

CAPÍTULO 2

A formação inicial de professores do 1.º CEB nas duas últimas décadas: uma caracterização a partir de discursos de natureza sociopolítica

Amélia Lopes, Fátima Pereira, Elisabete Ferreira, Agostinho Ribeiro e Orquídea Coelho

1. INTRODUÇÃO

Durante os últimos 30 anos, a formação de professores ocupa grande extensão no conjunto das políticas e dos discursos educativos que acompanharam as muitas transformações sofridas pelo sistema educativo português. Tratou-se de suprir com urgência as carências de um corpo docente desqualificado e muito distante das ideias e práticas que em outros países tinham já cerca de 20 anos de vigência e que o 25 de Abril de 1974 desocultou.

Se, durante «o processo revolucionário em curso», as preocupações com a formação de professores se fizeram sentir sobretudo nos currículos (características dos corpos docente e discente incluídas) de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) – então ensino primário –, através das Escolas do Magistério Primário, o período da normalização (o primeiro projecto de ordenamento jurídico da formação de professores data de 1979), a sequente preparação da integração europeia e os respectivos fundos de apoio comunitário fizeram com que as duas décadas que se seguiram (a de 1980 e a de 1990) fossem palco de um percurso intenso no que diz respeito à formação de professores.

Mas se, do ponto de vista das decisões políticas, efectivas ou tentadas, essa intensidade se verifica tanto para a formação inicial como para a formação contínua, no que diz respeito aos discursos científicos e sociais a primazia foi para a formação contínua. Com efeito, em Portugal, a descoberta da formação de professores é contemporânea da descoberta da formação permanente e da institucionalização da educação enquanto domínio científico. Esta coincidência cronológica deu origem a um forte investimento na investigação sobre a formação contínua de professores em detrimento da reflexão sobre a sua formação inicial.

É no final da década de 1990 que, dados os resultados dos esforços já realizados na formação contínua de professores e as preocupações emergentes com a qualidade do ensino superior, a investigação da formação inicial de professores – e consequente debate sobre a sua qualidade – começa a dar os primeiros passos.

O projecto FIIP – Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1.º CEB: Currículo e Identidades Profissionais de Base – integra-se nesse movimento. A sua proposta de trabalho decorre não só da progressiva importância assumida pela formação inicial, mas também de

estudos já realizados sobre a construção de identidades profissionais de professores portugueses do 1.º CEB. Com efeito, a investigação sobre a formação contínua dos professores, em Portugal nomeadamente, foi muitas vezes feita por referência à denominada «crise de identidade dos professores», indagando-se sobre modalidades de formação mais adequadas à solução da crise. Nessa investigação (*e.g.* Lopes, 2001a), constata-se que existem efeitos formativos que a formação contínua só a custo consegue produzir, dada a distância entre os níveis de desenvolvimento pretendidos e o estado da profissionalidade corrente dos docentes; como se a formação contínua tivesse que ser também inicial.

Como foi referido no primeiro capítulo, no projecto FIIP cruzam-se biografias profissionais e épocas históricas de formação. O recurso às biografias profissionais deve-se ao facto de a identidade profissional de base só ser identificada enquanto inferida a partir da percepção de cada um sobre como o projecto profissional configurado na formação inicial se foi reconstruindo (ilusões e desilusões incluídas) ao longo do percurso profissional; o recurso a diversas épocas históricas, e portanto a diferentes gerações de professores, é o único meio de que dispomos para identificarmos dimensões de impacto que sejam, por um lado, independentes e, por outro lado, dependentes de especificidades de uma qualquer época.

Como também já foi referido no primeiro capítulo, adoptámos uma noção lata de currículo que aproximamos da noção de cenário de desenvolvimento, tal como concebido na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (da qual tomamos também a noção de processo de desenvolvimento). Para cada caso, procura-se caracterizar o sistema ecológico de formação aos seus diversos níveis: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Os documentos recolhidos são indexados a estes diferentes níveis segundo o seu tipo, ao mesmo tempo que se podem reportar a todos eles.

Neste capítulo, apresentam-se resultados, decorrentes do primeiro ano de desenvolvimento do projecto FIIP, relativos à análise de documentos de natureza sociopolítica, datados das décadas de 1980 e de 1990 e indexados ao exossistema e ao macrosistema¹.

2. A ANÁLISE DE DOCUMENTOS E CATEGORIZAÇÃO

Foi analisado o conteúdo de 36 documentos. Dessa análise, realizada por dois juízes, resultou um sistema categorial constituído por duas categorias de tempo e seis categorias temáticas. As categorias de tempo são: a que se estende da promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) até ao 1.º governo de António Guterres, abrangendo, *grosso modo*, a segunda metade da década de 1980 e a primeira metade da década de 1990; e a que abrange os dois governos de António Guterres. Os documentos de cada um destes tempos possuem uma coerência e uma relação próprias. As seis categorias temáticas são denominadas e definidas da seguinte forma:

1. Os aspectos conceptuais e metodológicos inerentes ao projecto FIIP encontram-se desenvolvidos em Lopes *et al.* (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1.º CEB: Indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 63-95.

- instituições formadoras: categoria em que se integram todos os enunciados relativos às instituições onde deve ocorrer a formação inicial de professores do 1.º CEB, tais como os relativos ao debate politécnicos/universidades;
- valorização profissional: categoria em que se integram todos os enunciados relativos à defesa da melhoria, ou à melhoria efectiva, do estatuto profissional dos professores do 1.º CEB, tais como os relativos ao grau de licenciatura e igualização de vencimentos;
- organização curricular: categoria em que se integram todos os enunciados que dizem respeito à organização da formação inicial a nível nacional, do ponto de vista formal e prévio ao acto de formação, tais como os relativos às componentes de formação e sua percentagem de tempo ou às valências do professor a formar;
- desenvolvimento curricular: categoria em que se integram as unidades discursivas relativas ao modo, aos meios e ao papel dos diferentes intervenientes na implementação do currículo de formação;
- culturas de formação: categoria em que se integram as unidades discursivas relativas aos modos de vida institucional que se relacionam com as atitudes, os valores, as acções de rotina e as que emergem de forma divergente e espontânea, as relações de poder e as especificidades interaccionais dos quotidianos vividos na instituição;
- perfil do professor a formar: categoria em que se integram os enunciados que dizem respeito às competências e capacidades que constituem o tipo de professor que se pretende formar e que a formação inicial deve perseguir.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A primeira categoria de tempo – a que, simplificando, chamaremos «década de 1980» – corresponde ao fecho do ciclo revolucionário (ideologia de democratização) e à abertura de um contexto de reforma global (acompanhado do início da expansão do mercado) em que se intensificou a assunção de um Estado essencialmente regulador e uma definição economicista da educação. Como conceitos centrais identificamos: a democratização, a direcção (gestão) democrática, a heteronomia e a gestão profissional. Nesta época, emerge a ideologia da modernização (competitividade, excelência, eficácia) e respectivo discurso da qualidade em educação.

A segunda categoria de tempo – a que, simplificando, chamaremos «década de 1990» – caracteriza-se por uma política educativa que se desenvolve entre uma ideologia neoliberal (resultante de políticas de nova direita), que assenta na liberdade individual de escolha e na expansão do mercado educacional, e o apelo a uma política de territorialização evidenciada nos discursos da descentralização e da desconcentração. Como conceitos centrais salientamos: a autonomia (contratualização) e a participação. De um modo paradoxal, assistimos à expansão de uma ideologia do progresso (do mercado) e à emergência da concertação social (da participação). Iniciou-se uma nova definição organizacional (parcerias, negociação, responsabilidade, diálogo), cuja máxima expressão foi assumida com a elaboração do pacto educativo, que se celebrizou na «paixão pela educação».

Todas as categorias temáticas são encontradas nestes dois tempos, à excepção da categoria «culturas de formação», que possui enunciados oriundos apenas de documentos da década de 1990.

A categoria «instituições formadoras» integra unidades de análise que dão conta das transformações (e tensões) relativas aos lugares de formação e ao discurso da qualidade (que emerge) em torno dos indicadores de formação inicial. A década de 1980 (nomeadamente a primeira metade da década) caracteriza-se pela passagem de toda a formação inicial de docentes para o ensino superior, questionando-se a distinção entre as Escolas Superiores de Educação (ESE) e as Universidades e defendendo-se a coexistência na mesma instituição de formação de professores de diferentes níveis de ensino. Na década de 1990 intensifica-se a questão da distinção entre as ESE e as Universidades e assiste-se à proposta de diversas parcerias entre Universidades e Politécnicos, com vista, nomeadamente, à investigação. Estas parcerias, o incentivo à investigação educacional, a criação do estatuto de escolas cooperantes e a participação em projectos interinstitucionais (no âmbito da investigação) apelam à valorização dos cursos de ensino pelas Universidades e levantam a questão da qualidade da formação inicial.

Na categoria «valorização profissional», tendo-se em conta cada um dos períodos, salienta-se a existência de um percurso conturbado (mas intenso e positivo) que pretende reduzir assimetrias, assegurando a diversidade e as condições de flexibilidade na carreira dos professores. A exigência de grau superior para o exercício da docência põe termo a diferenças de estatuto profissional e de dignidade social. De facto, inicia-se um discurso de dignificação da profissão docente (aos níveis sindical e governamental), onde a qualificação, o aperfeiçoamento, a flexibilidade, a renovação e a reconversão na carreira promovem dinâmicas de igualdade de estatuto de docentes de diferentes níveis de ensino. Na segunda metade da década de 1990, apela-se à existência de licenciaturas que sejam atractivas para os bons alunos. Por sua vez, com a ênfase na investigação (e com preocupações no respeitante ao recrutamento de formadores), assiste-se ao aparecimento de discursos (governamental e sindical) relativos à promoção da qualidade da formação inicial, através da avaliação, da acreditação, do acompanhamento e da fiscalização de formação. Digamos que se assiste (nestas circunstâncias e nas duas décadas) à (desejada) elevação do estatuto socioprofissional dos professores.

Na categoria «organização curricular», encontramos, na primeira metade da década de 1980, uma forte tensão entre as questões da duração dos cursos (bacharelato e licenciatura), da bivalência e da qualidade do ensino primário, a partir de princípios de carácter psicopedagógico. As componentes de formação propostas são: Formação Geral e Científica, Formação no âmbito das Ciências da Educação e Observação e Prática Pedagógica Orientada. Na década de 1990, as mesmas questões são discutidas segundo critérios de natureza sociopolítica. Nesta década pressente-se a existência de uma filosofia clara sobre a formação, expressa num modelo coerente do perfil do licenciado (com uma identidade própria de formação) e num forte investimento nas áreas de investigação educacional (visível na diminuição da carga horária). Nas componentes de formação salienta-se (por comparação à década anterior) a preocupação com a formação pessoal, social e ética e a ênfase numa prática pedagógica como iniciação da prática profissional. Deste modo, a formação inclui uma componente de Ciências da Educação e outra de Prática Pedagógica (adequado às características dos ciclos de ensino definidos na LBSE), que pretendem promover uma sólida formação dos docentes, ao nível pessoal, social, cultural e científico.

A categoria «desenvolvimento curricular» integra as unidades discursivas relativas ao modo, aos meios e ao papel dos diferentes intervenientes na implementação do currículo de

formação. A análise de conteúdo realizada evidencia, desde logo, uma densidade discrepante nas referências identificadas na primeira unidade de tempo e na segunda, com uma superior expressão nesta última. No entanto, o elevado número de referências ao desenvolvimento do currículo, que se identifica na segunda metade da década de 1990, suscita algumas considerações sobre a necessidade da sua clarificação, uma vez que a lógica da sua articulação se revela pouco explícita. É de salientar, ainda, que as dimensões referidas na primeira unidade temporal se mantêm na segunda, sendo que nesta a sua especificação é feita de um modo mais exaustivo e complexo. As dimensões a que nos referimos dizem respeito ao ano de indução, à prática pedagógica e ao apelo a uma formação multifacetada. Assim, verifica-se uma constante alusão à necessidade de implementação do ano de indução: «prevê ano de indução» (Federação Nacional de Professores – FENPROF, 1986); «propõe-se a indução profissional» (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas – CRUP, 1997); «o desenvolvimento de um ano de indução» (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores – INAFOP, 2002).

A esta insistência no ano de indução não é alheio o facto de as escolas de formação e a administração educacional «resistirem» à sua concretização, apesar de considerado como uma dimensão formativa fundamental na inserção profissional dos jovens professores. A prática pedagógica, que na primeira unidade de tempo não surge associada a dimensões específicas, na segunda unidade de tempo passa a ser referida como um momento transdisciplinar, de vivência, auto-reflexão, consciencialização e integração construtiva de comportamentos profissionais, salientando-se, ainda, a referência ao estabelecimento de parcerias com escolas cooperantes: «uma formação prática que considere o desenvolvimento da capacidade crítica e auto-reflexiva dos futuros professores [...] [que vise] constituir parcerias estáveis com “escolas cooperantes” [...] iniciação à prática como projecto transdisciplinar» (INAFOP, 2002); «maior articulação das diversas componentes do currículo, nomeadamente na prática pedagógica» (Natércio Afonso, 2001).

O apelo a uma formação multifacetada exprime-se, no primeiro momento, pela defesa da inclusão de «matérias científicas, sociais e psicológicas, didáticas e tecnológicas [...] de ligação à investigação científica e pedagógica e actividades, conduzidas cientificamente, de contacto e observação com o meio exterior» (FENPROF, 1986).

No início da década de 1990, a multifuncionalidade surge associada à dimensão investigativa e implicada na problematização quer da realidade social, quer das representações dos futuros professores relativamente à identidade profissional e aos contextos da prática docente. Sensivelmente na mesma época, emergem apelos e exprimem-se preocupações face à qualidade dos formadores, à consistência da formação científico-pedagógica dos docentes e à coordenação e política de gestão dos mesmos. Na segunda metade da década de 1990, os discursos que referimos intensificam-se, apelando-se à reflexão e à investigação colaborativa entre os docentes, no sentido de uma maior e melhor integração curricular – «Criação de condições de colaboração entre docentes [...] atribuir a coordenação a formadores com competências de reflexão e de investigação» (INAFOP, 2002).

Os documentos analisados evidenciam, ainda, uma crescente preocupação, que se manifesta sob a forma de crítica, com a qualidade científico-pedagógica do pessoal docente e a sua implicação nos processos de formação dos futuros professores: «não há reflexão curricular aprofundada, é deficiente a articulação entre as várias componentes do currículo [...] os modos

de trabalho pedagógico com os alunos não são os adequados com o tipo de formação» (Natércio Afonso, 2001: 20); «défices na percentagem de docentes com formação pós-graduada relevante, na consistência de um corpo docente próprio e estável [no sector privado], e na investigação específica, individual e institucional que é muito escassa» (*ibid.*: 21).

As referências à avaliação dos formandos, que surgem apenas no final dos anos noventa, reflectem o «senso comum» dos discursos teóricos mais recentes neste domínio, salientando a importância das suas diferentes dimensões, formativa e sumativa, e da sua adequação à especificidade dos saberes e das competências a avaliar.

A categoria «culturas de formação» constituiu-se autonomamente relativamente às categorias «organização curricular» e «desenvolvimento curricular», por opções de natureza heurística, na interpretação dos dados. Assim, salientamos a total ausência de alusões às culturas de formação, na primeira metade da década de 1980 e a sua aparente «redescoberta» nos discursos datados na segunda metade da década de 1990, nos quais se reconhece a importância das culturas organizacionais na qualidade da formação e se apela ao envolvimento dos alunos na organização da formação e na gestão pedagógica dos cursos: «salienta-se a importância do currículo oculto e de fenómenos extra-curriculares na formação inicial» (Conselho Nacional de Educação – CNE, 1999); «foi possível identificar culturas organizacionais que valorizam a identidade profissional dos futuros educadores e professores [...] reforço de uma cultura de escola própria» (Natércio Afonso, 2001).

Registámos, ainda, a referência à necessidade de elaboração de projectos de formação pelas instituições – «os parâmetros de apreciação [dos cursos de formação inicial] dizem respeito ao projecto de formação da instituição» (*ibid.*) –, o que pode ser indiciador de uma reconceptualização da formação profissional, no sentido da consideração da sua complexidade sociocultural e psicológica.

Embora de um modo indirectamente implicado nas culturas de formação, consideramos as alusões, na segunda metade da década de 1990, à implementação de medidas de recrutamento dos formandos entre «os melhores alunos», como potencialmente implicadas nesse domínio; essas alusões articulam-se com o reconhecimento de que os cursos de formação inicial de professores «Não constituem a primeira escolha, em cerca de metade dos jovens [em 1994/95 e no ensino público] e estes não são os “melhores alunos”» (FENPROF, 1997). Esta situação, no entanto, sofreu alterações, no final da década de 1990: «o inquérito confirma que a grande maioria dos diplomados [...] escolheram o curso como primeira opção, com razões centradas na expectativa da aquisição de conhecimentos de “interesse pessoal”, e de uma futura “realização profissional”» (Natércio Afonso, 2001: 22).

A categoria «perfil do professor a formar» relaciona-se com uma panóplia de debates em torno da identidade profissional do professor do 1.º CEB que se estabeleceram concomitantemente com o processo de instalação e início de funcionamento das ESE. Estes debates estão implicados nas referências que identificámos na categoria «valorização profissional», especificamente naquelas que propõem uma elevação do grau académico na formação destes profissionais. A opção pelo termo «perfil» justifica-se pela sua utilização nos diversos documentos que analisámos, embora, conceptualmente, não nos pareça o termo mais adequado, uma vez que nos remete para uma simplificação e linearidade não adequadas à identidade profissional dos professores.

A análise diacrónica das unidades de discurso integradas nesta categoria revela que, nas décadas em estudo, as propostas relativas à profissionalidade docente no 1.º CEB e à organização deste nível de ensino sofreram transformações.

Embora a alusão a um profissional em permanente formação seja persistente, alteram-se as formas da sua tutela: na primeira metade da década de 1980 a tutela da formação permanente é atribuída ao Estado e na segunda metade da década de 1990 é «depositada» nas instituições académicas. Esta alteração poderá relacionar-se com os discursos e as medidas legislativas que, respectivamente, reconhecem e implementam a passagem do grau de bacharelato ao grau de licenciatura, o que indicia o reconhecimento de um exercício profissional com maiores exigências no domínio dos saberes académicos.

O debate sobre a monodocência e a polivalência do perfil profissional e as suas relações com a organização curricular do 1.º CEB é, também, estruturador das transformações registadas nas décadas em estudo: «garantir docência de classe pluridisciplinar» (MEIC, 1979); «modelo trivalente, monovalente absoluto ou bivalente» (ME, 1984); «[a FENPROF está] disposta a discutir a bivalência [proposta pelo Ministério da Educação]» (FENPROF, 1986); «a formação inicial dos professores do 1.º CEB deve ter em conta um perfil profissional de monodocência coadjuvada nas áreas de expressão, na matemática e nas ciências» (CRUP, 1997).

O processo de instalação das ESE e o funcionamento dos primeiros cursos de formação de professores nestas instituições, na década de oitenta, instituíram um modelo de formação bivalente (os cursos de Professor do Ensino Básico – PEB), no qual se previam currículos de formação organizados em dois «ciclos»: os primeiros três anos de cariz generalista (habilitando para a docência no 1.º CEB); e um último ano de especialização disciplinar (habilitando para a docência no 2.º CEB). Este modelo pretendia constituir-se como um compromisso entre o professor generalista e o professor especialista.

No final da década de 1990, registam-se alusões a um perfil de monodocência coadjuvada que, se por um lado recupera uma conceptualização sobre o 1.º CEB na qual se privilegia a relação educativa e a vinculação professor/aluno, por outro lado reconhece a ineficácia dos modelos de docência generalista. Como já referimos, recorrendo a uma citação da documentação analisada, a coadjuvação é indicada para as áreas de expressão, a matemática e as ciências, o que pode indiciar um perfil de monodocência num registo de tutoria pedagógica e/ou de gestão curricular.

As referências ao âmbito de intervenção profissional dos professores do 1.º CEB sofrem também alterações ao longo das duas décadas. Assim, na primeira metade da década de 1980, configura-se o perfil de um profissional psicopedagogo, centrado na relação educativa circunscrita ao espaço da sala de aula. A implementação dos cursos de PEB, na segunda metade da década de 1980 e na primeira metade da década de 1990, preconiza o perfil de um profissional com sólida formação técnico-científica e centrado nas relações de ensino-aprendizagem. Os discursos, datados na segunda metade da década de 1990, remetem-nos para um profissional polivalente, flexível, reflexivo, investigador, interveniente e inovador, centrado na resolução de problemas socioeducativos e que, por isso, alarga o âmbito da sua intervenção à instituição e à comunidade: «A acreditação [dos cursos de formação inicial de professores] deverá ter em conta, como competências profissionais a formar, a capacidade de reflexão, o questionamento crítico, a adaptabilidade a situações complexas e mutáveis» (CNE, 1999); «[o professor] gere

situações problemáticas e conflitos interpessoais [...] participa activamente em todas as dimensões da vida escolar» (INAFOP, 2001a). É, também, o perfil de um profissional que concebe e gere currículos e projectos, que manifesta uma atitude intermulticultural e domina as tecnologias de informação e de comunicação:

[o professor] manifesta respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos [...] promove a integração curricular de saberes e práticas sociais da comunidade (*ibid.*); concebe e gere o projecto curricular de turma e coopera no projecto curricular da escola [...] fomenta a aquisição de métodos de estudo e de trabalho intelectual nas aprendizagens (pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação) (INAFOP, 2001b).

4. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Se cruzarmos as categorias temporais com as categorias temáticas podemos avaliar a força do percurso feito nos domínios a que estas últimas dizem respeito. Deste cruzamento emerge a constituição de dois grupos de categorias: um conjuga as categorias «instituições formadoras», «valorização profissional» e «organização curricular»; o outro compreende as categorias «desenvolvimento curricular», «culturas de formação» e «perfil do professor a formar». O primeiro conjunto corresponde a aspectos da formação inicial de professores do 1.º CEB que sofreram melhorias claras e profundas nas duas décadas consideradas; o segundo conjunto corresponde a discursos que indicam a tomada de consciência e a identificação de aspectos importantes para a melhoria do processo de formação, mas que se mantêm bem distantes das práticas reais. Os dois conjuntos podem ser percebidos como duas facetas da identidade dos docentes do 1.º CEB: aquela em que as decisões políticas sobre a formação se relacionam com a identidade do professor (como grupo profissional), enquanto dotado de características socialmente objectivas e fontes de maior ou menor estatuto social, de compreensão sociológica; e aquela que diz respeito às qualidades profissionais valorizadas pelos professores e competências associadas, ambas relacionadas com a sua identidade pessoal, que decorre da formação profissional, qualquer que seja o seu tipo – inicial, contínua ou resultado do processo de imersão na cultura própria (das interacções próprias) ao grupo e contextos profissionais –, de compreensão psicológica, psicossocial e psicossociológica.

Nas duas décadas em estudo fez-se um caminho muito importante no que diz respeito à melhoria do estatuto socioprofissional do professor do 1.º CEB. Talvez as próximas possam ser dedicadas à melhoria das culturas escolares, quer das instituições de formação, quer das escolas primárias.