
CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO INICIAL

Introdução

Entende-se por formação inicial de professores o *“início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”* (M. T. Estrela, 2002: 18). Entende-se, ainda, que esta deva proporcionar aos futuros professores *“a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente”* (Campos, 2002: 18).

Alguns dos objectivos da formação inicial são facultar aos futuros professores aspectos ou solicitações para que eles próprios se questionem sobre o seu ensino, sobre a elaboração de projectos e a construção de competências científicas, suportadas pelo domínio da investigação e da indagação, constituindo-se, esta, como uma fase imprescindível no longo processo de aprender a ensinar (Alves, 2001).

2.1. A Temática da Formação Inicial e a Legislação

O Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro e a aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) regulamentam o sistema de formação de professores. Este sistema tem como finalidade responder às exigências de qualificação profissional para a docência dos variados níveis de ensino. Pressupondo, desta forma, novas funções para a sua formação, novas bases para a sua concretização e novos conteúdos curriculares para adquirir conhecimentos científicos e pedagógicos.

A formação inicial de professores em Portugal é assegurada por instituições de ensino superior, em consonância com a tendente universalização da formação, ou seja, com passagem para o ensino superior, não só da formação de professores de todos os níveis de ensino não superiores, como também de todas as componentes da formação indispensáveis para a qualificação profissional.

Podemos, pois referir, que a partir do início dos anos 90, a formação inicial de professores passou a efectuar-se em instituições do ensino superior. Até esta data, a formação para o ensino pré-escolar e para o ensino do primeiro ciclo efectuava-se nas escolas de Magistério Primário.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (com as alterações incorporadas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro, no n.º 1 do artigo 31.º) refere que:

“os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.”

Perante esta legislação, as Universidades podem qualificar para a docência em todos os níveis e áreas de ensino. As Escolas Superiores de Educação podem formar para o ensino pré-escolar, para o primeiro e o segundo ciclos do ensino básico. No que concerne ao terceiro ciclo do ensino básico, foi atribuída a estas instituições superiores a possibilidade de prepararem os docentes para o terceiro ciclo do ensino básico. Contudo, é inexistente a regulamentação que permite a viabilidade dos referidos cursos (Campos, 2002).

Os cursos de formação inicial passaram a conceder o grau de licenciatura e a terem a

duração de quatro anos lectivos, contrariamente ao sistema anterior de formação dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, com três anos de formação que conferia o bacharelato.

Circunstanciando, a formação dos educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico efectua-se em Escolas Superiores de Educação e em Universidades, a formação dos professores do 3º ciclo do ensino básico e secundário realiza-se em Universidades. Deste modo, certificar a formação inicial de professores com as competências necessárias ao exercício profissional compete aos estabelecimentos de ensino superior e universidades “*que disponham de unidades de formação próprias para o efeito*” (Patrício, 1994: 32).

Para que a habilitação para a docência não seja muito diferenciada de instituição para instituição, cabe ao governo definir perfis de competências, conforme o n.º 2 do art.º 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro “*instituiu um referencial organizador dos modelos de formação de professores*” (Ferreira, 2003: 66), subdividindo-os em três modelos Gerais, sendo eles: Educador de infância; Professor do Ensino Básico; e Professor do Ensino Secundário. O mesmo Decreto-Lei sustenta o modelo de Formação do Professor do Ensino Básico subdividindo-o em dois sub - modelos: Professor do 1º Ciclo do ensino Básico; e Professor dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (Ferreira, 2003).

Recentemente o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro estipula que a habilitação para a docência deverá passar pela realização de provas de Mestrado (2º ciclo de Bolonha) e sustenta a possibilidade de quatro vias em termos formativos: Educação de Infância; Professor do 1º ciclo; Educador de Infância/Professor do 1º ciclo e

Professor do 1º ciclo/Professor do 2º ciclo.

2.2. A Estrutura Curricular da Formação Inicial

Da Lei de Bases do Sistema Educativo resulta que a formação de professores deve habilitá-los para *“uma atitude crítica actuante face à realidade social; para a inovação e investigação em relação à actividade educativa; para uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”* (Campos, 2002: 20).

De facto estes elementos contribuem para uma imagem do desempenho do professor como um profissional *“capaz de analisar cada situação de ensino e de nela produzir as práticas docentes susceptíveis de conduzir o maior número de alunos à aprendizagem.”* (Campos, 2002: 20), capaz de reflectir e avaliar as suas próprias práticas, e não como um funcionário ou técnico.

No entanto, existindo uma definição mais pormenorizada e específica, implícita nas *“políticas relativas ao currículo e à avaliação dos alunos da educação básica e do ensino secundário, à administração e avaliação das escolas e do sistema educativo e à definição dos saberes dos professores”* (Campos, 2002: 20), foi necessário clarificá-la. Para tal, o governo aprovou o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto que ajusta o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Surge assim, este documento como um quadro orientador, tanto para a constituição de cursos que certificam a habilitação para a docência, como para a respectiva acreditação dos mesmos, constituindo-se como *“um referencial importante para ajuizar da adequação dos objectivos curriculares escolhidos pelas instituições e dos*

resultados que as mesmas conseguem às exigências do desempenho docente, ou seja, à procura social” (Campos, 2003: 39).

Também Esteves e Rodrigues (2003: 25) se referem ao perfil geral do desempenho como sendo a *“pedra angular de qualquer programa de formação inicial”*.

Um perfil define, segundo Campos (2003: 39), necessariamente no *“nível da qualificação profissional; na área de actuação do profissional; na caracterização do desempenho esperado do profissional; nas qualificações necessárias a esse desempenho; nas oportunidades de aprendizagem a promoverem para desenvolver tais qualificações.”*

Os três primeiros tópicos são definidos governamentalmente, especialmente a caracterização do desempenho esperado pelo profissional (que cobre os designados perfis do desempenho), enquanto que os dois últimos aspectos são da responsabilidade das instituições formadoras. O perfil geral do desempenho, comum a todos os professores, institui quatro grandes dimensões ou áreas de competências.

Essas dimensões situam-se na ordem:

- Do profissional, do social e da ética;
- Do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Da participação na escola e da relação com a comunidade;
- Do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Em Portugal, a formação de professores encontra-se organizada de acordo com um sistema binário: politécnico e universitário.

Cabe às instituições de formação, em Portugal definir os currículos de formação, contendo estes os objectivos, as estratégias, os métodos, as actividades e a avaliação, consideradas tendo em conta os resultados a atingir, mais ou menos implícitos nos

perfis do desempenho. No entanto, existe alguma especificidade quanto à estrutura curricular geral, dos cursos de formação que são definidos politicamente (Campos, 2002).

A política governamental portuguesa acentua que os cursos de formação de educadores e de professores conferem a qualificação profissional esclarecendo que é essa qualificação, de nível superior, que permite o ingresso na carreira docente. O governo, ao definir o perfil de formação de educadores e de professores, para além de identificar legalmente os resultados a atingir, determina também as componentes da estrutura curricular dos cursos de formação, ponderando-as no seu conjunto (Campos, 2002).

A estrutura curricular e cada uma das componentes da formação deve obedecer a alguns princípios, quer a nível de resultados, quer de processos, que se encontram definidos politicamente do seguinte modo:

- A política governamental portuguesa salienta que os cursos de formação de educadores e de professores concedem a qualificação profissional explicando que é essa qualificação, de nível superior, que permite o ingresso na carreira docente. O governo, ao determinar o perfil de formação de educadores e de professores, para além de identificar legalmente os resultados a atingir, determina também as componentes da estrutura curricular dos cursos de formação, ponderando-as no seu conjunto (Campos, 2002).
- A estrutura curricular e cada uma das componentes da formação deve obedecer a alguns princípios, quer a nível de resultados, quer de processos, que se encontram definidos politicamente do seguinte modo:

-
- “(I) promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente;*
- (II) garantir a integração, tanto dos aspectos científicos e pedagógicos, como da componente teórica e prática;*
- (III) assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente;*
- (IV) favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica e o envolvimento construtivo com o meio” (Campos, 2002: 25).*

Actualmente, sendo reconhecida politicamente a importância das componentes da (I) formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística; das (II) ciências da educação (incluindo as didáticas específicas); e da (III) prática pedagógica, nos currículos de formação inicial de professores, o governo avalia-as segundo princípios que vão de encontro às necessidades individuais dos cursos.

No seu desenvolvimento, a estrutura curricular dos cursos de formação assegura, a presença das três componentes de formação de forma integrada, ou em paralelo, acontecendo ainda que, nos cursos de formação de professores de disciplina única, as componentes pedagógico-didáctica, teórica e prática vêm imediatamente após a formação cultural e científica (Campos, 2002).

Nas escolas de formação de professores, os modelos institucionalizados hoje em dia são denominados por alguns autores de integrados bietápicos e sequenciais (Campos, 1995; Roldão, 2001, 2002) ou, utilizando a nomenclatura de M. T. Estrela (2002: 20) - quando se refere à ordem de aparecimento e forma de articulação nos planos curriculares das componentes básicas e tradicionais da formação- que os agrupa em

“modelos sequenciais, integrados, parcialmente integrados e em alternância”.

Embora divirjam na filosofia e nas estratégias organizativas, apresentam algumas características comuns.

Não é nossa intenção debruçarmo-nos sobre estes aspectos, queremos no entanto referir que na maior parte dos casos, as instituições de ensino superior universitário e politécnico, desenvolvem o que se designa por modelo integrado, ou seja, organizam os currículos de formação de forma a integrarem as dimensões ditas teóricas (disciplinas científicas) e a prática profissional (actividades docentes em contexto real, e em situação de supervisão).

Nesta perspectiva recomenda-se uma formação de professores em que as disciplinas (quer sejam de componente teórica ou prática) *“se distribuam ao longo do curso e, se possível, desde o início deste”* (Campos, 1995: 12), com a necessária articulação entre elas.

Nem sempre se verifica essa articulação, porque a relação existente entre as duas componentes torna-se substancialmente aditiva, isto é, separa *“as componentes da concepção das componentes da acção, assumindo a transposição de uma para outra através de processos de treino e de aplicação”* (Pacheco, Sá Chaves, Campos, cit. por Roldão, 2002: 14), evidenciando um desfasamento dessa tão desejada integração (M. T. Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002).

Pensamos, de resto, que esta articulação é mais dificultada tendo em conta o conteúdo de um novo diploma legal, o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro.

2.3. Lacunas e Fragilidades da Formação Inicial

Poderemos referir que a formação inicial apresenta lacunas e fragilidades. São destacadas por Ribeiro (1997: 5) algumas dessas lacunas da formação inicial de professores que se têm vindo a praticar e que passamos a citar:

- Uniformidade e tradição versus inovação;
- Alheamento da complexidade e mutação constante do ensino e do papel do professor;
- Desfasamento entre a teoria e a prática;
- Inexistência de ligação instituição-escola.

Os programas de formação de professores não contemplam, nos seus conteúdos e processos, os problemas reais do ensino na situação concreta das escolas, em parte porque as instituições de formação tendem a fechar-se sobre si mesmas, isolando-se das escolas em que os seus formandos vão ensinar.

Podemos reconhecer que, apesar de se exigir dos professores um novo desempenho profissional não houve, segundo Esteve (1999: 100), *“mudanças significativas na formação de professores”*, continuando estes a ser *“formados de acordo com velhos modelos normativos”*, contribuindo também para que se instalasse, no seio das instituições de formação, a *“confusão respeitante às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui”* e que a sociedade exige (Goble e Porter, cit. por Esteve, 1999: 100).

As fragilidades/lacunas formativas também resultam da compartimentação dos diversos departamentos existentes na instituição formadora, implicando a impossibilidade da elaboração e implementação de um projecto de formação capaz de habilitar para as exigências da profissão.

Outro facto constatado, que evidencia as dificuldades da formação, é o da componente educacional que não proporciona as competências necessárias ao desempenho docente, porque existe, segundo Campos (2002) falta de ligação à investigação, concebida a partir dos problemas reais do ensino e da aprendizagem, em contexto escolar, falta de análise em torno dos saberes construídos pelos profissionais em exercício de funções; e falta de articulação entre estas duas vertentes de produção de saberes.

Reconhece-se ainda que a articulação entre as instituições formadoras e as escolas de estágio não oferece o sucesso desejado, pela falta de reciprocidade na elaboração das planificações, no seu desenvolvimento e na avaliação.

Os futuros professores, são pressionados pela formação inicial a funcionar segundo modelos preestabelecidos que lhes impõe regras de actuação (Praia, cit. por Alves, 2001), encaminhando-os a uma submissão estratégica (porque estão a ser avaliados) (Pacheco, 1995, Lacey, 1988) e à “*aceitação de um mundo escolar inalterável e predefinido*” (Alves, 2001: 52).

Tudo isto pode ter um efeito regressivo e conduzir o formando a tomar “*atitudes conservadoras e tradicionais sobre o ensino*” (Alves, 2001: 52). Este aspecto para o futuro professor, pode ser de tal forma carregada de simbolismo que, numa identificação com essas atitudes, “imita” ou procede da mesma forma “*ao longo de toda a sua formação, quando não de toda a sua carreira*” (Baillauquès, 2001: 47).

O trabalho relativamente recente de Baillauquès (2001), confirma ainda que os candidatos a professores sentem a formação demasiadamente teórica ou insuficientemente prática, muito afastada da realidade ou ligada a modelos.

Como resultado de tudo isto, os alunos destes cursos e futuros professores não aprendem a solucionar os reais problemas, se não construírem as competências necessárias para o exercício da profissão, devendo: possuir conhecimentos gerais e específicos das matérias que irão leccionar; adquirir um domínio cultural, social e institucional que lhes permita um desconstruir das representações prévias, implicando idas e voltas entre a realidade e a reflexão, entre a teoria e a prática; saber agir na complexidade, na singularidade do acto educativo. Para tal, a formação inicial deve dar-lhes a oportunidade de desenvolver tais competências. Assim conseguiremos formar professores como produtores do conhecimento e não apenas como meros consumidores (Benavente, 1999).

Neste sentido Malglaive (2003: 55) salienta que as práticas de formação na relação teórico-prática dos saberes profissionais, devem formar em alternância e é preciso, antes de mais, “ *querer formar, de facto, para o exercício de uma profissão*” e questiona, se a formação dada versus recebida, prepara mesmo os jovens “*para uma profissão, para uma qualificação profissional, para saberes profissionais?*”.

A formação inicial deve exercitar os futuros professores para uma prática reflexiva, sendo necessário que os programas de formação se organizem de forma a privilegiar uma formação cultural (geral) e uma formação científica (disciplinar). Tanto a formação cultural como a função disciplinar não devem separar-se da formação prática.

Sobre esta componente da formação inicial, Formosinho (2001: 53) refere-se à Prática Pedagógica como uma intencionalidade da formação de professores “*cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente*”.

Sendo a Prática Pedagógica uma componente do currículo da formação inicial cabe-lhe:

“uma boa parte da tarefa de promover a formação do profissional qualificado, com elevado grau de autonomia, que saiba, numa perspectiva constante de actualização, implicar-se na mobilização e procura de conhecimentos e competências que lhe permitam fazer face às múltiplas situações educativas e contextos em que se integra ou poderá integrar-se” (Baptista, 2003: 83-84).

Ainda hoje falta em Portugal um elo de ligação que cimente a formação inicial e a formação contínua, para que o desenvolvimento profissional do professor seja encarado numa perspectiva conjunta e não de forma segmentada (Campos, 2002).

Na etapa que decorre entre o final da formação e o início da profissão, defendemos a tese proposta por Marcelo Garcia e Gomez (cit. por Marcelo Garcia, 1997), a propósito da responsabilidade que deve ser assumida pelas instituições de formação de professores, em conjunto com outras instâncias educativas, para planear e desenvolver um programa de iniciação ao exercício profissional (designado também por ano de indução ou integração na profissão).

O modelo de formação do futuro professor, como sujeito e objecto de formação não se mantém inoperante ou condenado a pertencer à ordem do discurso ideológico; Atribui, por outro lado, à formação a função de desenvolver no sujeito uma dimensão investigativa e indagadora sobre as situações profissionais e os contextos organizacionais e situacionais.

2.4. A Formação Inicial e a Educação Especial

Relativamente à formação inicial, Correia (1997: 161) defende a “(...) *introdução à educação especial; Avaliação e programação em educação especial; e Adaptações curriculares em educação especial*” e fundamenta “*a existência de uma vertente em educação especial nos cursos de formação inicial que poderá ser constituída por módulos diferentes, com o objectivo de abordar vários aspectos sobre esta temática*”.

Podemos referir que algumas Universidades e Escolas Superiores de Educação possuem planos curriculares nos cursos que incluem a formação em NEE, outras não incluem esta formação nos planos curriculares dos seus cursos fazendo com que a maioria dos docentes que lecciona nas escolas do ensino regular não tenha tido acesso a um currículo que contemple esta área.

Esta situação contraria o estipulado na Declaração de Salamanca, segundo a qual:

“a preparação adequada de todo o pessoal educativo é o factor chave na promoção das escolas inclusivas. (...) os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluem as respostas às NEE nas escolas inclusivas. O maior desafio consiste em organizar formação em serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham”.

Neste sentido, relativamente à formação inicial, as recomendações de 1966 da UNESCO são geralmente aceites como base para a preparação dos futuros professores, ou seja, considerar a formação de professores como um processo, destacando o carácter evolutivo que lhe está subjacente é afastá-lo do carácter assistemático, pontual e descontextualizado em que muitas vezes embarcam as

políticas, as directrizes e as práticas formativas.