros professores os apliquem na prática. Ao contrário, estou a apoiar o recurso a processos de formação que reconhecem que o conhecimento deve ser “trabalhado como algo que se constrói e reconstrói permanentemente, fruto da acção individual e colectiva dos sujeitos” (KRUG e AZEVEDO, 1999), na intenção de superar a dicotomia teoria/prática, conhecimento escolar/conhecimento social.

Educação

Em síntese, o entendimento da formação que aqui estou a veicular concebe os professores como agentes activos do seu próprio desenvolvimento e os contextos profissionais como espaços potencialmente formativos, por poderem ser espaços de requalificação da competência profissional. E por competência estou a entender, a capacidade de obter um desempenho em situação real de trabalho, reportando-se, por isso, este conceito ao próprio indivíduo, às suas habilidades, aos seus “saberes tácitos, à sua capacidade para desenvolver a inteligência no agir”. Trata-se, pois, de uma formação que tem como mira o sujeito em formação, neste caso o professor, mas também os contextos reais de exercício profissional.

De certo modo, estou também a secundar Paquay e al. (1996) quando sustentam que “as competências constroem-se a partir de uma prática, de uma experiência, ou dito de outro modo, logo que (os professores) se encontram confrontados com situações reais complexas, com situações que põem problemas, com incidentes críticos” que permitem desconstruir e reconstruir as práticas. Creio que são estas situações que promovem posturas profissionais reflexivas e facilitam a evolução dos habitus dos professores, pois seguem uma racionalidade crítica assente no convívio entre a auto e a hetero-formação, que amplia o campo dos saberes aos seus usos sociais, e que, por isso, se tornam saberes histórica e socialmente contextualizados.

CENÁRIOS QUE ORIENTARAM E QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Numa reflexão que em outro lugar produzi sobre a formação de professores - e em que parti da minha própria experiência quando fui professora do ensino médio e formadora de professores desse nível de ensino - afirmei que, na década de 70 (sé. XX), quando iniciei a carreira profissional como professora de Ciências da Natureza, para mim,

um bom Professor, e uma boa Professora, era aquele/a que conseguia despertar a atenção dos alunos para os conteúdos do programa, que expunha e explicava os assuntos num discurso e numa lógica que fosse passível de ser compreendida pelos alunos e que os estimulava ao cumprimento de um certo número de tarefas que ajudassem à aquisição e compreensão desses conteúdos (LEITE, 2003).

E esta representação do que era para mim um bom professor era, evidentemente, influenciada pelo discurso que circulava, não só entre os professores, mas também na sociedade civil e que apontava como função da escola a transmissão de saberes e a preparação para a vida futura, entendendo a vida futura como igual à vida presente (ibidem).

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 371 – 389, Set./Dez. 2005

Se estabelecermos uma relação entre esta representação do exercício profissional com os aspectos a contemplar na formação de professores, facilmente se depreende que ela fica encerrada nos conteúdos das disciplinas a que cada professor ou professora se encontra vinculado e nas técnicas que capacitem para a transmissão do saber que lhe é específico.

Recorrendo ainda às minhas memórias e às situações que vivi como professora e formadora de professores desse nível de ensino, posso afirmar que foi o reconhecimento da importância de uma acção docente centrada na aprendizagem dos alunos, em vez do anterior privilégio do ensino, que justificou o recurso à formação contínua de professores e que valorizou, nessa formação, a aquisição de um conjunto de técnicas e de procedimentos que permitissem, de um modo eficiente, atingir a eficácia nessa aprendizagem. Por isso, a formação de professores, no final desses anos 70, apelou, essencialmente, a processos que permitissem aprender a elaborar planos de aula que minuciosamente enunciavam os objectivos do ensino, os meios mais eficientes para os atingir, os assuntos a ensinar e as estratégias para os fazer aprender. Acreditava-se que, se os professores dominassem esses procedimentos técnicos, conseguiriam fazer com que os alunos aprendessem os conteúdos ensinados e adquirissem as capacidades desejadas.

No entanto, nesta breve análise do cenário da formação de professores em Portugal nos anos 70 não pode ser esquecido o contexto social e ideológico então vivido e que era marcado por ideais da democracia que reconheciam a importância de cada pessoa, na sua individualidade, e que reforçavam a necessidade da escola se adaptar às mudanças da sociedade e de com ela estabelecer fortes relações (LEITE, 2003b). Esta aprendizagem social proporcionava aos professores uma formação que ultrapassava, em muito, o enfoque nas questões didácticas e na organização da prática profissional baseada na definição de objectivos comportamentais, tidos como referentes únicos para a estruturação dos processos de ensino e de aprendizagem, tal como os concebem as teorias curriculares técnicas e behavioristas.

Na verdade, a vivência social que recheava positivamente o clima quer da formação inicial quer da formação contínua de professores influenciou fortemente o sentido que se dava ao acto de ensinar e de fazer aprender. Estou com isto a querer afirmar que se viveu, nos anos 70, uma forte contradição: por um lado, o desejo de viver no exercício da cidadania e, por outro, a aplicação na educação escolar de um conjunto de teorias e de técnicas que tinham a sua origem na organização taylorista do trabalho.

Se recordar as dinâmicas escolares do final dos anos 70, identifico um conjunto de práticas que evidenciam uma forte relação da escola com questões de ordem social que foram muito mais devidas ao clima social e ideológico da época do que às actividades deliberadas da formação. Há, no entanto, e como é evidente, algu-

Educação

mas exceções. Conheço Professores que frequentaram nesse período Escolas de Magistério Primário (EMP), como estudantes em formação inicial para o exercício de professores do ensino fundamental, que referem a importância de terem vivido uma formação profissional e, sobretudo, pessoal “caldeada numa cultura de resistência” (TRINDADE e al., 1999). Por exemplo, um desses estudantes-professores afirma que “a E.M.P. do Porto constituiu, nesse tempo, a experiência de democracia mais substancial que pude viver até hoje. Aquilo que eu vivi no Magistério excedeu largamente o tão contado programa das comunidades justas de Kohlberg” (ibidem), e o “espaço de reflexão vivido no sentido de se contribuir para a formação de professores como agentes transformadores” (ibidem).

Apesar destas exceções, foi predominantemente na transição para o século XXI, e talvez pela influência de movimentos e de conceitos como, por exemplo, o de “professor investigador” e de “professor reflexivo”, assim como o de “professor intercultural” e mais tardiamente o de “professor gestor e configurador do currículo”, que se aprofundou a compreensão da complexidade das situações presentes nos espaços e nos actos educativos e se reforçou a necessidade da formação ser atravessada por aspectos de ordem social. Como já afirmei (LEITE, 2003), se “pretendemos caminhar para o desenvolvimento da justiça social, é preciso reconhecer e recusar a ideia da neutralidade do saber do acto de ensinar”. Ou, como propõe o Relatório para a UNESCO da Educação para o século XXI, “à educação cabe fornecer a cartografia de um mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS e al., 1996). E a esta proposição poderemos acrescentar que à formação compete desenvolver uma racionalidade crítica que apoie os professores a identificar os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a delinear processos de acção que positivamente os enfrentem. É talvez por isso que actualmente, ao nível da formação contínua de professores, se estimula que ela seja organizada em função de necessidades identificadas nos contextos reais de exercício profissional.

Secundando a ideia de que “não basta ensinar 'saberes profissionais' esperando que os professores e futuros professores os apliquem”, pois “transferir a partir das práticas e de competências profissionais não é tão simples como transformar saberes sábios para os tornar acessíveis” (PAQUAY e al., 1996), estou aqui a propor que a formação siga um modelo que se afasta da racionalidade científico-técnica e que, pelo contrário, se estruture a partir da reflexão contextualizada das situações profissionais e onde os processos que vão sendo desenvolvidos são sujeitos a uma contínua regulação. Para esta tese, tenho em conta as seguintes crenças que me têm orientado em projectos de formação de professores (LEITE e SILVA, 2002):

Educação

todo o conhecimento científico é necessariamente científico-social, pelo que só faz sentido se for divulgado, partilhado e (re)apropriado pelos actores sociais, neste caso, os professores/educadores;

a interacção entre instituições e entre sujeitos diversos é potenciadora de enriquecimentos mútuos;

o envolvimento dos agentes educativos em processos de reflexão é gerador de uma transformação das práticas e, portanto, de uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;

a pertinência da formação e da investigação está associada a processos que permitam que estas se articulem, entre si, e com a intervenção, gerando situações onde seja possível promover a inovação.

A QUEM TEM CABIDO A RESPONSABILIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EM PORTUGAL?

Em Portugal, até 1970, só houve formação específica para o exercício docente no caso dos professores do ensino primário (os 4 primeiros anos de escolaridade) e da disciplina de Educação Física do ensino médio. Para todas as outras situações e disciplinas, eram recrutados professores não profissionalizados, isto é, sem uma formação especialmente orientada para o ensino, embora precisassem de possuir um curso superior semelhante ao do domínio científico em que iriam exercer a docência (CAMPOS, 1995). Foi só depois dessa data, é principalmente com a criação das chamadas “Universidades Novas” (criadas nos finais dos anos 80), que a formação de professores de outros níveis de ensino e de outras disciplinas passou a ter lugar no ensino superior.

Na sistematização deste pequeno relato sobre a formação de professores em Portugal, não posso deixar de referir a influência que tiveram as “Escolas Superiores de Educação” - criadas no quadro do ensino superior politécnico, a partir do final dos anos 80 -, e que substituíram as “Escolas do Magistério Primário” que até aí formavam professores dos 4 primeiros anos de escolaridade e educadoras de infância. Apesar disso, o recrutamento de professores para leccionarem a partir do 5º ano de escolaridade, e principalmente em determinadas disciplinas, continuou a ser feito com base em licenciados ou bacharéis sem formação específica para a docência.

Educação

Chegados ao princípio do séc. XXI, o acesso à profissão, e como enunciámos num estudo que nos foi pedido pelo CRUP¹, pode ocorrer pelas seguintes situações:

- a instituição de formação inicial assegura, em simultâneo, a formação académica e a formação profissional dos alunos-professores, numa lógica integrada ou numa lógica sequencial;
- a instituição de formação inicial assegura, numa primeira etapa, apenas a formação académica, ficando a formação profissional para uma segunda etapa – muitas vezes a cargo de outra instituição (CRUZ, BRANCO, LEITE e al., 2002).

Diga-se que, no que tem a ver com a formação de educadores de infância e de professores dos 4 primeiros anos de escolaridade, o acesso à profissão ocorre apenas a partir de profissionais já detentores de formação específica, pois para isso estão organizados os cursos de base das instituições superiores. Diga-se ainda que com a organização da formação em função da “Declaração de Bolonha”, e embora ainda não esteja definido o modo como se irá concretizar, tudo faz prever que a formação de professores e de educadores de infância venha a corresponder a uma formação do 2º ciclo, isto é, que no 1º ciclo haja uma formação geral, mas ainda não orientada para a docência, e só durante o 2º ciclo ocorra a formação profissional.

A complementar a formação inicial, passou a constar a formação contínua, reconhecida como um direito a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986 e como um dever a partir de 1989 - pela publicação do regime Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário (1989) e do Estatuto da Carreira Docente (1990). Esta formação contínua foi, no quadro da lei, justificada pelo reconhecimento de que a formação inicial, por si só, não é suficiente para o exercício docente e, do ponto de vista financeiro, tem sido amplamente apoiada pelas verbas a que Portugal se tem candidato do Fundo Social Europeu.

Para assegurar essa formação contínua, para além das instituições de ensino superior existentes, foram criados Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAEs) que, num processo que se pretende que seja de uma forte relação com as escolas associadas, tem como missão identificar as necessidades de formação dos professores e, em função delas, organizar um plano que lhes dê resposta. Ao mesmo tempo, para acreditar esta formação bem como os formadores que a concretizam, a partir de 1994, foi criado um Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua, órgão independente embora de nomeação ministerial. Uma análise da situação feita a partir da experiência que tenho e que decorre do facto

Educação

de fazer parte deste Conselho, permite-me constatar que se tem vindo a conseguir que a formação contínua se oriente no sentido de focar problemas e/ou aspectos das situações reais vividas pelos professores, isto é, tem-se vindo a caminhar no sentido do que designamos por “formação em contexto”. No entanto, tenho também de reconhecer que essa formação é muitas vezes subalternizada pelas políticas e agendas da tutela da educação, deixando pouca margem e disposição para que localmente se definam novos interesses e se aprofundem novas problemáticas. Para além disso, há algumas críticas que apontam as poucas repercussões que a formação contínua tem gerado ao nível da melhoria do exercício docente.

Em minha opinião, embora reconheça que o sistema pode e deve ser melhorado, considero que ele teve o efeito positivo de fazer aceder à formação contínua um número elevado de professores e, principalmente, criou em muitos docentes o hábito da procura da formação.

ENTRE O DESEJADO E O “NÃO ALCANÇADO”, O QUE FOI CONSEGUIDO

Os discursos que concebem a escola como uma instituição que, com outras instituições da comunidade, se tem de envolver para formar a “cidade educativa” tem subjacente que os professores construam identidades profissionais afastadas das que tradicionalmente lhes eram reconhecidas e das que eu própria, nos anos 70 (e como atrás dei conta) me atribuí. Ou seja, o reconhecimento da escola inserida numa “cidade educativa” implica que os professores valorizem “o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas”, tal como perspectiva Nóvoa (2002).

É no quadro destas ideias que, de um modo geral, os discursos académicos e até os discursos políticos, dos últimos anos, têm sustentado que a formação tem de se constituir num eixo estratégico para capacitar os professores de saberes e de competências que lhes permitam lidar com qualidade com as situações profissionais exigidas a esta “nova” concepção de escola. No que à formação contínua diz respeito, e realçando novamente que ela é, desde há cerca de 15 anos, condição necessária para a progressão na carreira dos professores dos ensinos fundamental e médio, a ideia que prevalece é que ela constitua um *empowerment* e um meio facilitador do desenvolvimento de competências relacionais nos professores, para que estes quebrem os seus isolamentos e abram portas a interações com as comunidades locais. É este argumento que tem constituído um referencial justificativo para esta formação e para o financiamento atribuído pelo Fundo Social Europeu.

Educação

Para este mesmo sentido de formação converge o Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) de Professores que tem apontado, como atrás referi, para que ela se organize segundo modalidades que promovam a reflexão de situações reais vividas pelos professores nos seus exercícios profissionais. Espera-se que essa reflexão promova o desenvolvimento de competências de análise crítica dos quotidianos vividos que estimulem os professores a procurarem intervenções progressivamente mais adequadas. Ou seja, aponta-se para uma formação de práxis autêntica de acção e reflexão e não do “blá-blá-blá” nem do “atavismo” criticado por Freire (1972) quando sustentou uma educação cognoscente e problematizadora em substituição de uma educação bancária.

Tenho defendido que a escola é uma “instituição curricularmente inteligente” (LEITE, 2003), isto é, uma instituição “que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (ibidem). Por isso, acredito que no interior da escola existe um potencial formativo que tem a possibilidade de proporcionar ambientes que permitam a reflexão e a procura de intervenções para os problemas concretos que nela ocorrem. No entanto, tenho de reconhecer que nem sempre é fácil identificar os promotores locais de desenvolvimento e muito menos se têm criado condições para promover esse potencial de formação. O que tem principalmente ocorrido é a identificação de formadores avulsos que fazem formação a grupos de professores de outros contextos educativos.

Um outro aspecto que merece talvez alguma reflexão é o que decorre da concepção de formação. Tem sido criticada uma formação prescritiva e planificada segundo uma lógica tecnicista que se apoia na organização de estímulos que conduzam a uma uniformização de efeitos. No entanto, e por se estar a viver em Portugal um processo de reorganização curricular que aponta para processos de gestão local do currículo que convivam com a gestão prescrita a nível nacional, espera-se que a formação, e principalmente a contínua, responda a situações que resultaram de prescrições da tutela da educação. Uma análise dos cenários que acompanham a formação contínua de professores obriga-me e obriga-nos, pelo menos, a questionar se ela não se estrutura predominantemente na preparação do que tem sido determinado pelas agendas políticas e prescrito pelas mudanças introduzidas pelo Ministério da Educação (LEITE e FERNANDES, 2003). Por isso, e embora, como também já enunciei, reconheça alguns efeitos positivos que têm decorrido dessa formação, penso que é necessário analisar em que medida ela está a conseguir abrir caminhos para uma inovação no exercício profissional dos professores

Educação

que capacite para agir e, simultaneamente, para pensar, sem ser apenas pela “cabeça” e pela agenda da tutela.

Criticando-se a formação organizada na lógica da oferta (estruturada por entidades externas à escola e às situações com que convivem os professores) e que se apoia na ideia da “ciência aplicada” (isto é, da obtenção, numa primeira fase, de informações para posteriormente aplicar nas situações), esperar-se-ia que a formação se organizasse segundo um “paradigma investigativo”, concretizado por situações onde os professores assumissem o papel de agentes de investigação inseridos em comunidades críticas e reflexivas. No entanto, tenho de reconhecer que a formação contínua dificilmente está a tocar no “habitus” dos professores, ou seja, tem tido talvez poucos efeitos na alteração das suas socializações primárias e na reinterpretação e requalificação dos seus colectivos de trabalho (LEITE, 2003a).

Parece-me pacífico afirmar as vantagens que decorrem da formação de professores, e principalmente a contínua, ser organizada em torno de projectos que articulem as diversas acções em torno de uma coerência de intenções e de intervenções nos espaços educativos, em vez de acções isoladas. No entanto, esta articulação está ainda longe de ser conseguida. Não é fácil organizar formação que envolva os professores no desenvolvimento de uma “competência colectiva” (NÓVOA, 2002).

Há que reconhecer, pois, a distância existente entre o “desejado” e o “alcançado”. A meu ver, em termos dos discursos académicos e políticos e dos discursos dos professores em geral, é amplamente reconhecido, por um lado, que os professores têm de ser os agentes activos do seu próprio desenvolvimento e, por outro, que a inovação se constrói com as dinâmicas individuais mas também com as dinâmicas colectivas e institucionais, isto é, reconhece-se que a formação, para acontecer e para ter efeitos, tem de passar por processos de envolvimento e de implicação pessoal mas também institucional. Sou da opinião que “não nos podemos deixar cair na tentação de acreditar que a formação que responde aos interesses particulares e individuais dos professores, só por si, induz uma mudança de mentalidades e leva à transformação da escola” (LEITE, FERNANDES, 2003). Ao contrário, penso que é necessário investir ao nível do colectivo e dos aspectos institucionais, ou seja, é preciso recorrer a processos de “auto-transformação colectiva”, como os designa Bolívar (2000). No entanto, há que reconhecer que, apesar da aceitação geral deste discurso, as situações reais estão dele ainda muito distantes.

Em síntese, há ainda um longo caminho a percorrer para que a formação que está a acontecer se torne de modo mais visível e coerente em saber pedagógico útil para as situações com que quotidianamente convivem os professores e que seja capaz de os levar a configurar e a desenvolver currículos contra-hegemónicos

Educação

(CONNELL, 1997), isto é, currículos que promovam uma justiça curricular assente nos interesses dos menos favorecidos, na participação e na escolarização comum dos membros dos diversos grupos sociais e culturais e que tenha em vista a produção da igualdade.

E O QUE SE PASSA AO NÍVEL DO ENSINO SUPERIOR?

Em Portugal, até há uns anos atrás, às instituições de ensino superior, e principalmente às Universidades, eram atribuídas duas missões: transmitirem os conhecimentos que ao longo dos tempos têm sido acumulados e produzirem novos conhecimentos através do envolvimento em investigação. Esta visão do mandato do ensino universitário teve (e tem ainda) como consequência que os docentes centrem a acção nas tarefas de ensino e de investigação, embora mais recentemente comece a ser reconhecido que as Universidades, e o ensino superior em geral, têm de ampliar os seus mandatos à dimensão social.

Boaventura S. Santos, numa obra publicada no final dos anos 90 (SANTOS, 1999) em que analisa o social e o político na pós-modernidade, refere-se às pressões sociais que ocorreram nos anos 60 (do séc. XX) para que a Universidade mudasse e que conduziram à reconfiguração da missão que até aí este sector do sistema educativo desempenhava, passando a associar às missões do ensino e da investigação também a missão de prestação de serviços à comunidade. É apoiada portanto a ideia de que as Universidades, não podendo deixar de ser “o conservatório vivo do património da humanidade, património sem cessar renovado pelo uso que dele fazem professores e investigadores” (DELORS e al., 1996), têm de se abrir à comunidade e de participar nos processos de transformação positiva da sociedade.

Uma análise da situação actualmente existente revela que, apesar de nestes últimos anos terem sido ampliadas as redes de interacção e parceria entre as instituições de ensino universitário e as instituições e serviços da comunidade, continua a ser necessário desenvolver uma cultura universitária fundada no reconhecimento da importância do uso social do conhecimento produzido e distribuído no interior deste sector do Sistema Educativo.

Transpondo estas ideias da tríplice função das universidades para a docência universitária, ela arrasta consigo a exigência de novas competências dos seus docentes. Espera-se que estes tenham conhecimentos do domínio da esfera do saber a que se encontram vinculados, competências para os ensinar mas também que tenham conhecimentos tácitos e competências que permitam o exercício da investigação e da relação desses conhecimentos com os seus usos sociais (LEITE, LEMOS, FARINHA, 2004). Por outro lado, nesta dimensão social e nesta função

Educação

socializadora da Universidade não pode ser descurada quer a importância da postura crítica dos docentes face aos conhecimentos e aos valores sociais prevalecentes (ZABALZA, 2004), quer as competências de ordem pedagógica que tornarão possível a vivência de situações mais democráticas e mais estimulantes da formação superior a que têm vindo a aceder grupos sociais anteriormente dela excluídos. Com estas ideias estou a corroborar a tese de Gauthier (1998) quando especifica como saberes necessários para a docência o domínio dos seguintes saberes: saber disciplinar, saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial; saber da acção pedagógica.

Como afirmei no texto que atrás referenciei, e que foi construído em conjunto com colegas que comigo delinearão argumentos para justificar a proposta de uma Acção Piloto de Formação Pedagógica para professores da Universidade do Porto realizada em 2004/05, “as mudanças sociais que têm ocorrido na sociedade portuguesa e os desafios para que se amplie o tempo de escolaridade têm tido como efeito a construção de uma escola de massas que se tem estendido ao ensino superior”. Os grupos hoje presentes no segmento universitário são cada vez mais diversos e distintos dos do passado. Têm motivações e expectativas variadas, experiências de vida múltiplas, idades diversificadas, níveis cognitivos distintos. Neste sentido, é hoje impensável que se possa trabalhar com o conjunto dos estudantes universitários como se apenas de um se tratasse. A Universidade, “de um lugar reservado a poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos” (ZABALZA, 2004).

Ao mesmo tempo, este aumento do número de estudantes teve também como reflexo a necessidade do aumento do número de professores. “E se, até aqui, a formação de professores do ensino superior tem sido predominantemente deixada a uma auto-formação construída com a experiência” (LEITE, LEMOS, FARINHA, 2004), há anos que alguns docentes, e principalmente muitos alunos, reconhecem que esta opção não basta. Esses

alunos, e as associações que os representam, nos debates em torno do financiamento ao ensino superior e na avaliação da formação que lhes tem sido oferecida, têm reclamado a necessidade da formação pedagógica dos docentes universitários (idem).

Com estes argumentos pretendi na altura justificar a necessidade dos professores universitários prestarem atenção à dimensão pedagógica do exercício docente. Esta situação que tem sido completamente descurada, nomeadamente pelo facto da carreira universitária privilegiar a investigação e a sua divulgação, através de publicações, e não a docência. Por outro lado, entre nós, tal como refere Morosini (2001) quando olha a situação no Brasil, a principal característica da legislação

Educação

“sobre quem é o professor universitário, no âmbito da sua formação didática, é o silêncio”. Estou mesmo em crer que em Portugal a situação é mais silenciada pois fala-se muito pouco, para não dizer que quase não se fala, da formação pedagógica-didáctica dos professores e, quando se fala, há logo quem acuse de se correr o risco de licealizar² o ensino superior, como se não fosse necessário, neste nível de ensino, saber ensinar.

Outro aspecto que convirá aqui mencionar é que a entrada na carreira do ensino superior não tem sido filtrada pelo currículo existente ao nível das competências pedagógicas nem a avaliação para a progressão valoriza esta dimensão. Foi tendo em conta estas situações, e pretendendo romper com a ideia de que os professores universitários não precisam de ser ensinados e de aprender a ser professores, pois eles, ao serem-no, sabem-no ser, que me envolvi num grupo coordenado por um dos Vice-Reitores da Universidade do Porto que me desafiou e estimulou a avançar com uma proposta de acção de formação pedagógica de docentes desta universidade.

Os objectivos que presidiram à proposta desta acção de formação de professores foram: aprofundar problemáticas inerentes ao exercício profissional docente na UP; estruturar uma formação apoiada no questionamento das práticas profissionais; criar condições para interpretar e reinterpretar perspectivas e crenças que nos enformam; criar o espírito de grupo, a capacidade para interagir e para praticar a interdisciplinaridade. Para isso, a Acção foi organizada de modo a que o grupo constituído funcionasse na lógica de “grupo de discussão”, isto é: de um grupo que se estrutura em processos de comunicação e de reflexão em que se escuta os outros e se aprende com o que os outros nos têm a dizer; em que o poder da palavra é de todos e por todos partilhado; em que os pontos de vista de cada elemento do grupo e as suas experiências de vida são um factor importante na “alimentação” do debate do grupo; em que a disponibilidade dos participantes é fundamental para que se estabeleça a comunicação no grupo; e em que a qualidade do processo de moderação é um factor importante no desenvolvimento do trabalho.

Esse “grupo de discussão” constitui-se por inscrição voluntária, depois da Acção ter sido divulgada pelos docentes das 14 Faculdades que integram a Universidade do Porto, funcionou com sessões quinzenais de Abril a Junho de 2005 e com um grupo de 25 elementos, e o balanço feito no decurso da acção e após a sua conclusão é extremamente positivo. Por isso, existe já a promessa de acção similar para todos aqueles que não puderam ser contemplados nesta primeira iniciativa, por razões de funcionamento, e mesmo para outros que, tendo conhecimento da acção através de colegas que a frequentaram, desejam viver uma experiência de formação semelhante.

Educação

Os laços criados nesta rede de relações que se estabeleceu nesta primeira experiência de formação pedagógica de professores da UP tiveram já como consequência que o grupo decidisse manter-se enquanto grupo, designado agora por Grupo de Intervenção e Investigação Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP) por focar a sua acção em três dimensões: investigação sobre a docência e as práticas de ensino-aprendizagem mais comuns na UP e identificação das “boas práticas”; formação pedagógica de docentes da UP, com a definição de um programa de formação sistemático e que se amplie à divulgação e à partilha de “boas práticas” e a questões da organização e do desenvolvimento do currículo no contexto da política educativa subjacente à Declaração de Bolonha; divulgação do conhecimento produzido e das acções desenvolvidas, quer através de publicações já existentes no quadro da UP ou de outras a criar, quer através da realização de um Congresso Internacional e de outros Encontros similares.

Com esta proposta, a concretizar em 2005/06, temos agora como grande intenção criar situações de socialização profissional na UP em que o paradigma da docência baseado no ensino dê lugar ao da docência baseado na aprendizagem e o da investigação baseado apenas na utilização pessoal e académica dê lugar ao que incorpora a intervenção colectiva e social. Acreditamos que, se se pretende que os diplomados com cursos universitários sejam profissionalmente competentes, isto é, tenham capacidade para agir inteligentemente nas situações reais, então é necessário que o processo de formação coloque a ênfase nas acções dos estudantes, ou seja, naqueles que aprendem já que “ninguém aprenderá por eles” (MASETTO, 2003). E acreditamos também, tal como Paquay e al. (1996), que é crucial para a qualidade do exercício profissional docente “as confrontações com outros profissionais e a formação contínua (porque) fazem evoluir os saberes e o *habitus*” dos professores.

Apesar das ideias que aqui estou a veicular, reconheço a dificuldade em definir as áreas relevantes para a formação pedagógica dos docentes universitários. Esta dificuldade, por mim já sentida quando tive de seleccionar as temáticas para a Acção a que atrás me referi, foi igualmente expressa por um conjunto de 12 reconhecidos investigadores e formadores de professores, de origem belga, canadiana, francesa e suíça quando lhes foi proposto que respondessem às três seguintes questões: de que natureza são as competências de um professor perito?; como se constroem essas competências profissionais?; como formar para essas competências profissionais?³.

Naquele caso, embora todos os 12 peritos tivessem expresso uma certa humildade dizendo não saber exactamente que competências são mobilizadas, como é que essas competências se constroem e que dispositivos e “*démarches*” de formação podem contribuir para elas, todos realçaram aspectos que se enquadram no paradigma do professor como “prático-reflexivo”, isto é, de um

Educação

agente educativo que, com independência e responsabilidade, e apoiando-se quer na sua experiência, quer nos seus conhecimentos, desenvolve uma prática de qualidade apoiada na estratégia heurística onde a reflexão funciona como elemento auto-formativo e estruturador da acção (LEITE, 2002).

Se se aceitar esta ideia, pode-se concluir que a formação pedagógica para o exercício docente universitário tem de se apoiar em processos que permitam obter um conhecimento consistente acerca da relação dialógica entre ensinar e aprender e, simultaneamente, desenvolver uma postura profissional reflexiva. Ou seja, e recorrendo às teses amplamente difundidas por Zeichner (1993), tem de permitir a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e de comportamentos obtidos pelos procedimentos da investigação sobre o exercício da docência e pela problematização do ensino e dos seus efeitos no contexto onde se realiza a acção e no modo como ela foi concretizada.

Foi no quadro destas ideias que, na Acção de Actualização Pedagógica a que me referi, considerei (e colectivamente considerámos) de crucial importância não apenas os conteúdos de formação, mas também os processos e as relações a estabelecer com os princípios que devem estruturar uma formação democrática. Pretendemos com isso criar situações de reflexão que assumissem compromissos de práticas sociais (ibidem) e de cientificação do exercício docente.

Tratando-se de uma formação que envolveu um grupo de áreas muito distintas - pois os professores pertenciam a Faculdades e a cursos que iam desde a Arquitectura, à Medicina, à Engenharia, à Psicologia, à Sociologia, às Letras, entre outros -, a opção foi criar momentos privilegiados de partilha de experiências e de debate sobre procedimentos pedagógicos seguidos e sobre efeitos por eles gerados. A ideia seguida foi de que “não basta ensinar ‘saberes profissionais’ esperando que os professores os apliquem” (PAQUAY e al., 1996), mas, sim, suscitar dinâmicas que permitam a cada um dos colegas professores identificar os problemas com que se defronta, contextualizá-los e delinear formas de sobre eles agir, a partir de referenciais teóricos profundamente analisados, interpretados e debatidos. Foi por isso que, apesar da dificuldade atrás enunciada para a selecção das temáticas a focar na Acção, e por considerar que as práticas profissionais tocam aspectos relacionados com o sentido da formação universitária, selecionei aspectos que deram visibilidade aos processos e métodos de ensino que fomentam a aprendizagem e a visão interdisciplinar das situações, a planificação de processos de trabalho que estimulem a participação de estudantes e os tornem co-autores dessas aprendizagens, os climas desse trabalho, os materiais e recursos didácticos, os processos de comunicação a instituir na relação didáctica e a organização da avaliação da aprendizagem. Em termos de procedimento de formação, a justificação para a opção feita, pode ser encontrada no que é defendido por Maria Isabel

Educação

Cunha quando afirma que “o ensino, para ser realizado como pesquisa, necessita incorporar os princípios da tarefa investigativa tendo a dúvida como ponto de partida da aprendizagem” (CUNHA, 1998). Foi nesta intenção e é neste caminho que estamos a organizar a continuação do trabalho deste grupo, GIIPUP, continuando a orientar-nos a crença, tal como sustenta Morosini (2001), que existe uma “relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno”.

E é por termos esta crença que continuamos, militantemente, a envolver-nos em processos que têm como intenção contribuir para um melhor exercício profissional dos professores, destacadamente no que à dimensão pedagógica diz respeito, em qualquer dos níveis de ensino em que exerçam a docência.

REFERÊNCIAS

- BOLÍVAR, Antoni. O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In. SARMENTO, M. (Org.) *Autonomia da escola*, Porto: Edições ASA, 2000. p. 157-190.
- CAMPOS, Bártolo P. *Formação de professores em Portugal*, Lisboa: I.I.E, 1995.
- CONNELL, R. W. *Escuelas e justicia social*, Madri : Ed. Morata, 1997.
- CRUZ, I., BRANCO, A., LEITE, C., FERREIRA, I., PONTE, J., TRINDADE, V. A *Declaração de Bolonha e a formação inicial de professores nas Universidades Portuguesas*. Lisboa, Setembro, doc. Policopiado, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel. O professor universitário na transição de paradigmas Araraquara: JM Editora 1998.
- DELORS, Jaques e Carlinda. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, UNESCO, Porto: Edições ASA, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento, 1972.
- GAUTHIER, C. e al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente, Ijuí: Unijuí, 1998.
- KRUG, A. e AZEVEDO, J. C. (1999). Séc. XXI. Qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, L. H. (Org.). *Século XXI*. Porto Alegre: Editora Vozes, 1999. p. 7-17.
- LEITE, Carlinda. O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- _____. Para uma escola curricularmente inteligente, Porto: Edições ASA, 2003.
- _____. Formação centrada na escola: dos projectos às realizações. In: *Da escola que temos à escola que queremos*. Que desafios para a formação de professores? ACTAS CENTRO DE FORMAÇÃO FRANCISCO DE HOLANDA, 2003a. p. 19-24.

Educação

_____. (2003b). Formação de professores para a cidadania. In: FERREIRA e ESTEVÃO (Org.) *A construção de uma escola cidadã*. Guimarães: Externato Infante D. Henrique, 2003b. p. 199-208.

LEITE, Carlinda e SILVA, O. Concepções e vivências de formação no projecto TEIAS. In: O particular e o global no virar do milênio. ACTAS DO 5º CONGRESSO DA SPCE, 2002. p. 605-611.

LEITE, Carlinda e FERNANDES, P. Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local. In: *ELO, A formação de professores*. Guimarães: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, 2003. p. 55-66.

LEITE, C., LEMOS, M., FARINHA, J. Preparação e avaliação pedagógica dos docentes. 2004. doc. policopiado, UP.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competências pedagógicas do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: AAVV, *Professores do ensino superior. Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 15-33.

NÓVOA, António. (1992) Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 13-33.

_____. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. AAVV; *Espaços de educação. Tempos de formação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-264.

PAQUAY, Leopold e al. *Former des enseignants professionnels*, Paris, Bruxelles: De Boeck Université, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação*. Publicações Dom Quixote/IEE, 1993.

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

SANTOS, B. Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SCHÖN, Donald. A. *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Madrid: Piados/MEC, 1992.

TRINDADE, Rui e al. Mesa redonda: Formação de professores e o 1º ciclo do ensino básico - deveríamos, ou não, ter saudades das escolas do magistério primário? In: *Educação, Sociedade e Culturas*, 1999. p. 165-204.

ZABALZA, Miguel. O ensino universitário. Seu cenário e protagonistas, Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Keneth. *A formação reflexiva de professores*, Lisboa: Educa, 1993.

Educação

¹ O CRUP é o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, constituído pelos Reitores das 12 Universidades Públicas e pelo Reitor da Universidade Católica.

² Licealizar é um termo que se usa por referência aos liceus, escolas do ensino médio.

³ Estou a referir-me à situação que esteve na base do simpósio que decorreu em Setembro de 1994 em Louvain-a-Nova e que deu origem à obra de Paquay e *al.* (1996), *Former des enseignants professionnels*.



Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 371 – 389, Set./Dez. 2005