

NOVAS DIMENSÕES DO DESEMPENHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Bártolo Paiva Campos*¹

Resumo

Identificam-se as principais mudanças no desempenho esperado dos professores, pressupostas pelas reformas nas políticas curriculares e de organização das escolas verificadas, a partir dos finais do século passado, ou ainda em curso, na maioria dos países da União Europeia. Estas mudanças representam novas dimensões da procura social a considerar pelas instituições de formação de professores na organização da respectiva formação, bem como nos dispositivos, directos ou indirectos, da sua certificação da qualificação profissional e avaliação do desempenho.

Algumas transformações recentes, ou ainda em curso, nas políticas relativas aos currículos da educação escolar e à organização das respectivas escolas, com vista a responder a mudanças sociais mais vastas, têm vindo a criar novas exigências ao desempenho docente, na grande maioria dos países da União Europeia. Por vezes, algumas destas novas dimensões do desempenho docente já são tidas em conta, de modo explícito, nas políticas nacionais relativas à formação de professores. Este artigo² procura sistematizar as mais importantes dessas exigências, de carácter determinante para a organizar e acreditar os cursos de formação inicial e contínua de professores, bem como para certificar a qualificação destes para a docência e para avaliar o seu desempenho, ou seja, para identificar quem está, ou continua, preparado para ensinar.

¹ Universidade do Porto.

² Baseado em intervenções feitas pelo autor, em 2000, ao longo do País, por ocasião da consulta e debate públicos com vista à elaboração de uma proposta de *perfil de desempenho do professor* que, em 2001, veio a ter consagração legal, como quadro orientador para a organização dos cursos de formação de professores e para o processo da respectiva acreditação. Para a versão final do texto contribuiu, de modo significativo, uma colaboração posterior com a Comissão Europeia (2003) sobre esta matéria, no quadro do processo comunitário “Educação e Formação 2010”; este texto, aliás, recorre, em boa parte, ao de um relatório que preparei para a Comissão Europeia, à qual agradeço a autorização para o seu uso neste artigo.

Assinale-se que muitos destes novos aspectos do desempenho já há um certo tempo que vêm sendo referenciados, de modo fundamentado, por autores que reflectem e investigam sobre as questões da educação e da formação, ou que fazem propostas e desenvolvem projectos de inovação nesta área. O que se verifica nos últimos anos é que têm vindo a ser progressivamente assumidos, nos países da União Europeia³, pelas políticas públicas relativas às organizações e aos currículos da educação escolar, bem como à formação de professores. Observe-se, contudo, que nem todos os aspectos sistematizados neste artigo já estão presentes, de modo explícito, nas políticas de os todos os países referidos, sobretudo nas de formação de professores. De um modo geral, pode dizer-se que são ainda poucos os países em que as dimensões do desempenho docente *fora da sala de aula* já tiveram tradução nestas políticas.

O Relatório Intercalar da implementação da Estratégia de Lisboa no domínio da educação e formação, apresentado pela Comissão e pelo Conselho da União Europeia ao Conselho Europeu, e por este assumido, na sua reunião da Primavera de 2004, enuncia objectivos comuns para os currículos da educação escolar e para a organização desta, na União Europeia, e observa que os mesmos exigem mudanças no desempenho docente; acrescenta que constitui um desafio às políticas de cada Estado Membro, relativas à formação de professores centradas numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, tomar as medidas necessárias para que as respectivas instituições assegurem preparação adequada àquelas mudanças. No mesmo Relatório, as referidas instituições da União estabeleceram que devem ser definidos, a nível Europeu, para serem implementadas em cada Estado-Membro, princípios e referências comuns relativos às qualificações e competências dos professores, de modo a estarem preparados para responder adequadamente às novas exigências do desempenho profissional. A sistematização feita neste artigo pode ser um contributo para a definição do perfil Europeu do professor no contexto da elaboração deste quadro Europeu de referência para sua a formação⁴.

3 Dados de relatórios nacionais, feitos para a Comissão Europeia (2003) por representantes de um bom número dos 25 países da União Europeia, sobre as exigências das reformas escolares (curriculares e organizacionais), recentes ou em curso, para o desempenho docente, apoiam a sistematização aqui feita. Reconhecendo que a análise das políticas curriculares e organizacionais não é a única via para identificação das dimensões do desempenho docente, não será difícil recolher o acordo sobre o seu valor estratégico para o efeito.

4 Cf. Comissão Europeia e Conselho da União Europeia (2004). Noutro texto (Campos, 2003, capítulo 6), acentuei o papel do perfil europeu de desempenho docente, no quadro da dimensão europeia da formação de professores.

As principais mudanças, consideradas necessárias no desempenho tradicional do professor, situam-se em dois níveis: no dos *objectivos* a promover na educação escolar e no dos *processos* de organização do contexto e das oportunidades de aprendizagem.

Por um lado, há novos *objectivos* para cuja prossecução é esperado que contribua a actividade docente de todos os professores; estão, sobretudo, articulados com as transformações da actividade laboral e da vida em sociedade no contexto da sociedade do conhecimento e com os novos desafios ao exercício da cidadania, umas e outros resultantes de uma série de mudanças sociais.

Por outro lado, há vários factores que fazem emergir a necessidade de recorrer a novos processos, ou de reestruturar os tradicionais, de organização do contexto e das oportunidades de aprendizagem. Desde logo, a prossecução dos novos *objectivos* nem sempre é compatível com os processos tradicionais. Depois, há a maior heterogeneidade da população escolar devida ao *objectivo* social de que todos os jovens acedam e realizem com sucesso um período mais longo de escolaridade. Acresce que as fontes de informação se multiplicaram, dentro e fora da escola, sendo de destacar as possibilidades oferecidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Além disso, a maior autonomia atribuída às escolas, cada vez mais entendidas como instituições da comunidade com cujas instâncias e parceiros sociais é imperioso articular-se, altera significativamente o papel do professor. Pode dizer-se, finalmente, que, globalmente consideradas, as novas dimensões do desempenho docente consolidam a necessidade, por muitos já reconhecida, de uma concepção da profissionalidade requerida pela actividade dos professores e da profissionalização da sua formação, diferente da mais em voga no terreno.

Neste artigo, explicita-se em que consiste cada uma das novas exigências, globalmente apresentadas do Quadro 1, e identificam-se, sem preocupação de exaustividade, alguns dos factores da respectiva emergência.

Quadro 1 – Novas exigências do desempenho docente**Promover novos objectivos de aprendizagem na educação escolar**

1. *Contribuir para a educação para a cidadania.*
2. *Promover o desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida.*
3. *Articular a aprendizagem dos novos objectivos com a dos objectivos das disciplinas escolares.*

Desenvolver novos processos de organização da aprendizagem escolar

4. *Reorganizar as práticas docentes na sala de aula.*
 - *Lidar com a diversidade pessoal, social, étnica, cultural e linguística dos alunos;*
 - *Organizar o ambiente de aprendizagem e apoiar os processos de aprendizagem;*
 - *Trabalhar em equipas de professores e outros profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos mesmos alunos.*
5. *Agir na escola, para além da sala de aula*
 - *Desenvolver e avaliar o currículo e a organização da escola;*
 - *Colaborar com os pais e com outros parceiros sociais.*
6. *Integrar as tecnologias de informação e comunicação nas situações de aprendizagem formal e em toda a prática profissional.*
7. *Agir como profissional*
 - *Agir com atitude investigativa na resolução dos problemas da prática profissional;*
 - *Dirigir e promover o seu desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.*

Promover novos objectivos de aprendizagem na educação escolar

1. *Contribuir para a educação para a cidadania*

Com as mudanças que têm vindo a ocorrer no modo de viver em sociedade emergiram algumas expectativas sociais relativamente ao papel da escola em certas dimensões da educação para a cidadania que, entretanto, ganharam relevância. Expectativas que foram crescendo à medida que a sociedade foi tomando consciência da perda de influência das tradicionais instituições de socialização.

Entre os desafios do exercício da cidadania, para os quais é socialmente esperado que a educação escolar capacite, contam-se os seguintes:

- *Viver numa sociedade multicultural, inclusiva e tolerante;*
- *Viver segundo estilos de vida de acordo com o desenvolvimento ambiental sustentável;*

- *Lidar com a igualdade de género na família, no trabalho e na vida social;*
- *Gerir a sua trajectória vocacional;*
- *Viver como cidadão Europeu.*

O contributo da escola para o desenvolvimento destas competências de vida pelos alunos tem sido considerado responsabilidade de todos os professores, no âmbito do ensino das várias disciplinas e das actividades interdisciplinares de trabalho de projecto, bem como no da organização estrutural e funcional da própria escola. Pelo que é socialmente esperado que os professores estejam preparados para promover nos alunos estas aprendizagens.

2. Promover o desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida

Outra nova expectativa social relativamente às aprendizagens a realizar na escola tem a ver com as exigências da sociedade do conhecimento e com a necessidade da aprendizagem ao longo da vida, em parte também pressuposta por aquela.

Neste contexto, têm sido identificadas muitas competências gerais cuja aquisição se espera que a educação escolar proporcione a todos, de entre as quais podem ser destacadas:

- *Motivação para aprender para além da escolaridade obrigatória;*
- *Aprender a aprender/ser capaz de aprendizagem independente;*
- *Processamento da informação e com olhar crítico;*
- *Literacia digital;*
- *Criatividade e inovação;*
- *Resolução de problemas;*
- *Empreendedorismo;*
- *Trabalho em equipa;*
- *Comunicação;*
- *Cultura visual.*

Tal como relativamente às competências para a cidadania, também a promoção destas competências nos alunos é considerada responsabilidade de todos os professores, trabalhando individualmente ou em equipa. Para o efeito, todos os professores precisam de estar devidamente preparados.

3. Articular a aprendizagem dos novos objectivos com a dos objectivos das disciplinas escolares

O ensino das disciplinas escolares constitui o papel tradicional dos professores. Os objectivos da educação escolar acabados de referir evidenciam, ou põem em destaque, outras

dimensões deste papel. Este alargamento, bem como as novas modalidades de organização da aprendizagem escolar, a que adiante será feita referência, não implicam que seja prestada menos atenção ao ensino e ao sucesso nestas disciplinas.

No entanto, por vezes, os fracos resultados académicos obtidos em estudos internacionais são atribuídos aos ensaios já existentes de implantar estas mudanças nos objectivos e na organização do processo de aprendizagem. Pelo que, tem sido reclamado pela opinião pública a permanência ou o regresso ao papel tradicional do professor.

Mais do que a permanência no passado ou o regresso a este, o que parece ser necessário é que o professor se torne capaz de reestruturar o seu papel tradicional, integrando também no ensino objectivos e processos que não têm estado directamente ligados com os das disciplinas escolares. O que em termos da sua formação não pode significar menor exigência no domínio das disciplinas do saber, mas tão só uma maior atenção à compatibilização destas com o conjunto dos objectivos da educação escolar, o que pode mesmo pressupor um conhecimento mais aprofundado de tais disciplinas.

Desenvolver novos processos de organização da aprendizagem escolar

4. Reorganizar as práticas docentes na sala de aula

- *Lidar com a diversidade pessoal, social, étnica, cultural e linguística dos alunos*

O acesso ao ensino pós-primário de alunos oriundos de todas as camadas sociais e de filhos de imigrantes, cujo número tem vindo a aumentar, bem como de crianças com necessidades educativas especiais, coloca os professores face a uma diversidade de alunos quando acompanhado de uma política de inclusão. Esta diversidade desafia-os a lidar com grupos cada vez mais heterogêneas e a um desempenho tanto mais complexo quanto a orientação política for a do sucesso para todos.

Lidar com uma população escolar heterogênea exige que o professor adapte o ensino à diversidade das características pessoais e sociais de cada aluno, recorrendo a estratégias diferenciadas, abandonando a estratégia mais corrente em que é proporcionada a todos os alunos da turma a mesma situação de aprendizagem e tornando-se capaz de organizar as turmas em grupos com estratégias diferentes ou, até, de individualizar as oportunidades de aprendizagem. A heterogeneidade pode ainda implicar a utilização da língua de ensino como segunda língua.

Para que os professores sejam capazes de estruturar em cada contexto de ensino o desempenho mais adequado ao sucesso na aprendizagem de todos os alunos de um grupo multicultural, o conhecimento e a compreensão de sociedades e culturas diversas da sua,

bem como a capacidade de recurso a outras práticas de gestão da sala de aula, são um pré-requisito. Mas é também essencial a aquisição de outros conhecimentos, atitudes e capacidades a mobilizar em cada situação concreta de ensino.

- *Organizar o ambiente de aprendizagem e apoiar os processos de aprendizagem*

O professor é cada vez menos a única fonte de informação e conhecimento do aluno e a respectiva transmissão já não é a sua principal tarefa. A organização de um ambiente rico e seguro de aprendizagem, bem como o apoio aos processos de aprendizagem tornaram-se tarefas mais relevantes.

Os alunos acedem à informação nos meios de comunicação social, na televisão, por exemplo, e, cada vez mais, graças a outras tecnologias da informação e comunicação, como a Internet, por exemplo. Além disso, a aprendizagem informal acontece nos cada vez mais estimulantes contextos de vida dos alunos. Tenha-se ainda presente que, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, se torna prioritária a aquisição da capacidade de aprendizagem independente a prosseguir, por exemplo, graças ao recurso aos meios electrónicos (*e-learning*).

Sendo assim, predominará o ensino centrado no aluno que aprende, e não no professor que transmite. A identificação de aprendizagens realizadas noutros contextos, seja para integração crítica com as que serão realizadas na escola, seja para a respectiva validação, torna-se uma preocupação do professor. As situações de aprendizagem cooperativa, experiencial e experimental, bem como as baseadas em projectos ou em situações de trabalho, por vezes no exterior da escola, serão mais frequentes. A escola torna-se um centro de recursos para oportunidades de aprendizagem. Situar e guiar os alunos nos seus processos pessoais de aprendizagem é uma nova tarefa dos profissionais da aprendizagem que são os professores, que não deixam de constituir também um recurso importante, mas já não o único.

Mas ser capaz de organizar o ambiente de aprendizagem e de apoiar os processos de aprendizagem é uma competência muito mais complexa do que a de transmitir o que se sabe numa perspectiva “bancária”, para utilizar a expressão consagrada por Paulo Freire. Observe-se, no entanto, que o facto de o professor não ser apenas transmissor, e de também não ser a única fonte de conhecimento, não implica necessariamente a desvalorização do acesso, por parte dos alunos, ao património cultural e científico da humanidade que cada sociedade escolher, em cada momento histórico, para objectivo da aprendizagem escolar. De facto, o ensino centrado no aluno não significa ausência de objectivos sociais para a sua aprendizagem, nem irrelevância do saber e competência do professor; significa, exactamente, que não basta a este ensinar, mas que também é imprescindível que o aluno estude e aprenda: um ensino

que proporcione a efectiva aprendizagem dos alunos, e de todos os alunos, é talvez o significado mais profundo do “ensino centrado no aluno”.

- *Trabalhar em equipas de professores e outros profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos mesmos alunos*

As novas competências a promover pelos currículos da educação escolar exigem um maior recurso ao trabalho interdisciplinar e de projecto, não bastando a justaposição de disciplinas e conteúdos disciplinares. Além disso, o sucesso de alunos em turmas heterogéneas não se coaduna com a simples adição dos contributos dos professores responsáveis pela aprendizagem dos mesmos alunos. Torna-se necessário, de facto, um projecto curricular em cada turma, desenvolvido e implementado pelos respectivos professores, trabalhando em equipa.

Acontece, ainda, que, por razões várias, entre as quais o reconhecimento da complexidade da missão da educação escolar, há outros profissionais que começam a juntar-se aos professores para trabalhar com eles: psicólogos, assistentes sociais, etc.

Trabalhar em equipas de profissionais, responsáveis pela aprendizagem dos mesmos alunos, exige aos professores, normalmente qualificados para trabalhar isoladamente, novas competências específicas.

5. *Agir na escola, para além da sala de aula*

- *Desenvolver e avaliar o currículo e a organização da escola*

Por toda a parte, as escolas estão adquirindo maior autonomia. De facto, há cada vez mais aspectos do desenvolvimento do currículo e da organização das escolas que deixam de ser competência dos ministérios e passam a ser responsabilidade dos professores. Os ministérios reconhecem progressivamente que a qualidade da educação inclusiva não se atinge com soluções standardizadas, definidas centralmente, mas exigem a sua adequação a cada contexto local. Ao mesmo tempo, há uma consciência crescente de que a própria escola, como organização, faz parte integrante das oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos e é um instrumento para prevenir comportamentos perturbadores do viver em conjunto, especialmente se estes participarem nos vários níveis da gestão da escola.

Com a autonomia, as escolas também se tornam mais responsáveis pelos resultados alcançados pelos alunos. E o movimento no sentido da autonomia das escolas vai de par com a exigência de prestação pública de contas relativamente aos resultados obtidos pelos seus alunos: ao aumento de autonomia corresponde uma maior responsabilidade. Pelo que as escolas precisam não só de monitorar o processo de desenvolvimento curricular e organizacional, mas também de se auto-avaliarem para prestar contas públicas.

O desenvolvimento e a avaliação do projecto curricular e organizacional da escola constituem novos desafios para os professores cujo papel deixa de se confinar apenas ao trabalho na sala de aula. Participar com os colegas nestes processos é uma nova função para cujo desempenho os professores precisam de estar preparados. Para eles, construir a autonomia colectiva e ser reconhecidos como profissionais exige competências de desempenho em actividades que se situam para além das paredes da sala de aula.

- *Colaborar com os pais e com outros parceiros sociais*

O desenvolvimento contextualizado dos currículos e da organização da escola exige a abertura desta à comunidade local, com vista a oferecer uma educação que responda às solicitações da procura social.

Além disso, na educação centrada no aluno, os recursos e as situações de aprendizagem não se encontram nem ocorrem apenas dentro da escola, mas também nas instituições e nas empresas da comunidade; garantir e organizar a colaboração destas fontes externas implica obviamente o contacto com elas.

Acontece, ainda, que os vários contextos de vida dos alunos, entre os quais merece destaque a família, são ou podem ser fonte de aprendizagem informal, o que justifica alguma articulação entre eles e a escola. E também é certo que se acentua cada vez mais a importância do envolvimento dos pais na escola.

Por outro lado, a avaliação do currículo e da organização da escola evidencia, por vezes, a necessidade de melhoria ou de inovação. A implementação de projectos com colegas de outras escolas, mesmo de outros países, que se confrontam com problemas idênticos ou com o apoio de centros de investigação, é uma via para partilhar conhecimento, experiência e “saber agir” relevantes para desenvolver novas práticas profissionais.

Finalmente, a formação inicial e contínua dos professores tem em certa medida que basear-se nas escolas, implicando colaboração dos seus professores com os das instituições de formação⁵.

Todas as razões acabadas de referir justificam que as escolas reforcem a articulação com um leque variado de parceiros sociais, o que requer dos professores competências cujo desenvolvimento a sua formação tradicionalmente não contempla.

⁵ Noutro local, identifiquei algumas dimensões da participação dos professores nos cursos que habilitam os futuros colegas para ensinar (Campos, 2003, capítulo 3).

6. *Integrar as tecnologias de informação e comunicação nas situações de aprendizagem formal e em toda a prática profissional*

O recurso às tecnologias da informação e comunicação é uma via promissora para organizar o ambiente de aprendizagem numa perspectiva centrada nos alunos que tome em consideração as suas diferenças relevantes para o efeito. Mas o recurso dos professores a estas tecnologias justifica-se em toda a sua actividade profissional e não apenas na que decorre na sua de aula. O mesmo se diga, ainda, relativamente às próprias actividades destinadas ao seu desenvolvimento profissional ao longo da vida.

De facto, a competência dos professores para integrar estas tecnologias nas actividades de aprendizagem dos alunos, em toda a sua actividade profissional na escola, na relação com as instituições da comunidade e com os parceiros sociais, bem como no seu próprio desenvolvimento profissional, é um desafio recente à sua formação que, além disso, pressupõe a promoção das suas capacidades de processamento crítico da informação.

7. *Agir como profissional*

- *Agir com atitude investigativa na resolução dos problemas da prática profissional*

Há uma característica comum a todas as novas exigências do desempenho do professor: a de este ter de recorrer, cada vez mais, a métodos de resolução de problemas para desenvolver, no contexto local, práticas profissionais destinadas a promover, em cada situação específica, os resultados desejados, sendo cada vez menos adequada a repetição de práticas pré-formatadas, totalmente insensíveis às peculiaridades da situação. Isto é, a actividade do professor é, cada vez menos, apenas uma actividade técnica e, cada vez mais, uma actividade profissional⁶. Com efeito, a actividade do professor requer, cada vez mais, a análise cuidadosa de cada situação de ensino, o desenvolvimento e monitoração de oportunidades de aprendizagem que se adequem à sua especificidade e a avaliação do respectivo impacto no aproveitamento dos alunos, seguida, por vezes, dos reajustamentos necessários, bem como a reflexão pessoal, ou com os colegas, sobre todo o processo, com vista a construir, consolidar e enriquecer o conhecimento profissional.

Tendo a sua actividade de ser cada vez mais contextualizada, mais profissional e menos técnica, os professores terão de ser capazes de agir em cada situação concreta com uma atitude

⁶ Desenvolvi noutro local (Campos, 2002, cap. 2), uma análise da actividade docente como actividade de funcionário, de técnico e de profissional. Como aí referido, convirá não fazer coincidir o conceito de formação profissional/profissionalização dos professores com o de formação de professores como profissionais.

“investigativa”, de resolução de problemas, iluminada e informada pelos métodos e resultados da investigação sobre os processos de aprender e de ensinar em contexto escolar.

Além disso, a sua participação nos dispositivos de melhoria e de garantia da qualidade da escola pressupõe a capacidade para desenvolver projectos de investigação-acção e de investigação avaliativa, ainda que, por vezes, com apoio de consultores externos.

Finalmente, para ser relevante para o trabalho docente, a investigação sobre educação escolar tende a centrar-se na escola e a contar com a sua participação. Os professores precisam, assim, de ser capazes de desempenhar um papel activo nesta investigação, ainda que não idêntico ao dos investigadores profissionais.

Uma formação de professores baseada na investigação, tendo em vista a sua capacitação para agir como profissionais, requer transformações substanciais em grande parte dos cursos existentes.

- *Dirigir e promover o seu desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida*

O carácter complexo e evolutivo do papel dos professores e das respectivas tarefas torna necessário que aprenda ao longo da sua carreira profissional. No entanto, nem sempre será necessário, para o efeito, participar em situações formais ou não-formais de formação, nem que seja sempre feita por outros a definição do que é indispensável aprender. O desenvolvimento profissional ao longo da vida é mais uma questão de aprendizagem, mesmo em situações informais, do que de participação em formação.

Sendo assim, é importante que os professores desenvolvam a capacidade de aprendizagem independente: avaliar a sua própria prática e identificar o que urge melhorar; dirigir e promover o seu desenvolvimento profissional numa variedade de situações, entre as quais se destacam o estudo pessoal, a observação de práticas docentes, a reflexão conjunta sobre as mesmas bem como a aprendizagem baseada no próprio desempenho profissional, neste caso pelo envolvimento, muitas vezes com colegas, em projectos cujo objectivo é encontrar caminhos para a resolução dos problemas emergentes na sala de aula e na escola.

É ainda indispensável que, a partir da sua prática, em interacção, na medida do possível, com o conhecimento baseado na investigação sobre a aprendizagem e o ensino na escola, produzam conhecimento profissional de base sobre o processo de ensinar.

Considerações finais

Apenas as novas dimensões do desempenho docente

Referir novas dimensões do desempenho docente não significa esquecer as tradicionais. De facto, não foi objectivo deste artigo identificar e explicitar todas as dimensões do perfil de desempenho docente, tal como, por exemplo a de planificar, pilotar e avaliar as diversas oportunidades de aprendizagem na educação escolar; a atenção focalizou-se apenas naquelas cuja necessidade tem vindo a ser socialmente reconhecida, mais recentemente. Por esta razão, não foram referidas dimensões muito importantes tais como as relativas à qualidade do relacionamento e comunicação interpessoais e à dimensão ética no desempenho dos professores. Sem prejuízo de ser necessário assinalar que, na sequência das novas exigências, estas dimensões se tornarem mais complexas.

Reestruturação do desempenho tradicional

Mas estas novas exigências nem sempre constituem um mero alargamento das tarefas profissionais dos professores, a adicionar a estas. Implicam, muitas vezes, a reestruturação do seu desempenho tradicional; por exemplo, o modo como foi acima referido o desempenho esperado do professor na sala de aula constitui uma exigência de reestruturação do modo tradicional de planificar, pilotar e avaliar as aprendizagens escolares.

É de salientar, ainda, que estas novas exigências implicam, de facto, uma mudança *qualitativa* no desempenho docente mais tradicional: evidenciam com maior acuidade que este não é predominantemente o de um funcionário e de um técnico, mas o de um profissional. O que faz emergir uma correlativa exigência de mudança qualitativa nos processos de formação de professores⁷, bem como nos de certificação da sua qualificação profissional e de avaliação do seu desempenho.

Exigências de desempenho e formação

O reconhecimento de novas dimensões do desempenho docente cria a expectativa social de que não só os futuros professores, mas também os que se encontram já em exercício, desenvolvam a competência indispensável para o efeito. Assinale-se, além disso, que não é

7 Desenvolvi noutro texto as principais características desta mudança qualitativa dos cursos de formação de professores. Aí procuro identificar razões que ajudam a compreender por que é que as instituições do ensino superior, para onde estes foram transferidos ao longo das últimas décadas, são, por um lado, as mais adequadas para os assegurar e, por outro, se têm confrontado com sérias dificuldades para o fazer. (Campos, 2002, cap. 3).

razoável esperar, no final da formação inicial, a capacitação para um desempenho consolidado em todas as dimensões aqui identificadas, sendo necessário, por isso, definir prioridades para esta. Já há muito que a formação contínua não é justificada apenas pelas necessidades de actualização. Mas as novas dimensões do desempenho docente vêm reforçar a proposta que tem sido feita de lhe atribuir objectivos de alargamento e consolidação da capacitação adquirida na formação inicial. As políticas de formação e aprendizagem dos professores que já se encontram em exercício tornam-se tão estratégicas como as de formação inicial. Ou melhor, torna-se imprescindível redimensionar as políticas de formação inicial e contínua numa única política coerente de formação e aprendizagem ao longo do contínuo da carreira profissional dos docentes. No contexto de tal política, cabe um lugar de destaque à valorização da aprendizagem a realizar *através do próprio desempenho docente*, com eventual validação posterior, sempre que oportuno.

Não esteve aqui em questão identificar os conhecimentos, atitudes e capacidades que os professores precisam de adquirir para mobilizar na resposta competente às novas dimensões do seu desempenho, nem os processos mais adequados para o efeito. O ponto de vista privilegiado foi o da expectativa social e o da definição política. É certo que quer uma quer outra se pronunciam, por vezes, relativamente *ao que deve ser ensinado* aos professores, actuais ou futuros, ou *aos conhecimentos, atitudes, valores e capacidades que devem adquirir ou desenvolver* ou, até, às metodologias a seguir na sua formação. O entendimento perfilhado neste artigo é o de que estas são questões cuja definição e desenvolvimento é, predominantemente, da responsabilidade das instituições autónomas de formação de professores a quem cabe ainda demonstrar que os diplomados estão capacitados para o desempenho socialmente procurado, para cuja identificação é esperado que as mesmas contribuam activamente. Às instâncias responsáveis pelo interesse público, para além de definir as exigências do desempenho docente e de apoiar as instituições de formação na realização das tarefas que lhe são próprias, incumbe apenas acreditar os cursos que de facto possibilitam o desenvolvimento de tal competência e/ou certificar quem pode ensinar⁸.

A focagem das políticas públicas na definição do desempenho para que a formação é esperado capacitar, em vez de na determinação de unidades curriculares e de metodologias, pode contribuir para a necessária mudança da prática mais frequente das instituições de formação. De facto, a distribuição dos saberes sistematizados pelas disciplinas existentes, realizada em função da promoção destas ou da ocupação dos formadores e dos tempos lectivos

⁸ Tive ocasião de desenvolver estas questões noutro texto (Campos, *in press*).

disponíveis, é uma metodologia muito seguida na organização dos currículos de formação de professores. Se, pelo contrário, o ponto de partida e de chegada, a considerar na organização destes currículos, forem as dimensões do desempenho docente para que os professores precisam de estar capacitados, recorrendo apenas num segundo tempo à selecção dos saberes prioritários para o efeito, as instituições estarão a optar pelo critério da relevância social da formação e aprendizagem que promovem. Nesta perspectiva será, ainda, mais fácil adoptar uma das medidas aconselhadas pelo Processo de Bolonha, ou seja, a identificação prévia dos “*learning outcomes*” a proporcionar pelos cursos e que servem de base, não só para o seu desenvolvimento curricular, mas também para a apreciação da sua qualidade e para os processos de transferência de créditos e de reconhecimento de graus ou diplomas, no quadro da competitividade do ensino superior da União Europeia e da mobilidade dos seus cidadãos, no espaço Europeu de educação/formação e de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, B. (2002), *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.
- CAMPOS, B. (2003), *Quem pode ensinar: Garantia de qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- CAMPOS, B. (2004), “The balance between higher education autonomy and the public quality assurance: Development of the Portuguese system for teacher education accreditation”. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (73).
- COMISSÃO EUROPEIA (2003), *Changes in teacher and trainer competences*. Anexo II do Relatório de Progresso do Grupo A, no âmbito do Processo dos Objectivos Comuns. Bruxelas: Comissão Europeia.
- COMISSÃO EUROPEIA e CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2004), “*Educação e Formação 2010*” – *O sucesso da estratégia de Lisboa exige reformas urgentes*. Bruxelas: Comissão Europeia e Conselho.