



## **UNIVERSITARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

**João FORMOSINHO**

**Fernando ILÍDIO FERREIRA**

**Joaquim MACHADO**

*Instituto de Estudos da Criança*

*Universidade do Minho*

Em Portugal, as últimas três décadas corresponderam a um grande investimento na formação de professores. Este investimento, em grande medida associado ao desenvolvimento da escolaridade pós-primária de massas, foi acompanhado de importantes mudanças ao nível dos modelos e práticas de formação. Estes sofreram, assim, as influências da massificação e das lógicas escolares, revelando uma progressiva tendência para a *universitarização da formação*<sup>1</sup>.

Com efeito, o desenvolvimento da escola pós-primária de massas em Portugal a partir da década de 70 provocou mudanças significativas nos modelos de recrutamento e de formação de professores. A escola de massas comportou a entrada de novos públicos escolares e a necessidade de recrutamento massivo de professores, o que originou uma grande diversidade nas formações de origem e uma multiplicidade de novos papéis associados à actividade docente. Tais mudanças implicaram uma reformulação dos modelos de formação inicial de professores, ao mesmo tempo que colocaram na agenda de política educativa as preocupações com a formação contínua e a formação especializada.

Nesta comunicação pretendemos analisar esta tendência da *universitarização da formação* de professores no âmbito da formação inicial, contínua e especializada, bem como as suas implicações ao nível da profissionalidade docente e da inovação educativa.

1. A *universitarização* não é um fenómeno que decorra exclusivamente das Universidades. Com esta expressão pretendemos abranger, de um modo geral, todas as instituições de ensino superior que formam professores, nomeadamente as Escolas Superiores de Educação. Este fenómeno constitui objecto de reflexão em vários países, como revela a recente Conferência *Teacher Education Policies in the European Union* promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia e realizada nos dias 20-22 de Maio, no Algarve, sobre política europeia de formação de professores. Esta Conferência foi organizada pelo Prof. Bárto Paiva Campos e teve como relator o professor austríaco Friedrich Buchberger (Instituto de Educação Comparada de Linz). Vários países europeus – Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Hungria, Holanda, Inglaterra e País de Gales, Itália, Noruega, Portugal e Suécia – apresentaram relatórios descritivos da situação da formação de professores nos mesmos. Foram apresentados quatro estudos de caso sobre a formação de professores em outros tantos países: Alemanha (Ewald Terhart, da Universidade de Ruher), Finlândia (Hannele Niemi, da Universidade de Helsínquia, Inglaterra (David Hargreaves, da Universidade de Cambridge) e Portugal (João Formosinho, da Universidade do Minho). No final, foi criado o *European Network on Teacher Education Policies* (ENTEP), que junta treze países da União europeia, incluindo Portugal, para promover a cooperação entre os Estados Membros em relação às políticas de formação inicial e contínua de professores.

## **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

No que concerne à formação inicial, não pode ser ignorado o papel desempenhado pelas novas universidades criadas nos anos 70, cuja afirmação se ficou a dever, em grande medida, ao modelo integrado de formação, que forma e certifica os professores no mesmo processo. Esta afirmação foi acompanhada pelo desenvolvimento das Ciências da Educação, que contribuíram para a introdução, nos currículos dos cursos de formação, de novas disciplinas (teoria curricular, tecnologia educativa, sociologia da educação, administração educacional), ao lado das disciplinas tradicionais (história da educação, filosofia da educação, psicologia da educação, didácticas específicas).

Tradicionalmente, não era reconhecida à formação de educadores de infância e professores do ensino primário a necessidade de integração no ensino superior, porquanto a sua formação era, eventualmente, considerada uma actividade que apelava mais às dimensões morais e afectivas da relação com as crianças que à conceptualização e ao conhecimento disciplinar. Tal facto não impedia que - por exemplo, no período do Estado Novo - se tecesse um discurso laudatório da «missão» social, cultural e educativa do «professor primário», ao mesmo tempo que, na prática, era desvalorizada a profissionalidade docente nas suas dimensões científica e pedagógica..

Em meados dos anos 80, o governo determinou que toda a formação de professores fosse de nível superior, criando, para o efeito, em todas as regiões do país instituições de ensino superior. No entanto, para os profissionais dos primeiros níveis de educação e ensino apenas era exigido o bacharelato, situação que se alterou em 1998, data a partir da qual foi definido o grau de licenciatura como condição de ingresso na profissão, tal como já acontecia com os professores do ensino pós-primário.

Em termos de modelos de formação, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 definiu o modelo integrado como via normal de acesso à profissão docente<sup>2</sup>. Deste facto resultou que estava já certificada profissionalmente a maioria dos professores que, nos anos 90, iniciaram a actividade nas escolas.

Contudo, a coincidência, no modelo integrado, do grau académico e da certificação profissional gera incongruências no próprio sistema educativo, na medida em que, por um lado, são as universidades que definem as suas políticas de formação, por via da sua autonomia, enquanto, por outro, é da competência do Estado a definição das políticas educativas para a educação pré-escolar e para os ensinos básico e secundário. Tais incongruências tornam-se particularmente visíveis quando o Estado pretende introduzir mudanças nestes níveis de educação e ensino para as quais seriam necessárias mudanças na formação dos profissionais.

A universitarização da formação inicial introduziu neste campo diversos benefícios, nomeadamente: uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, mais investigação em vários domínios das ciências da educação, mais investigação sobre o ensino, os professores e as escolas, o alargamento de perspectivas profissionais dos professores e a emergência de projectos de intervenção e investigação-acção e uma maior aproximação das universidades e dos seus docentes e investigadores às realidades dos outros níveis de educação e ensino.

---

2. Sobre as linhas de política de formação de professores na Lei de Bases do Sistema Educativo, ver Campos, 1998.

A universitarização da formação dos professores tornou, ao mesmo tempo, visível uma dissociação entre a cultura académica institucional e a natureza da missão profissional cometida ao ensino universitário. Com efeito, os académicos têm incidido os seus estudos sobre as políticas educativas do Estado e sobre as práticas das escolas e dos professores dos outros graus de ensino, mantendo ausente uma análise e reflexão crítica sobre as suas próprias práticas e a cultura universitária. Baseada na especialização disciplinar, muitas vezes ditada pelo *curriculum vitae* e pelas necessidades e oportunidades individuais dos seus professores, a cultura universitária tende a promover, por mimetismo, atitudes de trabalho compartimentado e uma concepção do *curriculum* como justaposição de disciplinas, não favorecendo a relação teoria-prática, o trabalho interdisciplinar e cooperativo exigido pelas características da escola de massas.

## **A FORMAÇÃO CONTÍNUA**

O desenvolvimento da formação contínua está igualmente associado à expansão da escola de massas e à complexificação de funções que ela gerou. Na década de 70, sobretudo a partir da implementação do regime democrático, em 1974, começaram a surgir iniciativas diversas. Mas foi sobretudo com a reforma do sistema educativo iniciada com a Lei de Bases de 1986 que esta problemática ganhou maior destaque. Com efeito, na década de 80 diversas entidades promoveram acções de formação contínua, aproveitando a própria mobilização dos professores, que se fazia sentir. Destaca-se, neste período, a actuação dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, as instituições de ensino superior, os sindicatos e outras associações profissionais. Da parte dos serviços do Ministério da Educação, as acções de formação eram realizadas de forma directa ou através de programas nacionais e de Projectos. Por sua vez, os sindicatos e associações profissionais e pedagógicas assumiram um importante papel de mobilização dos professores para acções de informação e sensibilização e com um carácter misto de dinamização pedagógica e laboral.

Nos finais da década de 80 e princípios da década de 90, altura em que foi instituído o actual sistema de formação contínua, era mesmo no interior do associativismo sindical e profissional que se verificava maior apetência para a organização de acções de formação contínua, em modalidades de encontros, jornadas, seminários, conferências, na medida em que este novo domínio de intervenção começava a ser percebido pelos seus promotores como uma forma de crescimento e afirmação das próprias estruturas sindicais e associativas junto dos professores e da opinião pública em geral.

Em grande medida, as iniciativas de formação contínua que eram levadas a efeito pelas diversas entidades assumiam o carácter de “reciclagem” dos professores e assentavam no voluntariado. Tinham um carácter pontual e de curta duração e eram realizadas frequentemente na forma de “jornadas pedagógicas” no início do ano lectivo.

Ora, foi com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e com o debate que se desenvolveu em torno e na sequência da mesma que a formação contínua começou a adquirir os contornos que tem actualmente. Destaca-se, no período que se seguiu à publicação desta Lei, a publicação do Ordenamento Jurídico da formação (inicial e contínua) de professores e educadores de infância (Decreto-Lei nº 344/89), do Estatuto da carreira docente (Decreto-Lei nº 139-A/90) e do próprio Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores (Decreto-Lei nº 249/92). Pelo meio, há ainda que referir a primeira tentativa de regulamentação da formação contínua, por parte do Governo, e o Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 50/90) sobre essa propos-

ta, classificando-a de “estatista e centralista” e defendendo um modelo profissional baseado na descentralização territorial e funcional e na concertação social.

Portanto, o actual sistema de formação contínua é fruto de um longo processo de discussão política, sindical e académica e de produção legislativa. Há, no entanto, um factor que norteou todo o processo – o entendimento da formação contínua como condição obrigatória para a progressão na carreira, já claramente estabelecida em 1990 no Estatuto da Carreira Docente. Tal não significa que toda a formação que se realiza actualmente se inscreva no sistema formal e obedeça a esta ligação tão estreita entre a formação e a carreira; o que significa é que essa ligação introduziu novas lógicas, novas linguagens, novas práticas e uma clara orientação para a formalização dos processos organizativos e pedagógicos da formação. Assim, por exemplo, o processo de acreditação de formadores estabelece como condição formal a posse de formação especializada, que é da exclusiva responsabilidade das instituições de ensino superior. Deste modo, intervêm no campo da formação contínua quer os docentes do ensino superior quer os especialistas por eles formados.

Assim, independentemente das entidades que organizam a formação contínua – Centros de Formação de Associação de Escolas, Centros de Formação de Associações de Professores e Instituições de Ensino Superior – tem-se assistido a uma tendência para uma maior formalização dos processos formativos e uma reprodução da lógica escolar e universitária. No entanto, alguns estudos realizados mostram que, apesar desta tendência, é possível observar no terreno diferentes concepções e práticas de formação vinculadas a dinâmicas locais e a uma preocupação de contextualização, protagonizadas sobretudo pelos Centros de Formação de Associação de Escolas, através da realização de modalidades mais centradas na escola (Ferreira, 1994 e 1998; Formosinho, Ferreira & Silva, 1999). Portanto, é neste campo da formação contínua que o fenómeno da universitarização pode ser mais contrariado.

## **FORMAÇÃO ESPECIALIZADA**

As preocupações com a formação especializada surgiram, sobretudo, a partir dos anos 90, associadas à multiplicidade de tarefas cometidas à escola de massas e à sua complexificação (Formosinho, 1992 e 1997). Neste contexto, começou a tornar-se mais visível a falência dos discursos normativos do “superprofessor”, um professor de perfil indiferenciado potencialmente capaz de desempenhar qualquer papel na escola de massas. Esta constatação faz emergir a necessidade de especialização como forma de a escola de massas cumprir as suas diversas funções sem transformar em responsabilidade de cada professor os encargos institucionais da escola.

Assiste-se, assim, à criação de diversas especializações docentes (educação comunitária, administração educacional, desenvolvimento curricular, orientação e supervisão educativa, tecnologia educativa, ...) e cursos académicos (mestrados e doutoramentos) em diversas áreas das Ciências da Educação (Formosinho, 2000<sup>a</sup>). Este lançamento da formação especializada levou ainda à valorização e incremento dos departamentos de educação nas instituições de ensino superior. De acordo com a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), a formação especializada visa a qualificação para o desempenho de cargos, funções ou actividades educativas especializadas com aplicação directa no funcionamento do sistema educativo e das escolas. Ela é, de igual modo, uma formação acrescida proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior vocacionadas para a formação de professores (ou de ciências da educação) que habilita para o desempenho de tarefas especializadas no sistema educativo.

A este lançamento da formação especializada subjaz a ideia de que a sua posse proporciona melhor desempenho quer ao nível da actividade educativa com os alunos quer ao nível da organização e gestão da escola e da relação com a comunidade (Formosinho & Machado, 2000). Esta concepção é partilhada pelas instituições de ensino superior, pela administração educativa e pelos professores que a procuram individualmente. O incentivo da administração surge através de normativos onde se valoriza a posse de formação especializada para o exercício de cargos específicos quer no âmbito da educação especial (Despacho conjunto nº 105/97, de 1 de Julho), quer da administração escolar, seja no exercício do cargo de director executivo ou presidente do conselho executivo (Decreto-Lei nº 115-A/98, artº 19º, nº 4), seja de gestão pedagógica intermédia (Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho). É valorizada igualmente a posse de outras especializações orientadas para a supervisão pedagógica, tecnologias da informação e comunicação, gestão de centros de recursos, animação de projectos, etc., através de bonificações na progressão na carreira e de mecanismos de colocação especial para o desempenho dessas funções.

Apesar da afirmação do carácter relevante da formação especializada para esse desempenho, não se pode concluir que esta qualificação constitua, por si só, garantia de inovação e mudança nas escolas. Na prática, esta mudança passa pela assunção da actividade educativa como uma acção colaborativa, enquanto que esta qualificação tende a reproduzir uma cultura de diferenciação e hierarquização.

## ***UNIVERSITARIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE***

A tendência da universitarização da formação tem consequências ao nível da profissionalidade dos docentes formados nas instituições de ensino superior e dos próprios docentes destas instituições. Esta tendência de inclusão da formação de professores nas universidades é uma realidade na maioria dos países da União Europeia. Como já foi dito, pode ser considerado um fenómeno positivo em termos de fundamentação da prática, do estatuto e da profissão docente em geral, mas apresenta vários problemas por via da academização da formação, tornando-se, por vezes, um apêndice de outros programas académicos (Formosinho, 2000b).

O fenómeno da universitarização da formação dos professores está presente, com maior ou menor intensidade, no âmbito da formação inicial, contínua e especializada. É uma tendência que se tem afirmado ao longo das últimas três décadas e que parece em constante desenvolvimento, sendo os seus efeitos múltiplos e bidireccionais. Estes efeitos manifestam-se na dificuldade em desenvolver uma cultura profissional nas instituições que formam professores e na forte influência da cultura universitária sobre as culturas profissionais e organizacionais dos restantes níveis de educação e ensino.

A universitarização corresponde a uma influência directa dos próprios académicos no terreno e a uma influência mediada pelos professores que realizam a sua formação pós-graduada nas instituições de ensino superior. Essa influência reflecte-se, por um lado, na reprodução de discursos teoricamente elaborados e pedagogicamente correctos e traduz-se, por outro, na ocultação e desvalorização das práticas, pela assimilação de um discurso teórico-crítico descontextualizado. Assim, é possível, por exemplo, que modalidades de formação «centradas na escola» ou «centradas nas práticas», intrinsecamente reflexivas, não sejam mais que o reflexo desse discurso, porquanto reproduz discursos críticos elaborados, sem que estes contribuam necessariamente para uma reflexão crítica sobre as suas próprias práticas.

Gera-se, deste modo, uma tendência para o criticismo e a ideia de inviabilidade de mudanças que conduzem à inação e legitimam a conservadorismo ou a mera adesão individual a «modas pedagógicas» e a saltos contínuos de projecto em projecto, quando a mudança pressupõe continuidade e acção colectiva. Assiste-se, assim, a uma forte influência da lógica universitária, onde sobressai a hierarquia e a competição, nos restantes níveis de educação e ensino. Esta lógica contradiz os discursos elaborados no campo das ciências da educação em que sobressai uma orientação para a horizontalidade, a colegialidade (Sanches, 2000), a colaboração, a integração e flexibilização curricular.

Tal não significa que alguns académicos não desejem a mudança e partilham os princípios da colegialidade, do trabalho interdisciplinar e da coordenação da docência. Contudo, é manifesta a dificuldade da sua concretização em territórios internos à universidade, verificando-se uma tendência para a operacionalização desses princípios em território alheio, isto é, em projectos no âmbito da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário. Esta operacionalização é, no entanto, marcada principalmente por lógicas de cooperação individual em que a mudança assume, particularmente, o estatuto de experimentação.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Buchberger, Friedrich (2000). Intervenção na Conferência *Teacher Education Policies in the European Union*, 20-22 de Maio, Algarve
- Campos, Bárto Paiva (1988). Política de Formação de professores na Lei de Bases do Sistema Educativo, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXII, 83-100
- Ferreira, Fernando Ilídio (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico. O papel dos professores das escolas e dos Centros de Formação*. Porto, Porto Editora
- Ferreira, Fernando Ilídio (1998). *Dinâmicas Locais de Formação. Um estudo da actividade de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Braga, CESC – Universidade do Minho
- Formosinho, João (1992). O dilema organizacional da escola de massas, *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48
- Formosinho, João (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores, *Saber Educar* (Revista da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti), (3), 7-20
- Formosinho, João (2000a). Especialização docente e administração das escolas. Análise da das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 13, 7-42
- Formosinho, João (2000b). Intervenção na Conferência *Teacher Education Policies in the European Union*, 20-22 de Maio, Algarve
- Formosinho, João; Ferreira, Fernando Ilídio & Silva, Virgílio Rego (1999). *Avaliar, reflectir e inovar*. Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul

- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2000). Autonomia, Projecto e Liderança, in J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto, Edições ASA
- Hargreaves, David (2000). Intervenção na Conferência *Teacher Education Policies in the European Union*, 20-22 de Maio, Algarve
- Sanches, Maria de Fátima (2000). Colegialidade entre professores: que entendimentos? que práticas?, comunicação apresentada no 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faro, 10-12 de Fevereiro