

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

MARIA JOSÉ SIMÃO DO ROSÁRIO *

A problemática da formação e desenvolvimento profissional dos professores, dada a sua complexidade multifacetada, deve ser enquadrada teoricamente no âmbito do processo transversal da socialização secundária, pelo que necessita para uma apreensão mínima do fenómeno de ser perspectivada na confluência de vários campos de análise, de que destacamos, sobretudo, os da socialização de adultos, da socialização profissional e da socialização organizacional.

Desta forma a nossa reflexão, partindo dos pressupostos já enunciados, irá abordar o fenómeno numa perspectiva descritiva, sistematizando e caracterizando as suas principais dimensões, de acordo com as seguintes linhas orientadoras:

- Em 1º lugar contextualizaremos a problemática da formação dos professores relativamente aos modelos de formação "inicial" existentes em Portugal no presente século, apenas com o objectivo de situar a análise e não dum aprofundamento desta temática;

- A seguir, indicaremos algumas características dos contextos organizacionais que mais influem na formação dos professores, dando particular relevo ao contexto de actuação profissional ⁽¹⁾;
- Perspectivaremos o desenvolvimento dos professores na confluência das dimensões seguintes: Pessoal, Ambiental e Profissional;
- Por último, focaremos a importância do desenvolvimento profissional dos professores no actual quadro de reforma que caracteriza o sistema de ensino português, de forma a perspectivar as principais dimensões do fenómeno.

1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Contextuando a formação de professores no sistema de ensino português, tor-

* Docente da ESE de Beja

na-se necessário referir-nos aos modelos de formação existentes. Para isso, reportamo-nos ao início do século 20 para uma melhor percepção do fenómeno.

Assim, podemos mencionar os modelos seguintes, de acordo com a terminologia utilizada por co-responsáveis pela introdução e implementação de alguns dos referidos modelos, no sistema de ensino português ⁽²⁾:

- Modelo Sequencial Bi-Etápico;
- Modelo Sequencial Tri-Etápico;
- Modelo Integrado.

O paradigma da presença da teoria e da prática na componente profissionalizante da formação, isto é, da articulação entre as disciplinas teóricas das Ciências da Educação e a Prática Pedagógica, articulada com uma preocupação de formação profissional ministrada por uma instituição de Ensino Superior, constitui o critério que está na base da classificação apresentada.

A génese e existência dos modelos não tem uma cronologia linear, antes reflecte a evolução histórico-política da sociedade. Contudo, destacamos os momentos que consideramos mais importantes, no que respeita à formação de professores em Portugal:

1901 - Reforma do Curso Superior de Letras, que implicou a integração a partir do 3º ano de disciplinas de componente pedagógica.

1911 - Criação das Escolas Normais Superiores (ENS) e a evolução para um modelo sequencial bi-etápico: três anos de formação científica nas Universidades e dois anos nas ENS a fim de adquirir a profissionalização.

1930 - Extinção das ENS e criação da Secção de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra. Corresponde ao modelo sequencial tri-etápico que

se caracterizou por:

- Grau académico de nível superior.
- Diploma de Ciências Pedagógicas.
- Estágio num Liceu Normal.

1971 - Ramo Educacional das Faculdades de Ciências, que relativamente ao modelo das ENS, apresentou a inovação de todas as fases do processo serem da responsabilidade da mesma instituição - modelo sequencial bi-etápico.

1978 - Modelo de formação Integrada das Universidades Novas que baseando-se na integração vertical e horizontal das componentes que enquadram a actividade docente, pressupõe os seguintes níveis de integração:

- Integração Institucional, a exemplo do que acontece no Ramo Educacional;
- Integração curricular das seguintes componentes: Científica Específica, Pedagógica Teórica e Prática Pedagógica;
- Integração da formação teórica e prática com a finalidade de superar a dicotomia e o divórcio entre as componentes pedagógica e científica dos cursos.

1986 - Definição do quadro genérico de actuação das Escolas Superiores de Educação, que ministram uma formação segundo o modelo profissionalizante integrado de professores para o 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e Educadores de infância.

1987 - Reestruturação curricular e regulamentação dos cursos ministrados pelas Faculdades de Letras de Lisboa, Porto e Coimbra e pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa, segundo variantes do ramo Educacional e do Modelo Integrado.

A partir da década de 70 tem-se, progressivamente, vindo a tentar clarificar e orientar de forma mais adequada a formação de professores incrementando a formação inicial.

Contudo, alguns problemas permanecem que, pela sua complexidade, não se afiguram resolúveis a curto prazo. De entre eles, destacamos:

- A imagem geral que prevalece, que parece não ser fácil de alterar, ser a de que um professor se forma através da aprendizagem dum ciência específica e da prática de leccionação. Como apêndice lêem-se umas coisas de Psicologia, Pedagogia e Didáctica. Esta perspectiva empiricista impregna fortemente qualquer dos modelos mencionados de formação de professores.

Efectivamente, apesar da diversidade dos actuais modelos de formação de professores existentes em Portugal, a ideologia vigente nas organizações de formação e de actuação, que enforma as mentalidades dos professores, radica nas teorias behavioristas, que perspectivam a formação dos professores como um processo de aprendizagem que é adquirido através dum prática repetida de imitação do trabalho desenvolvido por professores experientes. Isto é, a ênfase é colocada na experiência como um fim e não como um meio de formação e aperfeiçoamento - "*a experiência é mestra de ensino (de professores)*".

Não podemos deixar de atribuir à experiência tida na educação formal compulsória, ao longo da qual o papel "oposto" ao de professor foi desempenhado durante um período considerável da vida do indivíduo, um papel decisivo na construção desta representação. A interiorização deste "*habitus*"⁽³⁾, serve de referência pertinente para as percepções e imagens do futuro papel profissional de professor.

- Um outro problema, cuja dimensão não é menor tem a ver com a disfuncionalidade dos modelos de formação relativamente aos níveis de ensino a que se destinam. Esta problemática é condicionada por factores, que respelam à inadequação da integração da teoria e da prática nas instituições de ensino superior; e, à transferência de conhecimentos académicos teóricos, dum contexto de formação de nível superior, para um contexto de aplicação, extremamente heterogéneo, de nível não superior.

Esta questão é polémica e está na origem do debate sobre a convergência ou não, entre as instituições superiores de formação e as Escolas. Estudos vários⁽⁴⁾ demonstraram a congruência existente a nível de valores entre os dois tipos de contextos institucionais, mas salientaram a discrepância a nível de retórica e práticas desenvolvidas.

Esses mesmos estudos provaram que os efeitos da formação inicial dos professores, são secundarizados relativamente aos efeitos socializadores da organização escolar onde têm que exercer a sua actividade.

Como actores do processo educativo, os professores estão socialmente situados na organização escolar, a qual possui um suporte material e simbólico que nada tem de neutro, resultando este último dum construção que envolve de forma complexa factores de dimensão pessoal com factores estruturais da organização escolar.

2 - CONTEXTOS ORGANIZACIONAIS DE FORMAÇÃO

O problema da aquisição dum saber profissional e do seu desenvolvimento posterior dependem, entre outros factores, dos

contextos de formação e de trabalho do professor. Como já referimos, a transparência das aquisições feitas nos contextos de formação são fortemente condicionadas pelas características dos contextos de aplicação. Relativamente aos contextos de formação e trabalho, ainda que correndo riscos de simplificação excessiva, distinguir os seguintes âmbitos.

- **Contexto de Formação:** actualmente de nível superior. Sendo ministrados em Universidade e Institutos Politécnicos - ESEs - cursos de formação inicial de professores, segundo os modelos sequencial bi-etápico e integrado. Também a formação em serviço e a formação contínua são actualmente ministradas em instituições de ensino superior, embora a sua abordagem específica não caiba no âmbito da presente análise.

As características organizacionais e institucionais do ensino superior português não deixam de reflectir o seu "ethos", de pendor fortemente teórico-escolástico na formação dos professores.

- **Contexto de Aplicação** (Escolas do ensino não superior): A organização deste contexto é condicionada por uma diversidade de factores, de que distinguimos duas categorias principais a saber:

Factores Externos

- Condições determinadas a nível central, que prescrevem o funcionamento do estabelecimento escolar, como organização funcional e curricular de que salientamos a título de exemplo os horários, os programas, orçamento, etc.

Factores Internos

- Específicos da instituição escolar, em que distinguimos o tipo de escola (variável em função do nível de ensino, localização geográfica, background sociocultural dos alunos, habilitação profissional e académica dos professores, etc.); e o clima social da escola (ou seja, ideologias e metodologias pedagógicas prevalentes, que determinam o ambiente em que decorre o ensino-aprendizagem, o qual tem no regulamento interno e no projecto educativo de escola indicadores objectivos do mesmo.)

O crescente aumento dos efectivos escolares traduziu-se pela complexificação institucional e funcional, originando estruturas de organização que se caracterizam pelas suas dimensões burocráticas⁽⁶⁾. Os inconvenientes daquilo decorrentes são geradores de uma proliferação desmesurada de regulamentos, que estão na base de conflitos entre objectivos pessoais e os preconizados pela organização. Estes aspectos, aparentemente, disfuncionais pela rigidez, formalismo e ritualismo de comportamentos, gerados pela obediência às regras da organização, constituem, segundo Crozier⁽⁶⁾, dadas as características do tipo de organização, um dos elementos essenciais do seu equilíbrio e de reforço estrutural.

Se estabelecermos um paralelo entre as características da organização burocrática-tipo e a organização escolar⁽⁷⁾, podemos encontrar os seguintes aspectos comuns:

- As escolas possuem uma hierarquia de autoridades;
- Regem-se por regras e procedimentos impessoais - comunicação e articulação entre os serviços centrais, regionais e locais;

- Possuem uma divisão de trabalho especializada - funcionários de apoio, administrativos, professores, etc.;
- Dependem de registos escritos - relatórios, ofícios, testes, diplomas...;
- Tendem a fornecer um produto estandardizado - embora processado em grupo - ser humano com conhecimentos básicos comuns.

Os aspectos referidos, são por sua vez reforçados por uma estrutura celular que caracteriza o arranjo espacial da arquitectura escolar e pela polarização dos horários, que influenciam o comportamento dos professores. Legitima-se, desta forma, a ausência de apoio mútuo, reforçada pela defesa ideológica explícita ou implícita de "*autonomia*", garante da liberdade para dirigirem as suas aulas como melhor o entenderem, e que serve de suporte à rotinização das práticas quotidianas e ao empiricismo como fonte da formação de professores. Assim, os professores pautam os seus comportamentos uns em relação aos outros e à comunidade escolar pelas normas de isolamento (individualismo) e de não interferência.

Se, por um lado, este tipo de organização se confronta com situações paradoxais crescentes, a que tem cada vez maior dificuldade em dar respostas, como a do ensino individualizado que, supostamente, a escola deveria oferecer a uma população que a ela afliu em massa e que se caracteriza sócio-culturalmente de forma cada vez mais heterogénea. Por outro lado, a sua capacidade adaptativa está na origem e alimenta-se de alguns mitos, que contribuem para a manutenção da ordem social, como é o caso da igualdade de oportunidade, do ensino básico universal, etc; garantindo, simultaneamente, a legitimidade da estrutura escolar existente e dando alento a novos mitos culturais que assentam no despotismo pe-

dagógico e na onnipotência do diploma escolar.

3 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: principais dimensões

Os professores possuem em relação à realidade institucional em que vão exercer a sua actividade, uma grelha de leitura de carácter ideológico, que resulta da síntese entre o capital cultural acumulado e os processos de ressocialização a que estão sujeitos, a qual enquadra a construção da sua identidade profissional.

A complexidade da abordagem analítica desta temática, exige o recurso a contributos teóricos de vários campos do conhecimento, que se condicionam de forma dialéctica e que se centram na fase adulta da vida do indivíduo abrangendo varáveis que respeitam aos seguintes domínios:

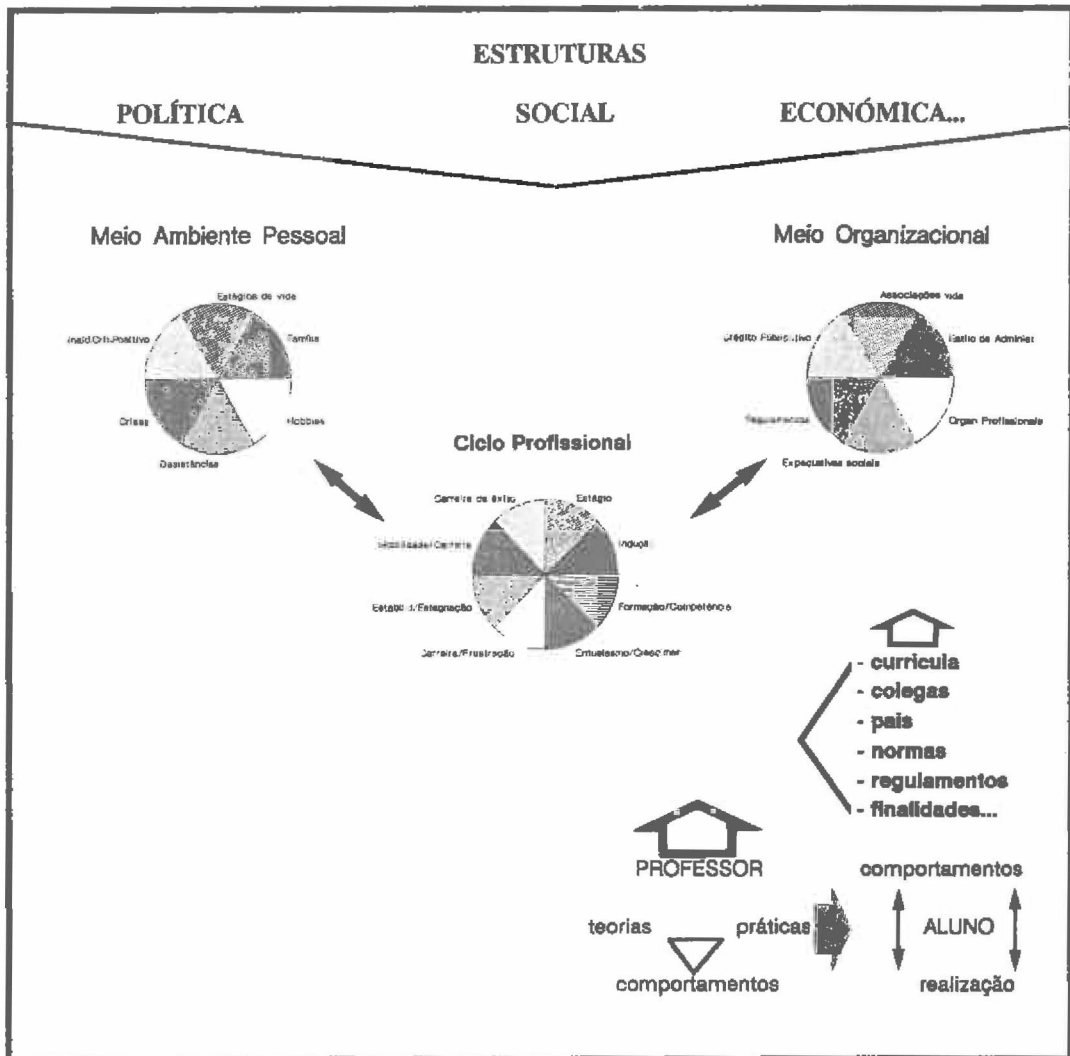
- Desenvolvimento do adulto - dimensão pessoal;
- Condições estruturais e situacionais que caracterizam o contexto de actuação (condições do) - dimensão ambiental (organização escolar);
- Desenvolvimento da actividade e da carreira profissional - dimensão profissional.

Este tipo de abordagem centrado sobre o desenvolvimento do indivíduo na fase adulta, possibilita a emergência do conceito de "*ciclo de vida*", que consiste em períodos da vida do indivíduo caracterizados por interesses, motivações, capacidades de acção e realização diversificados, resultantes da acção conjugada de factores de natureza biológica, sociológica, psicológica e cultural.

O gráfico que a seguir apresentamos, adaptado de Jordell e Burke⁽⁸⁾, permite visualizar a confluência de variáveis que en-

quadram esquematicamente o ciclo de vida profissional do professor.

CICLO PROFISSIONAL DO PROFESSOR



Como já referimos o contexto organizacional de inserção dos professores é bastante complexo, condicionando o desenvolvimento profissional em função de prioridades de actuação, que são enquadradas pelo ciclo de vida pessoal e de organização escolar. Esta situação é agravada pelas cada vez mais exigentes e complexas funções que lhe são socialmente atribuídas.

Isto é, novas responsabilidades sociais no que respeita ao conhecimento, aos valores sociais, aos valores culturais e aos valores da prática educativa (animador, conselheiro, orientador escolar, etc.), são solicitadas ao professor. Dando origem ao dilema de o professor defrontar solicitações que estão para além do papel que lhe é intrínseco da transmissão de conhecimentos (saber

e saber-fazer), para a transmissão de outro tipo de saberes (saber-ser).

Levanta-se aqui a questão epistemológica da viabilidade de articular o papel tradicional de transmissor de conhecimentos, com os novos papéis de orientador, animador, em suma de conselheiro para a vida, e a capacidade e disponibilidade do professor para dar respostas a estas solicitações, que se têm vindo a formalizar em termos da política educativa.

A construção da identidade profissional e da concepção de papel constitui um processo gradual. Daí que a visão do professor sobre o seu papel e funções inerentes, pode levar muito tempo a ser modificada devido ao processo mais ou menos longo em que se verificou a interiorização de valores e normas de comportamento, que resistem, de forma diversa, a propostas de mudanças de papel correspondentes à fluidez sociocultural.

Se como constatamos a problemática referida não é linear, podemos inferir o grau da sua complexidade se a contextualizarmos numa conjuntura de implementação de reforma, como a que caracteriza o sistema de ensino português.

4 - O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A REFORMA DO SISTEMA DE ENSINO

O enquadramento da formação de professores e o seu desenvolvimento profissional confronta-se com novas e polémicas propostas, no actual quadro do sistema de ensino português, que têm origem, sobretudo, na Lei de Bases ⁽⁹⁾ e no processo de regulamentação e implementação sucessiva da Reforma do Sistema de Ensino.

Relativamente a esta última, destacamos as transformações que respeitam aos novos currículos para o ensino não superior ⁽¹⁰⁾, a avaliação ⁽¹¹⁾, a gestão escolar ⁽¹²⁾,

a autonomia e a nova tipologia de escola ⁽¹³⁾; para as quais a colaboração dos professores a concepção e nível de organização foi minimamente solicitada, mas de quem se faz depender a eficácia de implementação das ditas propostas.

Face a esta panorâmica, a que se alia a regulamentação do Estatuto da Carreira Docente, a grande questão que nos surge é a de como adequar a formação e o desenvolvimento do corpo de professores, com um mínimo de eficácia, face aos desafios polémicos com que se defrontam de inserção profissional e de progressão na carreira?

Constitui o desenvolvimento profissional dos professores um processo contínuo, que pressupõe os seguintes aspectos:

- um período de preparação académica e pedagógica, que implicaria uma indução bem sucedida nas diversas posições assumidas no sistema de ensino;
- uma renovação pessoal e profissional contínua perspectivada a nível de conhecimentos;
- desenvolvimento de capacidades para reajustar (redireccionar) perícias e tarefas à medida que as mudanças sócio-educativas o exigem.

Ao tentar enquadrar as dimensões de desenvolvimento profissional, atrás referidas, com os aspectos que acabámos de enunciar, sugerimos uma integração das dimensões seguintes, como uma primeira achega da adequação da formação e desenvolvimento dos professores no actual contexto do ensino não superior:

- **Dimensão Pessoal:** perspectivar uma formação abrangente de âmbito

permanente;

- **Dimensão Profissional:** perspectivar uma formação de âmbito contínuo no campo profissional, que englobe processos dialécticos de transgressão ou de adaptação, relativamente a referenciais constituídos pela formação inicial e pela perspectiva de progressão na carreira;
- **Dimensão Ambiental:** perspectivar uma formação que implique uma transformação, no sentido de adequação às exigências actuais mínimas de reforma, da organização escolar.

A interrelação dialéctica das três dimensões, tem lugar privilegiado num contexto particular que é o do estabelecimento de ensino, o qual possui características específicas do ponto de vista institucional e organizacional, altamente constringedoras da estruturação de comportamentos socio-profissionais.

Isto implica, que qualquer projecto que se conjecture em termos de desenvolvimento profissional tem que contemplar o campo organizacional escolar, nomeadamente, a nível de implemento da inovação no estabelecimento de ensino, sob risco de sossobrar à partida.

A necessidade de mudança e, sobretudo, da inovação, no âmbito da organização escolar, resulta da interacção de factores exógenos, que têm a ver com inovações científico-tecnológicas, mudanças políticas, mudanças nos valores sócio-culturais, etc.; e de factores endógenos à própria organização (centrados particularmente no estabelecimento de ensino), que respeitam a modificação dos objectivos e interesses dos indivíduos (corpo docente, discente e de funcionários) que a integram.

Desta forma parece-nos que a promoção do desenvolvimento do professor

deve ser encarada segundo uma óptica prospectiva de inovação que englobe, pelo menos, interactivamente os seguintes vectores:

- A organização escolar (estabelecimento de ensino);
- O professor encarado como actor em permanente formação e, sobretudo, como autor de formação;
- A formação contínua perspectivada como um elemento integrador da mudança individual e organizacional⁽¹⁵⁾.

Neste contexto pelo lugar pivot que ocupa, o professor, enquanto pessoa e profissional, constitui um elemento fundamental do processo, ao qual devem ser possibilitados os meios adequados a uma reeducação para a mudança e para a inovação.

Conscientes dos constringimentos e dos desafios que se colocam hoje aos professores, terminamos fazendo nossas as palavras de A. Jacquard "*Se o grande alvo de cada pessoa é realizar em si um ser autónomo, o de uma sociedade humana é instaurar uma organização que dê a cada um os meios necessários para se tornar quem escolheu ser*"⁽¹⁶⁾.

NOTAS

(1) A utilização do termo "*profissional*" aplicado à ocupação do professor parece-nos adequada no actual contexto do sistema de ensino. Contudo, apesar de não caber no âmbito da presente análise um maior desenvolvimento desta temática, estamos conscientes da polémica teoricamente fundamentada relativa a esta categoria sociológica.

(2) Destacamos João Evangelista Loureiro, Albano Estrela, Manuel Patrício.

(3) Ver Pierre Bourdieu e J-C Passeron; **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**; Lisboa; Editorial Vega, s.d..

(4) Entre os estudos destacamos os realizados por: Colin Lacey; **The Socialization of Teachers**; London, Methuen, 1977.

Dan Lotie; **Schoolteacher: a sociological study**; Chicago, The University of Chicago Press, 1975.

J. H. Vonk; "From beginning to Experienced Teacher: a study of professional development of teachers during their first four years of service" in **European Journal of Teacher Education**; vol, 10, nº1, 1987.

(5) Ver Amitai Etzioni, E.W. Lehman; **A Sociological Reader on Complex Organizations**; 3thd. Ed.; N.Y.; Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1980.

(6) Michel Crozier; **Le Phénomène Bureaucratique**, Paris, Éditions du Seuil, 1963.

(7) É possível identificar estas dimensões na organização da Escola Portuguesa, para isso basta chamarmos a atenção para os seguintes documentos normativos:

Lei nº46/86 de 14/10 - Lei de Bases do Sistema Educativo;

Dec-Lei nº 361/89 de 18/10 - Lei orgânica das Direcções Regionais de Educação.

(8) Peter Burke, **Teacher Development: induction, renewal and redirection**; London, The Falmer Press, 1987. Ver ainda K. Jordell; "Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers" in **Teaching & Teacher Education**; Vol. 3, nº3, 1987; pp. 165.177.

(9) Lei nº 46/86 de 14/10.

(10) Dec-Lei nº 286/89.

(11) Desp. 162/ME/91 de 13/10.

(12) Dec-Lei nº 172/91 de 10/5.

(13) Dec.-Lei nº 43/89 de 3/2, Desp. Conj. 19/SERE/SEAM/90.

(14) Dec-Lei nº 139-A/90 de 18/4.

(15) No tempo que mediou entre a elaboração deste artigo e a sua publicação, foi regulamentada a Formação Contínua, cujo âmbito não é possível de abordagem no presente trabalho.

(16) Albert Jacquard; **Inventar o Homem**, Mem Martins, Terramar, 1990.

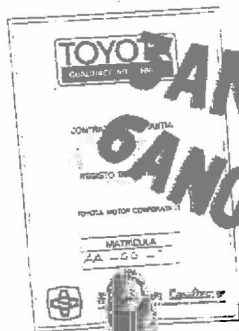


NÓS DAMOS NO PRESENTE UM "PRESENTE" COM FUTURO

Explicuemos melhor.

A TOYOTA sabe que tanto os seus automóveis de passageiros como os seus "comerciais" são verdadeiramente bons porque se alicerçam na qualidade, nas vantagens que proporcionam a quem os utiliza e no valor residual como usados.

Para além de tudo o que dá, em termos de qualidade, durabilidade, segurança, economia e fiabilidade, a TOYOTA oferece-lhe ainda



5 ANOS DE GARANTIA OU 100.000 Km

5 ANOS CONTRA A CORROSÃO

Se tudo isto for contabilizado, será fácil de concluir que estamos a dar-lhe um "presente" de valor inestimável, para hoje e para o futuro*, muito acima de qualquer oferta de duração efémera, por mais atractiva que ela seja.

* Transmissível dentro do prazo da sua validade.

 **TOYOTA**

JOSÉ CÂNDIDO CHÍCHARO & FILHO, LDA.

ESCRITÓRIO: Rua D. Afonso III - Telef. 22090/99 e 24789