

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Introdução

O sistema de formação de professores enquadra-se numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, no desenvolvimento profissional do professor, incluindo, portanto a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada e ainda não se encontra implementado um período de indução, de acompanhamento do professor neófito nos primeiros anos de exercício profissional (Campos, 2002).

O processo de formação deverá manter determinados princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente das fases que o possam constituir e que o diferenciam quanto ao seu conteúdo curricular.

Alguns autores, referem-se à formação como parte de um processo que se inicia muito antes da formação académica de nível superior, um primeiro princípio a ter em conta, na opinião de Marinho Gonçalves (2003) é que a formação é um continuum de desenvolvimento que teve início precisamente com a formação inicial.

Este princípio, envolve a existência de uma forte afinidade entre a formação inicial e a formação contínua de professores (Montero et al, 1990, cit. por Marinho Gonçalves, 2003), devendo a formação inicial ser encarada como uma primeira etapa de um demorado e complexo processo de desenvolvimento profissional.

É importante, também considerar na formação inicial de professores a necessidade de integração de processos de mudança, de inovação e desenvolvimento do currículo (Marcelo, 1992). Assim, a formação deve ser compreendida como uma estratégia para a melhoria do ensino (Marcelo, 1992), estimulando aprendizagens nos docentes e na sua prática docente, originando facilidades nos processos de ensino e de

aprendizagem dos alunos (Escudero, 1992, cit. por Marinho Gonçalves, 2003).

1.1. Delimitação do Conceito de Formação

Quando falamos de formação deparamo-nos com algumas dificuldades, dado que a formação é algo bastante abrangente. Na opinião de Ponte (1998) e Campos (2002) ela abarca a formação inicial, a contínua e a especializada, onde é fundamental não descurar os modelos, as teorias e as investigações já realizadas sobre esta temática, conhecer a legislação e a regulamentação em vigor.

Se analisarmos a concepção de formação, de uma forma geral, constatamos que esta tem diferentes interpretações segundo os vários autores que se têm debruçado sobre esta temática.

O conceito de formação, para Honoré (1980), é por regra associado a alguma actividade, quando se trata de formação para algo (Garcia: 1999). Desta forma, a formação poderá ser vista, na opinião de Garcia (1999: 19) como *“uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante”*. Para o mesmo autor o conceito de formação pode ser ainda *“um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa”*, contribuindo para a *“maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos”* (Garcia, 1999: 19).

A formação pode também ser entendida como instituição, quando falamos da *“estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação”* (Ferry, 1991, cit. por Garcia, 1999: 19).

Garcia (1999), diz-nos, ainda, que a formação abrange diferentes expressões de acordo com o ponto de vista que se considera.

A noção de formação, segundo outros autores surge associada à de desenvolvimento pessoal, dado que se encara a formação como “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de “plenitude” pessoal” (Zabalza, 1990: 201, cit. por Garcia: 19). Para Ferry (1991: 43) a formação “nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (cit. por Garcia, 1999:19).

Ferry (1983) define, ainda, formação como “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”, e enquadra esta noção, de acordo com três ópticas:

- como estratégia;
- como processo de desenvolvimento;
- como instituição.

Como estratégia: a formação é vista como um pretexto que as instituições de formação põem em prática, partindo do princípio que há necessidades objectivas de formação em função das próprias necessidades da instituição. Nesse sentido, os formadores transmitem conhecimentos e saberes, procurando que os formandos se adaptem às exigências da instituição onde são inseridos.

Como processo de desenvolvimento: nesta segunda interpretação, este conceito abrange os indivíduos que integram as aprendizagens formais e informais com a sua experiência de vida, isto é, os sujeitos são os agentes da sua própria formação.

Como instituição: na terceira e última opção, a formação identifica-se com a instituição formadora, conotando-se com a estrutura institucional, ou seja, o edifício, os horários, os programas, as normas, os modelos, os formadores.

Dominicé (1985) encara a educação e formação (de adultos) como duas realidades com interpretações diferentes: enquanto a educação envolve acções formais e institucionalizadas, a formação é algo mais dinâmico, mais personalizado, menos institucionalizado, que põe em destaque a independência, a autonomia, o desenvolvimento, a interacção e a mudança, ou seja os conceitos – chave da educação permanente ou aprendizagem ao longo da vida.

O adulto é, de acordo com esta perspectiva, o sujeito, o agente da sua própria formação, o que vai ao encontro do conceito de formação como processo de desenvolvimento que Ferry refere.

Fabre (1995) e Alin (1996) concedem à formação, como conceito e prática, um significado relativamente distinto e autónomo em face do que é definido como educação.

Relacionados com a conceptualização da formação podemos encontrar quatro pólos semânticos:

- O pólo educar: provém do étimo latino educare (alimentar, criar...) e educere (fazer sair de...). Trata-se de um conceito vasto que assinala tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como o físico;

- O pólo ensinar: com origem no latim insignare (conferir marca, uma distinção) avizinha-se dos vocábulos aprender, explicar, demonstrar e atribui um sentido com predomínio operatório ou metodológico e institucional. Este pólo vai ao encontro de Fabre (1995: 22) que refere que *"O ensino é uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos codificados, e está assegurada por profissionais"*.

- O pólo instruir: do latim *instruere* (inserir, dispor...) invoca os conteúdos a transmitir, fornecendo ao espírito instrumentos intelectuais, informação esclarecedora;

- O pólo formar: tem origem no latim *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer). A palavra apela a uma acção profunda e global da pessoa: transformação de todo o ser configurando saberes, saber fazer e saber ser.

Cada um destes pólos adquire um sentido específico que o caracteriza e diferencia de todos os outros, contudo, verificam-se algumas aproximações entre eles.

A formação poderá situar-se neste contexto, como conceito e prática, com estreita ligação à definição de educação e instrução, sem no entanto se confundir conceptualmente: *"formar é mais ontológico do que instruir ou educar: na formação, é o próprio ser que está em causa na sua forma"* (Fabre 1995: 23).

Para Canário (1999: 36) a distinção entre o conceito educação e formação não é muito clara, por vezes os dois vocábulos são utilizados como sinónimos. Contudo, Christian Alin (1996: 283), referencia que a noção de formação origina perguntas do género: - O que sou eu capaz de fazer? – Que lugar ocupo? – Quem sou eu? O autor relaciona estas três questões respectivamente com três lógicas – “lógica de investimento”, “lógica de formação-acção” e “lógica de projecto”. A primeira lógica diz respeito a uma lógica de adaptação e mudança, porém igualmente de presença e investimento.

O formando, na segunda lógica, define-se como actor e autor numa acção de solução de problemas. Para a terceira lógica temos um valor de temporalidade e incerteza onde o sujeito descobre aventura aliada ao decurso da formação.

Michel Fabre (1995) aponta um triângulo de lógicas de formação: lógica didáctica (conteúdos e métodos); lógica psicológica (desenvolvimento pessoal) e lógica social (situação sócio-profissional).

Estas três lógicas podem ser vinculadas com as três interrogações de Christian Alin anteriormente referidas.

Assim, na perspectiva de Michel Fabre, do ponto de vista dos valores, o conceito de formação pode ter origem numa dimensão dupla: a dimensão do saber e do saber-fazer, por um lado, relacionada com o domínio profissional, por outro, a dimensão global do sujeito que fomenta a auto-reflexão. A estas duas vertentes correspondem dois modelos: o tecnológico e o biológico. Para Fabre (1995: 29) o modelo surge tecnológico como “(...) *modelação de um formando ou como “ajustamento” a um posto de trabalho (e o biológico como) a adaptação flexível de um sujeito a uma realidade em mudança*”.

No que diz respeito ao conceito de formação de professores como um processo de desenvolvimento permanente, Ribeiro (1989:7) divide-o em duas fases: a formação inicial e a formação contínua, traduzindo-se as duas em momentos *distintos* “(...) *de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais (...)*”

Na opinião de Esteves (1991), de Garcia (1992; 1999) e de Canário (1993), entre outros, especificamente no que diz respeito à formação de professores, esta deve ser perspectivada como um processo contínuo, que começa com a formação inicial e se vai desenvolvendo ao longo da carreira profissional. Nesse sentido não devemos conceber formação como algo acabado ou formação inicial e formação contínua como dois pólos dicotómicos.

A este respeito, Garcia (1999) considera que deve haver uma interconexão dos currículos das duas, tendo em conta que os princípios éticos, didáticos e pedagógicos devem ser comuns e que a formação é um processo que decorre durante toda a vida.

No entanto e, a propósito desta questão, Esteves (1991) alerta para o facto de em nome desta continuidade desejável, a formação inicial poder ser afectada em termos de qualidade, exigência e até de tempo, na medida em que a formação contínua irá colmatar lacunas que a formação inicial não preencheu.

O conceito de formação abrange por conseguinte, “uma finalidade e um processo” (Couto, 1998). A finalidade associa-se, sobretudo à formação inicial, através da qual os futuros professores adquirem competências para o desempenho da sua actividade profissional, bem como o estatuto para esse desempenho.

O processo associa-se à formação ao longo da carreira, através da qual os professores que se encontram no activo, e no exercício das suas funções, adquirem sempre que acharem oportuno e necessário formação visando colmatar as suas necessidades formativas.

Nesta perspectiva e, na opinião de Debesse (1982), a formação compreende a autoformação, heteroformação e interformação.

Na autoformação o sujeito participa de maneira autónoma, tendo sob o seu próprio controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A heteroformação é a formação organizada e desenvolvida “a partir de fora”, por especialistas, sem que ocorra o comprometimento da personalidade do indivíduo que participa. Em relação à interformação, esta é entendida como uma acção educativa entre os futuros professores ou entre professores em fase de

atualização de conhecimentos existindo como uma base única no exercício do grupo pedagógico. (Garcia: 1999)

A formação invoca, pois, uma enunciação, pelo próprio sujeito, de questões que representa como próprias do seu projecto, do seu devir. No entanto, e como foi referido, o conceito de formação, tal como o de educação tem vários sentidos, sendo tributário, em última análise, dos pressupostos teóricos que enformam os diferentes modelos que têm sido construídos para enquadrar e organizar a formação de professores.

1.2. Os Modelos de Formação

Quase todos os programas de formação de professores têm subjacente um conjunto de pressupostos que se prendem com as concepções de escola, ensino e currículo, e de uma forma mais ou menos explícita, veiculam um determinado modelo de professor e reflectem uma determinada concepção da relação teoria/prática e originam formas específicas de práticas na formação de professores.

Neste contexto, vários autores já se debruçaram sobre as diferenças nas propostas de análise da diversidade de modelos que existem na formação de professores. Feinman–Nemser (1990, cit. por Esteves 2002) organiza os diversos modelos em duas grandes categorias:

Os modelos estruturais alternativos e os modelos conceptuais alternativos.

Os modelos estruturais alternativos integram dois modelos, designados como modelo académico e modelo profissional. O primeiro, combina o estudo de uma determinada disciplina do saber, com seminários profissionais e um estágio. Na opinião do mesmo autor, os críticos deste modelo referem que *“ele não levou a*

reconceptualizações do conhecimento centrado nas matérias nem à compreensão pedagógica e das destrezas necessárias ao exercício profissional”. O segundo modelo, integra um período de dois anos de formação profissional subsequente à preparação académica geral e realizado a nível de um mestrado.

Vonk (1991, cit. por Pacheco 2005) faz uma abordagem aos aspectos estruturais dos modelos de formação e aponta variáveis contextuais e variáveis institucionais, referindo a ocorrência de mudanças, no que diz respeito a: condições de admissão à formação; controle sobre o curriculum e sobre a qualificação final alcançada pelos formandos; duração dos cursos de formação; estrutura dos programas; relação entre programas de formação de professores para diversos níveis de escolaridade.

A grande variedade de actividades que envolve a profissão docente, remete a formação contínua de professores para uma lógica de diversidade de modelos de formação referenciados por Jackson (1971) e Eraut (1987), que fundamentam e justificam o conceito e o papel da formação no desenvolvimento profissional do professor. Ribeiro (1993), sintetiza desta forma esses modelos:

“Um primeiro modelo de formação contínua assenta no pressuposto de que a sua explicação reside na existência de deficiências de formação do professor (defect approach) e que, portanto, ela se deve orientar no sentido de preencher tais lacunas.

(...) um outro, segundo o qual a formação contínua justifica-se e orienta-se pela necessidade “crescimento” incessante do professor (growth approach) não tendendo a compensar uma inadequação pessoal enquanto professor mas procurando uma realização mais completa como praticante da arte de ensinar.

Um outro modelo (...) “paradigma da mudança” (change paradigm), assenta no pressuposto justificativo de que a educação e o ensino se devem adaptar, ou até antecipar às mudanças impostas pela evolução social e da comunidade em que a escola se insere.

(...) uma outra perspectiva orientadora da formação em serviço, o paradigma da “solução de problemas” (problem-solving paradigm), baseia-se no diagnóstico de necessidades surgidas no interior da escola e das próprias salas de aula, por força da complexidade do processo de ensino e da mutabilidade das circunstâncias e variáveis que o condicionam.” (10-11).

Posteriormente, o mesmo autor edita um texto onde são identificados os modelos organizacionais de formação contínua de professores. Segundo este autor, (Formosinho, 1991), os modelos são: estatista; de parceria social; centrado nas instituições de formação inicial de professores; centrado nas instituições de formação e nas escolas; centrado nos centros e/ou associações de professores; centrado nas escolas e liberal.

É no campo dos modelos com orientações conceptuais alternativas que encontramos uma maior diversidade de classificações, consoante os critérios adoptados por cada autor.

Alvarez (1987) apresenta-nos dois tipos de modelos de formação de professores: os modelos tecnológicos e os modelos humanistas. Para este autor, *“os modelos tecnológicos articulam-se em programas de formação com objectivos específicos”* (1987:78), dando especial ênfase ao fazer, isto é, à actuação do professor. Relativamente aos modelos humanistas, o autor refere que estes se centram mais no ser, no professor como pessoa e nas relações que estabelece com os outros.

O autor é, ainda, da opinião que será nos modelos tecnológicos que melhor se poderão explorar as potencialidades do vídeo, na formação de professores, tanto como meio de apresentação como de reprodução da própria acção. De entre estes modelos, o autor destaca os modelos baseados no microensino, na análise das interacções que ocorrem na aula, na supervisão clínica e nas competências (Alvarez, 1987: 79).

Temos também os modelos inseridos nos modelos tecnológicos e que se baseiam na interacção. Salientamos as opiniões de Bany-Johnson (1970) e Maisonneuve (1970) segundo as quais *“a interacção faz referência ao comportamento de duas ou mais pessoas em que os actos de uma afectam os actos da outra, ou outras, e vice-versa”* (Alvarez, 1987: 94). Assim sendo, podemos falar em interacção professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno.

No que concerne à formação de professores, tem especial interesse o estudo da interacção professor/aluno, ou seja, o estudo das acções do professor que vão influenciar as acções dos alunos.

O mesmo Alvarez (1987: 95) afirma que a análise da interacção é feita, essencialmente, a partir das condutas verbais, tanto dos professores como dos alunos, em especial, pela facilidade em observar e registar estes comportamentos, até porque a base das interacções, em sala de aula, é verbal.

Um terceiro modelo que se insere nos modelos tecnológicos é a supervisão clínica que, segundo o autor, *“é um método de formação de professores centrado na acção docente”* (Alvarez, 1987: 108). Para Alvarez (1987) este método de supervisão veio romper com uma tradição de supervisão autoritária e avaliativa, para se centrar mais numa relação de ajuda.

O mesmo autor refere que “*Este estilo diferente de supervisão – o clínico – caracteriza-se por ser mais interactivo que directivo, mais democrático que autoritário, centrado no professor e não no supervisor*” (Acheson e Damien Gall, 1980 cit. por Alvarez, 1987: 108).

Podemos ainda referir três modelos de referência para as práticas de formação:

O modelo transmissivo – norteado para as aquisições e afastado da subjectividade dos sujeitos – atribui à objectividade e à realidade exterior total independência e emancipação perante os sujeitos.

Neste modelo as práticas de formação são dinamizadas pela racionalidade técnica e instrumental, sendo orientadas para a exterioridade dos sujeitos, ou seja, para os assuntos que estes deverão conhecer.

Um outro modelo, distinto do anterior, é o experiencial, que na opinião de Ferry, (1991), encontra-se centrado no processo ao qual está subjacente uma racionalidade prática, que valoriza os sujeitos e as suas experiências.

Por último, o modelo centrado na análise, que segundo Ferry (1991) é comandado por uma racionalidade crítica e emancipatória e dá privilégio, tal como o próprio nome indica, ao âmbito de análise que o processo formativo deverá estabelecer, proporcionando aos formandos “*uma formação em análise e uma análise da sua formação*” (Ferry 1991:80).

Este modelo valoriza a dimensão científica dos conhecimentos na sua interacção com a vertente prática de operacionalização dos mesmos. Valoriza também a análise da prática através dos referentes teóricos para a sua avaliação e reestruturação. Estas práticas de formação, centradas na análise, procuram concretizar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre si próprios e sobre as suas práticas contextualizadas.

Estêvão (1998) refere que numa interpretação mais organizacional ainda podemos indicar uma outra tipologia também assente em três modelos: tecnicista, político e institucional.

O modelo tecnicista concebe a formação vinculada às finalidades produtivas e orientadas para o correcto desempenho das funções. O modelo político surge ligado às questões do poder e do controlo, da participação, da justiça e da cidadania. O modelo institucional considera a formação associada às necessidades simbólicas e institucionais .

Segundo Silva (2000) a formação, detentora de um “poder mágico” encontra-se relacionada com uma sucessão de crenças e mitos, relacionados com as reais necessidades formativas e com a redução das desigualdades.

A formação contribui para o progresso social, produz efeitos visíveis e avaliáveis; promove maior autonomia dos actores e tem efeitos na qualidade e na motivação. Porém, a formação não pode ser encarada como uma “*via salvadora de alguns dos problemas agudizados com a globalização*” (Sanches, 2001:31).

Em relação a esta temática, José Alberto Correia (1998:133; 1999:17) opina que os sistemas de formação podem acarretar efeitos desqualificadores, consequência da invasão das escolas por “especialistas especialmente especializados” num exemplo tecnicista de educação.

1.3. Necessidades de Formação

Os estudos realizados sobre as necessidades de formação dos professores encontram-se relacionados com as investigações realizadas na área do desenvolvimento

profissional. Apesar da sua importância, esta temática encontra-se pouco explorada no processo de formação inicial e contínua.

Segundo Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993) podemos afirmar que “ (...) *qualquer sistema (...) ou situação de formação de professores, (...) assume, ao menos implicitamente, uma determinada presunção acerca das necessidades de formação a que há-de responder*”

Nesta perspectiva podemos diferenciar dois aspectos pelos quais a análise de necessidades de formação pode ser observada:

- Como técnica ou estratégia ao serviço da planificação, sendo um dos seus elementos constituintes, podendo inclusive ser o elemento central ou estruturante;
- Como etapa da Formação contínua de professores estando por vezes mais centrada no formando ou no formador.

O conceito de necessidades de formação tem muitas conotações e abrange representações que aparecem segundo o tempo, os contextos sócio económicos, culturais, educativos e também pela análise de necessidades feita pelos intervenientes no processo educativo.

Uma das tipologias mais conhecidas de necessidades de formação corresponde a Maslow (1943, 1954 cit. por Rodrigues, A e Esteves, M., 1993) que formula cinco categorias: Necessidades fisiológicas; Necessidades de segurança; Necessidades de pertença; Necessidades de estima, Necessidades de realização pessoal.

As duas primeiras ordens referem-se às necessidades fundamentais do ser humano, as últimas três categorias incidem mais na componente social do mesmo. Noutro

nível encontramos as necessidades individuais que podem ser expressas sobre a forma de desejos expectativas, preocupações e aspirações.

O termo necessidade, na opinião de Rodrigues e Esteves (1993:11) “*é uma palavra polissémica, marcada pela ambiguidade*”. Para Burton e Merrill (1977) este termo é um conceito polimorfo que tem diferentes interpretações consoante o uso que é realizado pelos educadores, sociólogos, economistas, trabalhadores... Zabalza (1998:62) refere que uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz “*entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidade de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de facto*”. A necessidade é determinada, entre outros factores, pela diferença entre o estado actual de desenvolvimento e o estado desejado. O referido termo é utilizado, na linguagem corrente, para designar fenómenos diferentes tais como desejo, vontade, aspirações, etc. e tem existência no sujeito que a sente sendo fonte de motivação para desenvolver determinados tipos de actividades.

Para Zabalza (1992, cit. por Eliseu, 2003) as necessidades podem ser: sentidas ou percebidas, expressas ou procuradas, comparativas, prospectivas e de desenvolvimento.

Em relação às necessidades sentidas ou percebidas, estas encontram-se relacionadas com o que os sujeitos dizem, com o que desejam ou o que acreditam para conseguirem alcançar aquilo que desejam. Deste modo, é importante que a escola e/ou o sistema educativo consiga criar novas necessidades nos indivíduos, fazendo com que haja uma relação entre o que os indivíduos exprimem e o que não exprimem.

No que concerne às necessidades procuradas ou expressas, elas encontram-se relacionadas com as anteriores. A procura objectiva e a necessidade social não tem uma relação linear.

Para o referido autor, as necessidades comparativas são fundamentais, visto que são percebidas como um bem social indispensável, sendo através da análise das várias realidades que pode surgir uma acção mais ajustada, com o fim de perceber o que existe e o que deveria existir.

Nas necessidades prospectivas, a educação é vista como algo que tem de ser pensado em relação ao futuro, pois só assim é possível uma reformulação adequada dos recursos formativos e dos conhecimentos que os sujeitos devem ter.

Relativamente às necessidades de desenvolvimento, são questionados os aspectos que poderão ser atingidos, os que poderão ser alcançados para além das previsões mínimas, as experiências colaterais que poderão melhorar quer o processo como os resultados.

Kaufman (1973 cit. por Rodrigues e Esteves, 1993:16) menciona que a expressão necessidade é *“uma discrepância mensurável entre os resultados actuais e os resultados esperados ou considerados convenientes”*. Esta desigualdade entre o estado actual e aquele que deveria existir constitui a necessidade que o autor reconhece não ser de carácter permanente mas sim mutável e dinâmica. Na área da educação, Pennington (1985) refere a necessidade como uma discrepância que pode ser minimizada ou anulada através de uma intervenção educativa, correctamente planeada.

Para Estrela et al (1998:130) as necessidades são *“representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de*

estados desejados, geradores de desejo de mudança e de necessidade, como mais adequados que os actuais.” Na opinião da mesma autora, as necessidades de formação podem ser objectivas, evidentes e de identificação fácil para quem as avalia (através de problemas, dificuldades ou carências, na prática docente) ou subjectivas, mutáveis e dinâmicas (resultantes das dificuldades, problemas, carências, desejos e interesse que os docentes possuem).

Por «necessidade formativa» Montero (cit. Marcelo, 1992: 67) entende o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências sentidas pelos docentes no desenvolver da sua actividade profissional.

Para Blair e Large (1990:146), uma necessidade é definida pela “*discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática).*” Deste modo, as necessidades devem ter em atenção as metas a que cada um se propõe.

Na perspectiva de Hewton (1988) existem diferentes níveis e categorias para o tipo de necessidades de formação identificadas pelos professores, sendo elas as seguintes:

- “necessidades relativas aos alunos” – encontram-se relacionadas com os problemas de aprendizagem, de disciplina, de rendimento escolar, de motivação, de diversidade das turmas e com a avaliação.
- “necessidades relativas ao currículo” – surgem da necessidade de novos planos curriculares que originam novas necessidades de formação de professores.
- “necessidades dos próprios professores” – resultado do processo de desenvolvimento pessoal e profissional, englobando situações relacionadas com a carreira, com a satisfação no trabalho e o exercer da profissão, na sua globalidade.

- “necessidades da escola/instituição enquanto organização” – dizem respeito ao funcionamento da escola, nas diferentes áreas (currículo, professores, alunos, auxiliares de acção educativa, relações com a comunidade e clima de escola).

Na opinião de Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades é essencial para planificar acções de formação, para implementar os objectivos, conteúdos e actividades.

Podemos referir que relativamente a este processo coexistem três perspectivas dominantes, uma delas baseia-se no intuito de ajustar o que se “procura” e o que se “oferece” em termos de formação, a outra assenta no ajustar a “oferta” à “procura” de formação, procurando que a formação oferecida coincida com a formação que se deseja alcançar e a última refere a análise de necessidades no quadro das práticas sociais, sendo concebida para a definição de objectivos.

No que concerne à primeira, a análise das necessidades inicia-se no conhecimento dos interesses, das expectativas, dos problemas da população a formar, com o objectivo de ajustar o programa ao formador e ao formando. Desta forma, a formação é planeada de acordo com as necessidades socialmente reconhecidas. Os objectivos são analisados e discutidos com o formando e definidos no quadro da organização ou sistema. Desta forma, o formador percepçiona as necessidades do formando e adapta os objectivos. Esta situação permite ao formando conquistar os objectivos.

A segunda baseia-se no ajustar a “oferta” à “procura” da formação, existindo coincidência entre a formação dada e a formação desejada. (Rodrigues e Esteves, 1993). Segundo esta perspectiva, o formando participa no processo formativo desde

o momento inicial (levantamento de necessidades, planificações, condução e avaliação), passando de objecto a sujeito da formação. A análise de necessidades tem um papel pedagógico, visando adequar a formação ao que se espera e se deseja dela.

Na opinião de Rodrigues e Esteves (1993:22), o formador deve apoiar o formando na edificação das suas necessidades, sendo para tal importante *“a criação de espaços/momentos favoráveis à consciencialização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação”*.

Em relação à terceira perspectiva, os objectivos devem ser indutores de mudança. Contudo, tendo em conta a contextualização de situações e de intervenientes, esta perspectiva pode ser entendida como uma retradução de objectivos mais abrangentes, originados noutras circunstâncias, com limitações particulares.

Neste âmbito, a formação de docentes deve ser uma actividade contínua, sistemática e com planeamento, elaborada com base nas necessidades reais e na perspectiva profissional, vocacionada para a formação de atitudes, de competências, de qualidade de personalidade dos professores, com o objectivo de implementar programas de formação que visem melhorar o nível dos professores, as suas vivências, as suas necessidades particulares e colectivas (Nuñez e Ramalho, 2005).

A necessidade de formar determinadas competências e saberes não se deve só limitar aos indivíduos, mas também às instituições onde os docentes praticam a sua actividade. É fundamental a existência da reflexão da prática direccionada pela perspectiva teórica possibilitando interrogar a própria prática e dar origem a novas necessidades com o objectivo de aperfeiçoar o trabalho profissional.

Na opinião de Nuñez e Ramalho (2005), as reformas do sistema educativo, fruto das novas exigências do século XXI, determinam rupturas profundas na acção

profissional dos docentes que, como consequência, impõe novas necessidades formativas.

1.3.1. Motivos que Justificam a Necessidade de Formação dos Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico

A aprendizagem da profissão docente não se inicia com a entrada num curso de formação inicial, nem acaba com um certificado ou diploma de ensino (Costa 1994).

Gimeno Sacristán (1991) diz-nos que os professores fazem parte de facto de uma profissão, e não podem ser considerados meros funcionários ou técnicos e o que marca essa pertença é a razão de o ensino ser ainda considerado uma matéria problemática do ponto de vista intelectual e moral.

Mas outro autor, Ivo Nunes (s.d.) menciona que só as verdadeiras profissões se agrupam nas seguintes particularidades:

- Conhecimentos;
- Ética profissional;
- Independência e autonomia;
- Associações profissionais;
- Prestígio social e nível económico.

Verifica-se que o ensino ainda está longe de ser considerado uma profissão na plena acepção da palavra, mas tudo indica que para lá se dirige, e ver satisfeitas todas as condições requeridas.

O professor do primeiro ciclo tem sido ao longo dos anos, alvo de tentativas de dignificação, umas vezes conseguidas outras não. Podemos referir-nos ao período da

República (1910), mas também houve momentos menos favoráveis, durante o Estado Novo (1926-1974), ao procurar-se, por um lado, exaltar a profissão docente, mas ao mesmo tempo colocá-la na condição de “apóstolo dos rumos novos e da eternidade da nossa pátria” (Mónica, 1978).

Uma outra ocasião menos favorecida para o professor do primeiro ciclo foi a publicação do Decreto-lei n.º 27279 de Novembro de 1936, que veio permitir, aos regentes escolares o acesso ao concurso de lugares para professores do ensino básico. (Carreira, 1996).

Após o vinte e cinco de Abril a função docente ganha algum prestígio dissipado até aí.

Verificou-se então o novo realçar da função docente, particularmente:

- A revalorização do estatuto económico, com a subida de 6 a 7 pontos na escala das profissões da função pública. (Naquela época os professores de 1º ciclo tinham os salários mais baixos da função pública).
- A revalorização do Estatuto Profissional, com a participação na gestão escolar (Benavente, 1990).

Decorridos dez anos, a Lei de Bases do Sistema Educativo e as reformas dos anos oitenta vêm encontrar novamente o docente com uma profissão desprestigiada aos olhos dos outros; torna-se difícil viver esta profissão, (Nóvoa 1989). Este mal estar docente é influenciado fortemente por uma incapacidade de as escolas responderem em tempo oportuno, com eficiência e criatividade aos diversos problemas colocados pelos alunos e pela sociedade.

Esta insatisfação dos professores, está bem evidente no relatório de Braga da Cruz et al (1989), que refere que 35% dos docentes se encontram desgostosos com a profissão.

O sentimento de insegurança dos professores está na origem do seu cepticismo em relação às novas políticas da Reforma Educativa. Um dos grandes problemas das reformas educativas é a criação de novos profissionais docentes que as devem acompanhar, como refere Murray (1986, cit. por Simons, 1992).

Actualmente verifica-se que, se por um lado a revalorização profissional foi um facto, a actualização profissional, no sector pedagógico não teve a projecção que se desejava, pois defrontamo-nos ainda com conjunturas muito complicadas quando se reconhece que os modelos culturais de pedagogia que os docentes herdaram e utilizam não servem para hoje. A sua organização de trabalho é cada vez mais desadequada aos objectivos e às políticas de educação.

A situação de trabalho de professores que têm poucos alunos na escola, não está simplificada, isto porque essas condições de trabalho são as de maior isolamento e de mais difícil acesso, exigindo aos professores a realização de longas viagens em estradas de muito mau estado, exigindo que o professor se adapte a condições precárias de alojamento.

Os docentes estabelecem as suas relações interpessoais com os que lhes estão mais próximos. No caso de escolas isoladas, onde muitos professores no início de carreira eram colocados, as pessoas mais próximas eram os alunos e os seus familiares e não os próprios colegas. Ora a verdadeira socialização profissional é realizada através dos seus pares.

A aproximação dos professores do primeiro ciclo às escolas urbanas, onde se fixam, é precedida de um longo percurso de erosão profissional (Clímaco 1997).

Os concursos, a permuta, a requisição, o destacamento, a comissão de serviço e a transição entre níveis ou graus de ensino, permitidas pela lei, integram as táticas de sobrevivência dos professores em busca do seu legítimo bem estar.

A grande mobilidade dos professores do primeiro ciclo impede qualquer forma de organização. Esta instabilidade, causada em grande parte pela mobilidade dos professores, é de alguma maneira accionada pelo Estado, que prejudica a relação de continuidade educativa entre professores e alunos, pais e comunidade local.

Os professores já há muito que entenderam que se estiverem organizados em equipas ou em grupos que construam mudança, ganham outro sentido para o exercício da sua profissão. Assim, é necessário readquirir a ideia de escola, que possibilite quebrar o isolamento entre professores, rentabilizar recursos materiais e pedagógicos, e descobrir espécies de organização mais pertinentes, quer para uma gestão autónoma quer para um trabalho mais totalizado pedagogicamente.

Aparentemente, a formação não tem passado de “juntam-se alguns professores para uma pequena sensibilização e nunca se aprofunda nada” (Rangel, 1998), este tipo de formação, rapidamente se esquece e a prática pedagógica daqueles que estiveram em formação, em nada se alterou.

A complicação de uma actualização permanente para um grupo de áreas que se lecciona, induz a que as pessoas se instalem naquilo que lhes dá segurança.

Estes professores defrontam-se frequentemente com o facto de não possuírem informação pragmática e consistente em matéria de psicologia da educação e em educação e pedagogia em geral. Os docentes necessitam actualizar os seus

conhecimentos e competências e aperfeiçoar a capacidade de resolver problemas através da colaboração e de desenvolver competências de apoio entre pares e a docência em cooperação entre colegas. A colaboração deve substituir a competição e o isolamento.

1.3.2. As Necessidades de Formação dos Professores de Apoio

É unânime a necessidade de docentes de apoio educativo nas escolas, como um recurso humano importante e válido na promoção de uma escola de sucesso para todos os alunos.

Contudo, o modo como estes docentes trabalham, nas escolas onde estão colocados, é para muitos, assunto de debate e de procura de consenso.

É do conhecimento de todos que qualquer aluno, ao longo da sua vida académica, tem de uma forma mais simples ou mais complicada, necessidades educativas especiais, competindo aos docentes encontrarem-se preparados para dar resposta a essas necessidades.

Alguns alunos apresentam necessidades mais estruturadas; Neste caso ou o docente possui formação suficiente para dar resposta a esta situação, ou necessita de ter alguém que o ajude, quer no acesso ao currículo, quer nas suas adaptações, ou até na manutenção de um clima social e emocional de boa qualidade.

Um dos aspectos indispensáveis à efectiva integração dos alunos portadores de N.E.E., nas classes regulares é a existência de uma rede adequada de apoios que assegurem as medidas e recursos decorrentes das necessidades dos alunos e das respectivas famílias, bem como as necessidades dos docentes e da escola em geral.

Na opinião de Sanches (1996), as práticas dos docentes de apoio educativo até 1991 baseavam-se nas seguintes competências: avaliação do aluno, observação e caracterização do aluno, planificação individual e intervenção.

O Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, atribui aos docentes de apoio educativo a função genérica de “contribuir para o despiste, a observação e encaminhamento, desenvolvendo atendimento directo em moldes adequados, de alunos com necessidades educativas, decorrentes de problemas físicos ou psíquicos”.

Posteriormente, segundo o Despacho Conjunto 319/91, aos docentes dos apoios educativos, professores ou educadores, que pertenciam às Equipas de Educação Especial, exigia-se como objectivo genérico que estes docentes contribuíssem para o despiste, a observação e encaminhamento, procurando desenvolver o atendimento directo em moldes adequados a crianças e jovens com N.E.E., decorrentes de problemas físicos e psíquicos.

Aos docentes de cada equipa competia uma área de actuação, o concelho, podendo haver equipas que abrangiam dois concelhos, ou duas ou mais equipas, num só concelho, dependendo da densidade escolar da zona.

O regime de apoio tinha, nos últimos anos, o regime fixo, embora também houvesse docentes em regime itinerante.

O número de docentes por equipa era sempre inferior às necessidades apontadas, fazendo estes docentes uma média de dois apoios semanais de uma hora em cada sessão, apesar dos professores titulares de turma referirem que a maioria dos alunos portadores de N.E.E. necessitavam da presença por mais tempo do docente de apoio educativo.

Progressivamente, o número de docentes de apoio educativo foi aumentando na maioria das escolas, existindo algumas que só contam com uma colaboração desses docentes a tempo parcial ou esporadicamente.

Segundo o Decreto-Lei n.º 319/91 as competências do docente de apoio educativo são:

- Participar nas reuniões do conselho docentes, colaborando activamente na análise da situação dos alunos;
- Participar nas reuniões de equipa de avaliação designada por O.D.A.G.E. (Órgão de Direcção Administração e Gestão da Escola)., colaborando activamente como membro “especializado” no domínio do comportamento educativo, aspecto fundamental do objectivo de trabalho desta equipa;
- Elaborar e rever quando necessário o Programa Educativo;
- Elaborar quando necessário, o relatório detalhado sobre crianças apoiadas na Educação Pré-Escolar, a ser anexado e entregue no acto da matrícula no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Executar o apoio educativo especial previsto no programa por si elaborado e homologado pelo Órgão de Direcção Administração e Gestão da Escola.

Com o reforço do papel da escola, a importância da educação especial como uma educação paralela, desfaz-se e concebe-se um novo papel do professor de apoio educativo, cujo trabalho incidia sobretudo no aluno, sem pôr nunca em questão a organização do contexto escolar.

As Equipas de Educação Especial foram extintas e deram origem à estrutura de apoios educativos segundo o Despacho Conjunto n.º 105/97. Este despacho define os apoios educativos, tendo como base o docente colocado num estabelecimento de

ensino onde irá trabalhar, não só com o aluno, mas também com a escola, com a turma e com os professores das turmas.

Segundo o Parecer n.º 3/99, os apoios educativos abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e desenvolvem-se com base na articulação dos recursos e das actividades de apoio especializado existente nas escolas com vista à promoção de uma escola integradora.

A prestação dos apoios educativos tem como objectivos, no quadro do desenvolvimento dos projectos educativos das escolas, nomeadamente:

- Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas adequadas às suas necessidades específicas e ao desenvolvimento global;
- Promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio/educativa das crianças e jovens com N.E.E.;
- Colaborar na promoção da qualidade educativa nomeadamente nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo;
- Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, de segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais.

Segundo o Despacho Conjunto n.º 105/97 o docente de apoio educativo é definido como “*o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola, no seu conjunto ao professor, ao aluno e à família, na organização e*

gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem”.

Segundo o referido despacho, as funções dos docentes que prestam apoio educativo nas escolas são as seguintes:

- Colaborar com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica da escola na detecção de N.E.E. e na organização e incremento dos apoios educativos adequados;
- Colaborar com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica das escolas e com os docentes na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;
- Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, relativamente aos alunos com N.E.E.;
- Apoiar os alunos e respectivos professores no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola;
- Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa.

Na opinião de Porter (1995), o docente de apoio educativo passa a ter um papel mais de consultor e de ajudante de métodos, no planeamento e programação e na avaliação. O papel dos docentes de apoio educativo, será de colaboração com os demais professores da turma na definição conjunta de metodologias e estratégias de diferenciação curricular e rentabilização de recursos.

Se a formação na área das N.E.E. sempre foi um problema para os docentes, não deixou de o ser agora, apesar de a maioria dos professores colocados nos apoios possuir formação especializada. O número destes docentes sofreu uma significativa diminuição, o que veio, conseqüentemente, diminuir o número de horas de apoio directo aos alunos portadores de N.E.E.. Contudo, enquanto o apoio se dirigia exclusivamente ao aluno, a colaboração entre o titular de turma e o docente do apoio educativo era menor; Actualmente, existe um maior trabalho de colaboração e de partilha entre os referidos docentes com o objectivo de proporcionar a todos os alunos a mesma igualdade de oportunidades.

Considerando o conjunto de tarefas e de funções, que acabámos de referir, cometidas ao professor de apoio e tendo em conta que muitos deles não possuem formação especializada é notória uma clara necessidade de ser facultada a estes docentes formação adequada para poderem responder a todos os desafios que lhe são colocados.

1.4. A Formação como Instrumento de Desenvolvimento Profissional

São vários os estudos sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, com maior destaque para os que realçam o desenvolvimento pessoal dos mesmos, os que se debruçam sobre o desenvolvimento de competências profissionais, de acordo com as diferentes etapas do seu desenvolvimento profissional, e outros que incidem sobre o desenvolvimento do processo de socialização dos professores.

O desenvolvimento pessoal e profissional do docente são dois processos que se acompanham, interligam e completam.

Para Oliveira (1997), o desenvolvimento pessoal é um processo que envolve o indivíduo numa multiplicidade de vertentes, com maior destaque para as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, os sentimentos e as motivações. O desenvolvimento profissional é entendido como o domínio de conhecimentos que cada docente possui sobre o ensino, as suas atitudes face ao acto educativo, o papel do mesmo e do aluno, as suas relações interpessoais, as competências desenvolvidas por si no processo pedagógico e o seu processo reflexivo sobre as suas práticas enquanto docente.

O desenvolvimento profissional, na opinião de Vonk e Schras (1987, cit. por Gonçalves, 1992), compreende três perspectivas:

- a do desenvolvimento profissional, que considera o referido desenvolvimento como consequência de um processo de crescimento individual;
- a da profissionalização, onde o desenvolvimento profissional é fruto de um conjunto de aquisição de competências, quer em relação à eficácia no ensino quer na organização do ensino aprendizagem;
- a da socialização, também denominada socialização profissional ou socialização do professor, que se refere à adaptação ao seu meio profissional, quer em termos normativos ou interactivos.

Podemos pois, referir que o conceito de desenvolvimento do professor entendido como um processo em contínua evolução engloba diferentes vertentes relacionadas directamente com o adquirir e organizar conhecimentos específicos da área das ciências da educação e da área da especialização de ensino, onde o saber fazer se encontra associado ao desempenho profissional, ao acto educativo, e a dimensão afectiva que abrange os conhecimentos sobre si próprio e sobre a sua actuação como

profissional, englobando as suas relações interpessoais, as suas expectativas, motivações conciliadas ao desempenho das suas funções e à sua formação.