

TRINTA ANOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CEB: ESTATUTO, ACADEMIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO^{1,2}

Fátima Pereira; Ana Maria Carolino; Rafael Tormenta; Cristina Sousa

Introdução

Os últimos trinta anos 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 dos Professores do 1º CEB: currículo e identidade profissional de base) e focaliza, sobretudo, 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. Foram recolhidos e analisados documentos indexáveis a vários níveis do sistema educativo e relativos aos currículos formal, informal e oculto. A pesquisa permitiu a identificação de relações entre identidade profissional de base e currículo oferecido e desenvolvido que possibilitam caracterizar e reflectir sobre as transformações que afectaram o estatuto, a academização e a profissionalização dos professores do 1º CEB. Este texto visa sistematizar e explicitar esse trabalho, tendo em conta a reflexão entretanto produzida na primeira via de investigação.

A análise dos documentos recolhidos possibilitou identificar, para cada uma das épocas em estudo, dimensões inferidas dos discursos e que configuraram caracterizações e proposições sobre os domínios da *Cultura e Sociedade*, da *Política Educativa*, da *Formação/Profissionalização* e do *Perfil do Professor a Formar*. Os conteúdos que compõem estes domínios, que na análise assumem o estatuto de

¹ Comunicação integrada no Projecto FIIP (Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB: Currículo e Identidades Profissionais de Base), projecto financiado pela FCT/POCTI/FEDER e levado a cabo no CIIE/FPCE-UP.

² A presente comunicação foi apresentada no VIII Congresso das Ciências da Educação, que decorreu em Castelo de 7 a 9 de Abril de 2005, e irá ser publicada nas Actas do referido congresso.

categorias, possibilitam uma reflexão em torno das transformações que têm ocorrido na formação inicial de professores do 1º CEB.

Cultura e Sociedade

As inferências possibilitadas pelo trabalho de pesquisa revelam-nos que o período do *início dos anos 1970* e até Abril de 1974 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 período após *Abril de 1974*, e até sensivelmente ao final dos anos 1970, representa uma ruptura 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 sobre essas concepções por oposição à inculcação mitigada que caracteriza os documentos do período anterior. 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 início dos *anos 1980* 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 revelam o carácter normalizador deste período e que se reflecte no esvaziamento da formação da dimensão ideológica e política que a caracterizou no período anterior. Assim, sobre *cultura e sociedade*, os documentos de 1980 evidenciam uma despolitização das relações sociais, a emergência

da competitividade e a intenção de modernização traduzida no reforço técnico da formação. Os *anos de 1990* marcam a passagem da formação inicial de professores das EMP para as escolas superiores de educação (ESE) o que representou profundas transformações no domínio curricular. Essas transformações indicam-nos, também, mudanças de perspectiva sobre a *cultura e a sociedade*. A informação recolhida revela-nos um clima de formação hierarquizado, competitivo e de fraca convivialidade académica e no qual prevalece o formalismo e a ausência de análise política e social sobre a educação.

Política educativa

Sobre a *política educativa*, os documentos indexados aos dois períodos de 1970 caracterizam-se por uma intencionalidade marcadamente ideológica, embora de contornos e sentidos distintos e em conflito; infere-se dos discursos que constituem os documentos relativos aos dois períodos, a instrumentalização da educação na veiculação de determinados modelos de sociedade e das formas de relação social que se lhe adequam. No *início dos anos 1970*, 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». O primeiro período da década de 1970, 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. A execução da política educativa assegurava-se, em grande parte, através da figura institucional do Director que assumia o estatuto de «delegado do poder» e a quem competia manter a estabilidade dentro dos princípios e procedimentos políticos, morais e ideológicos definidos pelo governo (Mogarro, 2004). Por isso, e apesar do início da década de 1970 reflectir, em termos políticos e sociais, os efeitos do declínio do «Estado Novo» e de, no domínio da educação, a Reforma Veiga Simão indiciar a adopção de valores humanistas e uma política de investimento no «capital humano» (Stoer, 1986), a formação inicial de professores mantinha-se, na forma e nos conteúdos, um modelo de formação equiparado ao ensino secundário o que nos permite considerar o predomínio de uma política educativa mais preocupada com a inculcação ideológica do que com a valorização dos recursos humanos.

Os acontecimentos que ocorreram após a revolução de *Abril de 1974*, do ponto de vista da análise social e educativa, possibilitam uma reflexão ímpar na história da educação em Portugal e a formação inicial de professores não foge a essa contingência: os documentos em foco nesta comunicação, revelaram-nos, de um modo inequívoco, que a *política educativa* que aí se veicula é a de um mandato social à educação e aos professores no sentido da transformação da vida dos portugueses. 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. Identificamos, nestes discursos e no mandato que atribuem aos professores do então ensino primário, a recuperação dos “anos de ouro” dos professores nas primeiras décadas do século XX, quando os professores adquiriram um enorme poder simbólico em resultado da crença nas potencialidades da escola para a transformação e o progresso sociais (Nóvoa, 1995). As décadas de *1980 e 1990* caracterizam-se pela dificuldade em se identificar, nos documentos, aspectos relativos à política educativa o que poderá relacionar-se com uma ruptura com a intencionalidade ideológica que marcou os períodos anteriores. Apesar disso, salienta-se que 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. No entanto, os documentos analisados revelam ambiguidades e contradições sobre a consideração dos processos mais adequados para esse investimento e a ausência de explicitação sobre o seu sentido.

Formação/profissionalização

No domínio da *formação/profissionalização*, os conteúdos identificados nos documentos referentes ao *primeiro período de 1970*, 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 professores³, 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; o Exame de Estado surgia como a etapa final de uma selecção iniciada no recrutamento dos alunos e destinada a aferir a adequação das perspectivas educativas dos futuros professores aos objectivos do regime salazarista. Em convergência com a política educativa de valorização da acção social dos professores, enquanto agentes de

³ Referimo-nos ao Decreto-Lei nº 67/73 de 26 de Fevereiro que extingue os postos escolares do ensino primário, substituindo-os por escolas primárias; ao Decreto-Lei nº 102/73 de 13 de Março que revê as condições de exercício de funções directivas nos estabelecimentos do ensino técnico médio, secundário, liceal e técnico e nas escolas do magistério primário e do ciclo preparatório; ao Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de Agosto que cria universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores, define o regime das suas comissões instaladoras e adopta providências destinadas a assegurarem o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respectivas actividades.

transformação, no período após *Abril de 1974*, 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. Este período, contrastando com o anterior, caracteriza-se por mudanças sistemáticas na organização da formação. O Plano de Estudos das EMP e Magistério Infantil de 1975 exprime o clima de experiência pedagógica que se viveu nas EMP, após o 25 de Abril de 1974, e procura institucionalizá-lo organizando, segundo uma lógica que esclarece no próprio texto, as acções pedagógicas realizadas de modo disperso e transformando-as num currículo de formação. Este plano é um documento sucinto de cujo conteúdo realçamos a definição dos objectivos para as actividades de contacto, a levar a cabo no 1º ano de formação, durante um mês e meio e que pretendia:

Sensibilização aos problemas gerais da colectividade e às transformações sócio-políticas do país; à situação sócio-cultural familiar das crianças em idade pré-escolar e escolar nos meios urbanos e rurais (...) sendo um dos objectivos principais conduzir o estudante ao reconhecimento do papel que o educador é chamado a desempenhar como agente de transformação

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. O Plano de Estudos das EMP de 1976 manteve a designação das áreas de formação e integrou as disciplinas de Sociologia e de Psicologia do Desenvolvimento na Área Psicopedagógica e não na Área Científica como acontecia no anterior. Talvez esta mudança possa estar relacionada com a centralidade que, neste currículo, se atribuiu aos saberes sobre as crianças e para as crianças e que indicia estarmos perante um currículo profissionalizante que define os objectivos e os conteúdos numa lógica de convergência com o objecto do trabalho: a educação das crianças. Esta nossa suposição reforça-se por se considerar, no plano de estudos, o conhecimento e a análise crítica dos programas do ensino primário como conteúdo de formação. Realçamos também a importância atribuída às dimensões metodológicas do currículo que se evidencia no facto de cada disciplina estar formulada não só em função dos objectivos e dos conteúdos de formação mas também dos procedimentos metodológicos a desenvolver. 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 anterior, 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. Em 1990, a formação inicial de professores do 1º CEB foi alterada, em termos académicos, de ensino médio para ensino superior o que implicou profundas mudanças curriculares, desde logo pela autonomia conferida às instituições formadoras, na elaboração dos currículos formais. 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 da formação. 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 os critérios de recrutamento dos docentes para as ESE, que deixaram de exigir como condição de elegibilidade a experiência em ensino, mas 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 incidem, sobretudo, em formas de avaliação sumativa como os testes e os exames.

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 a dimensão 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 início *da década de 1970*, 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 em algumas das inferências já expostas, nas biografias realizadas e, sobretudo, nos documentos analisados que desocultam essa intencionalidade. Referimo-nos, especificamente, ao 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 identificamos 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. Os conteúdos curriculares revelam a intencionalidade de possibilitar um currículo complexo e abrangente no domínio dos saberes e das áreas que contempla: Ciências da Educação, Expressão e Comunicação, Matemática, Experiência, Prática Pedagógica, Actividades Complementares (Programas das EMP, 1977). As metodologias definidas para o desenvolvimento do currículo são também um indicador dos critérios de qualidade científica e profissional que se preconizavam: dinâmicas de grupo, investigação, reflexão crítica, problematização do saber e da realidade social e educativa, interacção com os contextos de trabalho... Também as determinações sobre a avaliação dos alunos (que constituíram uma das inovações mais ousadas e ideologicamente mais marcadas e que a normalização educativa acabaria por extinguir formalmente) nos anunciam um novo professor. Assim, a proposta da Direcção Geral do Ensino Básico (DGEB) sobre a avaliação dos alunos (1975), que foi colocada à discussão nas EMP, instituíu 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. Pretendia-se que a avaliação constituísse “muito mais que um instrumento de medida” e que fosse “factor e guia de orientação e meio

decisivo de apurar, no aluno, do sentido da responsabilidade, de espírito crítico, do empenhamento no trabalho, sobretudo se resultante da intervenção do aluno [...]” (*idem*). O despacho de 1978 sobre a avaliação dos alunos indicia uma tentativa de regulação e restrição das práticas de avaliação que se constituíram nas diferentes EMP, não assumindo, no entanto, a extinção da avaliação contínua mas colocando-a dentro de procedimentos limitados e prescritos; aboliram-se as formas de avaliação sumativa que não respeitavam a escala de 0 a 20 e definiram-se normas precisas sobre os tempos, os lugares, os parâmetros, os instrumentos e os intervenientes no processo de avaliação. Apesar disso, o despacho continha em si as possibilidades da sua subversão, ao manter a avaliação como um processo gerido e negociado com e pelos alunos. O currículo das EMP, na década de 1980, oculta as proposições que indicavam 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. A década de 1990, e tendo em conta na análise a 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 ainda perspectivar a emergência, ainda que ténue, do profissional reflexivo e investigador, cuja alusão é reflectida 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). Paradoxalmente, a situação relativa à colocação de professores condicionou as

escolhas dos recém professores que apenas encontraram no 1º CEB as possibilidades de exercer a profissão.

A análise global dos resultados apresentados permite-nos considerar que os currículos de formação inicial dos professores do 1º CEB sofreram, nos últimos trinta anos, transformações significativas o que indicia possíveis mudanças na sua identidade profissional de base. Dessas transformações, salientamos o reforço da dimensão profissionalizante que ocorreu nas EMP após o 25 de Abril de 1974 e que se esbateu na década de 1990, dando lugar a um maior aprofundamento científico e disciplinar. Também, as mudanças que ocorreram, neste período, no estatuto profissional destes docentes e que originaram uma valorização traduzida na sua integração numa carreira única de todos os docentes do ensino básico e secundário e numa formação inicial de nível superior, nos permitem perspectivar a emergência de novas identidades profissionais.

Bibliografia

- Giroux, Henry (1983). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Mogarro, Maria João (2004). *A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo. Do enquadramento legal à dinâmica institucional*. Lisboa: FPCE-UL, Tese de Doutoramento.
- Nóvoa, António (1995). “O passado e o futuro dos professores”. In António Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 13-34.
- Stoer, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.