

Ribeiro, A. (2000). A Relatório da Formação Contínua de Professores 98. *Millenium*, 19

RELATÓRIO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES 98

Fevereiro de 1999

ANTÓNIO RIBEIRO *

* Prof. Adjunto da E.S.E.V.

1. Justificação epistemológica

Escrever sobre formação de professores pressupõe que se identifiquem algumas das funções que a escola, ao longo dos séculos, tem desempenhado na sociedade contextualizando-as em épocas bem situadas. Um modelo de formação dos professores não pode ser entendido de forma isolada.

A escola está, na opinião de Valentini (1979) estreitamente ligada à evolução da sociedade e essa ligação apresenta-se cada vez mais complexa à medida que nos aproximamos dos tempos modernos. Galhardo et al. (1987), afirmam ser um sistema educativo o reflexo da sociedade em que se insere e da prospecção no futuro das linhas mestras da sua evolução. Por seu lado, Pérez Gómez (1992), refere-se à formação de professores como sendo um domínio profundamente dominado e determinado pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevaletentes em cada época.

Numa revisão de literatura elaborada por Ribeiro (1995), encontramos referências a importantes investigadores (e.g. Galhardo et al., 1979; Mialaret, 1981; Correia, 1989; Demailly, 1992) que, entre muitos outros ideais, identificaram os políticos, os religiosos, os económicos e até os militares a condicionar (para não dizer determinar) as funções que a escola desempenhou em épocas bem situadas na história e, conseqüentemente, o papel atribuído ao seu principal protagonista, o professor e, desta forma, à formação que seria suposto possuir para garantir a eficácia da sua função.

Sem pretender fazer uma retrospectiva histórica muito aprofundada, e recuando apenas à época do Renascimento, altura que Mialaret (1981) caracteriza como de extraordinária expansão dos limites do conhecimento humano, até ao papel que hoje desempenha, caracterizado, segundo o mesmo autor, por ideais de igualdade, de justiça e de democracia, a escola foi influenciada por diversas ideologias que vão desde a fase em que a preparação dos jovens no sentido de os manter fieis à monarquia e de luta contra as reformas foi a sua função principal (perspectiva religiosa, que vigorou até por volta do século XVIII, altura em que o Estado substituiu a Igreja como entidade de tutela dos professores) passando por exigências determinadas pelos enciclopedistas num contexto de desenvolvimento das ciências

experimentais (perspectiva cultural) e, ainda, por exigências determinadas pelo desenvolvimento das grandes indústrias (perspectiva económica).

Para além do papel que a sociedade de alguma forma propõe ou impõe à escola esta foi também o reflexo das tendências teóricas ou áreas do conhecimento predominantes em diferentes épocas. Silva et al. (citado por Moura, 1993) traçam um quadro histórico destas influências na formação de professores desde a década de 60 até à década de 80 e concluem que, na década de 60 se atribuíam ao professor o papel de agente de ajustamento das diferenças individuais, fruto da primazia que a psicologia desempenhava sobre a pedagogia; na década de 70, a teoria do capital humano influencia a forma como deve ser vista a formação do professor, pessoa a quem é atribuído o papel fundamental para o desenvolvimento económico e a segurança nacional, daí a ênfase na tecnologia do ensino e nos planeamentos de ensino em que se faziam presentes objectivos, conteúdos e métodos numa pretensa busca de objectividade do ensino. Os problemas educacionais passam a ser estudados de forma mais global a partir da década de 80. A predominância da formação do professor recai, nesta altura, sobre os aspectos sociológicos.

Galhardo et al. (1987) referem que nesta década se assistiu a alterações constantes:

Vemos programas que aparecem e desaparecem. Materiais que se utilizam e que se deixam de utilizar. Processos que se defendem como válidos e que pouco depois se põem de parte como inadequados. Estruturas que agora se desmoronam, logo se estabelecem para se voltarem a desmoronar. (pp. 21-22).

Em última análise, as alterações constantes a que se assiste em cada época são, como o afirma o mesmo autor, "o reflexo de tensões sociais, de ideologias contraditórias e de lutas de interesses" (p. 22).

A função do professor é frequentemente definida e apresentada sob a forma de imagens e de metáforas. Cada uma destas metáforas tem subjacente, segundo Mialaret (1981), para além de uma determinada concepção de escola, uma teoria do conhecimento e da sua transmissão, bem como uma concepção das relações entre teoria e prática, entre investigação e acção.

Exemplos dessas metáforas são o professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planificador ou como sujeito que toma decisões e resolve problemas.

Mialaret (1981) refere outras metáforas e que distinguem bem os diferentes papéis com que o professor pode ser identificado: o de mestre (aquele que transmite todos os conhecimentos), o de

treinador (aquele que deve transmitir aos alunos um mínimo de conhecimentos e fazê-los trabalhar no aprofundamento dos cursos), o de guia (aquele que transmite um mínimo de conhecimentos aos alunos e sugere-lhes métodos para continuar a aprofundar esses conhecimentos), o de supervisor (aquele que sugere trabalhos e supervisiona a sua realização) e o de centro de documentação (aquele que deixa aos estudantes a escolha dos trabalhos a fazer e serve de centro de documentação se isso lhe for pedido).

Demilly (1992) refere, sem todavia explicar, as metáforas de maestro, de palhaço e de dona de casa, metáforas que os professores mobilizam para falarem das suas profissões. Metáforas mais recentes referidas por Pérez Gómez (1992), apresentam o professor como investigador na sala de aula, o professor como profissional clínico e o professor como prático reflexivo.

Feiman-Nemser e Floden (1986), fazem referência ao professor missionário que toma a seu cargo a missão social educativa e o professor-funcionário que acaba por influenciar as políticas de ensino.

Em contextos mais específicos surgem outras metáforas como a do professor-oleiro que molda os seus alunos (Guimarães, 1992) e o professor-jardineiro que cuida pelo crescimento das crianças à semelhança de uma planta.

Cada uma destas metáforas está estreitamente associada a uma concepção de professor, ao papel que deve desempenhar e à formação que é suposto possuir. A imagem do escravo que era primitivamente o encarregado de levar a criança à escola, apesar da sua histórica evolução, é uma imagem que, segundo Mialaret (1981) muito gente lhe associa e da qual dificilmente se vê desembaraçada apesar de se identificarem muitas outras funções cometidas, hoje em dia, ao professor.

Goble (citado por Brandão, 1993) elaborou uma síntese dessas funções:

1. Diversificação das funções pedagógicas e uma maior participação na organização do conteúdo do ensino e da aprendizagem.
2. Recuo da função de transmissão do saber em proveito da organização da aprendizagem dos alunos, com maior uso das novas fontes de aprendizagem na comunidade.
3. Individualização da aprendizagem e alteração da estrutura de relações professor/aluno.
4. Utilização crescente da tecnologia educativa moderna e aquisição de conhecimentos e de competências necessárias a este fim.

5. Cooperação com os outros professores no interior dos estabelecimentos de ensino e modificação da estrutura de relações entre os professores.
6. Colaboração mais estreita com a família e os outros membros da comunidade e uma maior participação na vida da colectividade.
7. Participação nos diversos serviços escolares e nas actividades extra-curriculares.
8. Diminuição da autoridade tradicional exercida sobre os alunos ... (p. 22)

Perante uma tão vasta gama de funções a desempenhar e de aspectos a ter em conta, atendendo à precaridade e transitoriedade do saber onde tudo está sujeito a mudanças, atendendo ainda às realidades sempre novas e cada vez mais complexas de uma sala de aula creio que não é falta de prudência concluir que a formação dos professores não pode ser entendida hoje, da mesma forma que era entendida há meia dúzia de anos atrás. Todos temos já consciência que uma vez formados os professores não estão em condições de exercer uma actividade para o resto da vida sem permanentes e constantes actualizações. A formação inicial deve ser encarada como a primeira fase de um processo longo que é o desenvolvimento profissional do professor.

Brown (1992), afirma que aprender a ensinar é um processo longo de que a formação inicial é suposto constituir uma fase em que se equipa o novo professor com disposições para continuar neste processo de aprendizagem. Wright e Tuska (citados por Brown, 1992), referem que muitos professores começam a aprender sobre o ensino muito depois da sua educação formal. André De Peretti (citado por Marcelo García, 1992), afirma que: "se se pretende manter qualidade de ensino [...] é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial " (p. 55) do mesmo modo que Mialaret (1981) insiste nos laços indissolúveis que unem a formação inicial à formação contínua considerando a formação inicial como a primeira grande cadeia da formação contínua.

Moura (1993), entende a formação do professor como um processo que o coloca num movimento contínuo no espaço de produção de conhecimentos em contínua evolução possibilitando-lhe o acesso a conhecimentos produzidos e dotando-o de instrumentos intelectuais que lhe permitam construir o seu projecto pedagógico e Brandão (1993), afirma que "a formação no sentido mais lato, é tão ampla e tão longa, que tem início com o processo gradual de socialização do indivíduo e só termina com o seu desaparecimento" (p. 23). O início da formação do aluno que aprende para ensinar começa, segundo Irvin (1990), no jardim de infância.

Se a formação inicial pode apetrechar o professor com um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao início do desempenho da sua actividade, a formação contínua deve desempenhar um papel de reestruturação e de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos bem como desempenhar um papel de produção de novos saberes.

A institucionalização da formação contínua de professores consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo Português em 1986 revela a preocupação política com o aperfeiçoamento e a actualização das competências profissionais nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de ensino, quer da sala de aula, tendo como objectivo central a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e veio, de alguma forma por cobro à deficiente formação de que os professores eram, segundo Nóvoa (1992), acusados pela sociedade.

Acredita-se que vivemos um momento de mudança caracterizado pela valorização da profissão docente. Acredita-se na libertação do professor. Acredita-se que, como o refere Esteve (1991), vivemos um período em que o professor será encorajado a usar a sua inspiração e a sua criatividade como um profissional capaz de gerar autonomamente, ad intra, os saberes e os princípios deontológicos de referência sem necessidade de subordinação a princípios impostos do exterior. A retórica oficial aponta, também, no sentido da autonomia, da integridade e da responsabilidade do corpo docente.

Tradicionalmente, cabia às instituições de formação de professores exclusivamente a formação inicial. Decorre porém do que ficou dito anteriormente, que já não é possível nem desejável separar a formação inicial da formação contínua.

2. A Formação contínua na ESEV - Perspectiva recente

Desde muito cedo que a Escola Superior de Educação de Viseu, à semelhança de muitas outras instituições de Ensino Superior com responsabilidades na formação do quadro docente, tem consciência que as fronteiras do conhecimento se vão alargando e da existência de episódios de roturas bruscas com o que, em determinadas épocas, se julgava conhecer. Por vezes, tais roturas são de tal forma bruscas que tudo (ou quase tudo) o que se conhece, passa a ser motivo de suspeita, de chacota e até de marginalização. Mas a evolução não teria tido lugar se não houvesse, em cada época, uma base de conhecimentos considerada sólida. Só agindo sobre aquilo que se conhece se consegue analisar, integrar e transformar. Qualquer profissional de ensino deve possuir sólidos conhecimentos científicos considerados basilares e estruturantes, deve ser capaz de os analisar, integrar e de uma forma simples

os tornar acessíveis aos seus alunos. Em 1986, Shulman já refere que, entre outros, o professor deve desenvolver os seguintes domínios de conhecimentos: de conteúdo e didáctico das disciplinas.

Por razões que não cabe aqui apresentar mas que se prendem com esquemas curriculares, regra geral, a preocupação das instituições de Ensino Superior (de que a Escola Superior de Educação não é excepção) recai exactamente sobre aqueles dois tipos de conhecimento dedicando-lhes uma percentagem bastante elevada da carga horária total prevista nos planos de estudo, restando muito pouco tempo disponível para a formação nos restantes domínios apresentados pelo autor que referi e, ainda, noutros domínios designadamente o pessoal, o social, o afectivo, o organizacional, etc., também estes considerados importantes.

Não nos restam dúvidas de que, quando o jovem professor está aparentemente preparado para enfrentar sozinho a profissão, as inseguranças, os receios e as frustrações irão surgir em catadupa. Nesta fase, pode procurar a ajuda de colegas mais experientes (fala-se muito em trabalho colaborativo); todavia, a instituição que o formou não pode ostentar uma posição de indiferença. Pelo contrário deve procurar manter as portas abertas para o caso de lhe ser solicitada ajuda e, mais do que isso, deve possuir um plano de formação contínua interventivo que servirá, antes de mais, para orientar e apoiar o jovem professor quando já inserido no mundo do trabalho e, acima de tudo, rentabilizar o investimento que todos fizemos enquanto contribuintes para a formação inicial.

Na sequência do que foi dito, é natural que resultem três grandes linhas de preocupações. Em primeiro lugar, existe uma preocupação legítima com a elaboração e regular reestruturação dos planos de estudo para a formação inicial; em segundo lugar, que exista uma preocupação com a elaboração de planos anuais de formação contínua e, finalmente, que exista uma preocupação com uma articulação cuidada entre estes.

Sem dúvida que não tem sido nada fácil para as instituições desempenhar esta tarefa de gigantes principalmente no que se refere às actividades dirigidas para a formação contínua. Existem dificuldades de diversa natureza nomeadamente física (porque as instalações são exíguas), humana (porque os recursos são poucos) e, naturalmente, financeira que obstaculizam, por um lado, a investigação desejável no sentido de apurar as reais necessidades de formação e, por outro lado, a implementação de alguns planos mais arrojados. Todavia, assistimos a um esforço cada vez maior no sentido de dar resposta às solicitações que cada vez mais nos são dirigidas tendo, nos três últimos anos, passado de 111 formandos em formação contínua (1996) para 450, de 257 horas de formação para 975, ou seja, de um volume de formação na ordem das 28500 horas para um valor muito próximo das 440000.

Apesar de a Escola Superior de Educação de Viseu ter oferecido acções de formação em domínios como Prática e Investigação Pedagógica, Ciências da Educação e Formação Pessoal e Deontológica, a formação em Tecnologias da Informação e Comunicação foi, no ano de 1998, a mais procurada (cerca de 87% dos professores que frequentaram as acções apresentadas). Entre as razões que podem explicar uma percentagem tão elevada de inscrições nesta área poderá estar o facto de se verificar que só muito recentemente se começou a incluir nos planos de estudo da formação inicial algumas disciplinas onde essa formação tem efectivamente lugar. Uma segunda razão poderá estar associada ao facto de a Escola Superior de Educação ter sido acreditada como Centro de Competências do Programa Nónio Séc. XXI e, nessa qualidade, a ter de fazer formação a professores cujo local de trabalho se situava fora do distrito. Essa procura obrigou a Escola a duplicar o número de turmas inicialmente previsto.

Em anexo são apresentados alguns dados relativamente ao número de acções levadas a efeito, ao número total de horas de formação, ao número de formandos envolvidos e ao volume de formação desenvolvido no último triénio. Relativamente ao último ano de actividade, 1998, são apresentados alguns dados sobre o número de turmas por acção, o número de formandos por turma bem como os custos envolvidos.

3. Conclusão – linhas de força

Como quase sempre acontece, a escola acaba por ser, mais cedo ou mais tarde, atingida pelas reformas que ocorrem na sociedade e, quantas vezes, a ter que à custa de muito esforço, e no mais curto espaço de tempo possível, de se adaptar às novas realidades que lhe são impostas pelo exterior.

O professor, protagonista fundamental de todo o processo educativo, é cada vez mais solicitado a dar resposta a questões que lhe são colocadas e para as quais não recebeu uma formação adequada. Ninguém duvida de que hoje, e cada vez mais do que nunca, é necessário proceder-se a constantes ajustamentos. A par das exigências científicas, porque o conhecimento evolui de dia para dia e a informação está cada vez mais disponível, ou dos conhecimentos didácticos porque cada vez mais se investiga nesse domínio, o professor deve ser capaz de estar minimamente informado e preparado para responder de forma adequada a questões e desafios com que são confrontados no seu dia a dia e que, não raras vezes, são protagonizados pelos próprios alunos.

Aqueles que têm responsabilidades na formação inicial e contínua de professores, para além da preocupação legítima com as actualizações de carácter científico e pedagógico que representam, sem dúvida, áreas onde se pode afirmar que aquilo que hoje admitimos como verdade será a curto prazo posto em causa devem, também, preocupar-se com a actualização em domínios tecnológicos. Se mais razões não houvesse, bastaria admitir que este domínio está em estreita ligação com os dois anteriores. Por um lado, acelerou, e continua a acelerar vertiginosamente, a produção de saber e, por outro lado, o computador pode promover novas e melhores formas de aprendizagem se devidamente utilizado.

É necessário definirem-se metas de trabalho pois, é com base nessas metas que se organizam e orientam planos de actuação/intervenção e, sobretudo, permite no final alguma percepção sobre o caminho que se percorreu e a distância a que se ficou. Porém, mais importante do que determinar este diferencial é analisar e reflectir sobre a forma como se lá chega isto é, a metodologia e a tipologia de trabalho que se desenvolveu.

Estamos convictos de que foi possível contribuir para que se criassem momentos de partilha, de reflexão e de discussão tão necessários a quem todo o ano trabalha praticamente no isolamento. Estamos convencidos de que se promoveram competências de carácter científico e pedagógico. Estamos igualmente convencidos de que com o conjunto de acções oferecidas se promoveram atitudes positivas ao nível da relação humana, pedagógica e deontológica revelando os formandos espírito de ajuda de uns para com os outros, de compreensão perante algumas falhas inevitáveis, partilha de saberes, preocupações, etc. e envolvimento nos trabalhos que lhes foram propostos.

Bibliografia

Brandão, Carlos (1993). Evolução do Papel do Professor—Consequências para a educação. *Aprender*, 15, 19-23.

Brown, Catherine A. & Borko, Hilda (1992). *Becoming a Mathematics Teacher*. In *Handbook of Research on Teaching*. New York: NCTM.

Correia, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA/Clube do Professor.

Demilly, Chantraine Lise (1992). *Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança*. In António Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Esteve, José M. (1991) *Mudanças Sociais e Função Docente*. In António Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Feiman-Namser, S., & Floden, R. (1986). The Cultures of Teaching. In Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3ª Edição, New York: Macmillan.

Galhardo, L., Domingos, A. Maria, & Neves, Isabel P. (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*, Lisboa: Livros Horizonte.

Guimarães, Henrique M. (1992). *Concepções Práticas e Formação de Professores*. In *Educação Matemática: Temas de Investigação*, Lisboa: IIE.

Irvin, Glen (1990). Collaborative Teacher Education. *KAPPAN*, Abril, 622-624.

Marcelo García, Carlos (1992). A formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In António Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Mialaret, Gaston (1981). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Moura, Manuel Oriosvaldo (1993). Professor de Matemática: A Formação como Solução Construída. *Revista de Educação Matemática*, S. Paulo: SBEM,1 , 1-17.

Nóvoa, António (1992). Formação de professores e Profissão Docente. In António Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Ribeiro, António Augusto Gaspar (1995). *Concepções de Professores do 1º Ciclo: A Matemática, o seu ensino e os Materiais Didácticos* (Tese de mestrado). Lisboa: Projecto Minerva - Pólo DEFCUL.

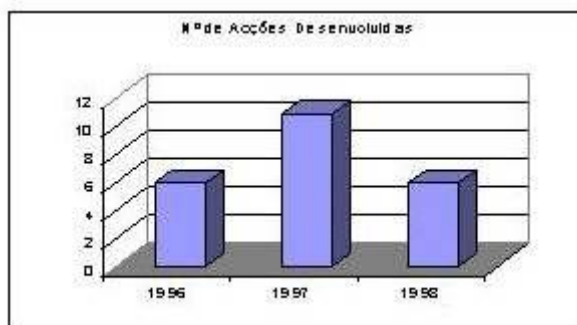
Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15, 4-14.

Valentini, Bruna Bianchi (1979). Individualização e Socialização nas perspectivas da Aprendizagem. In M. C. Costa (ed.), *A Escola e o Aluno*. Lisboa: Livros Horizonte.

Anexos

DADOS RELATIVOS AOS ANOS DE 1996, 1997 E 1998

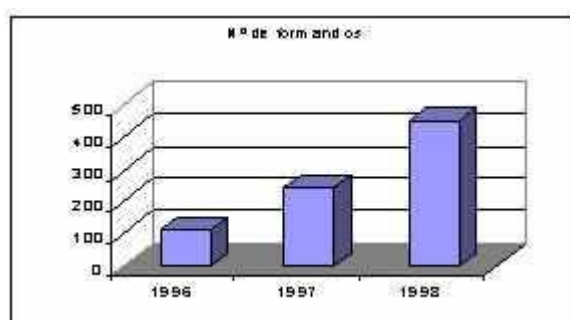
a. Evolução do número de acções desenvolvidas



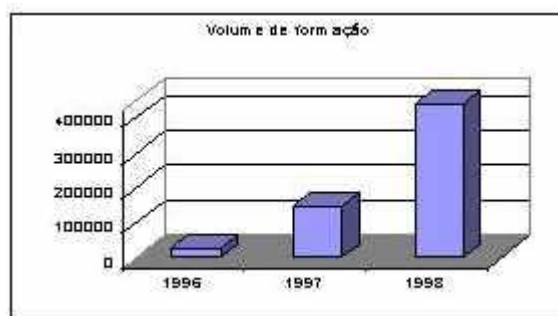
b. Número de horas totais de formação



c. Número de formandos envolvidos

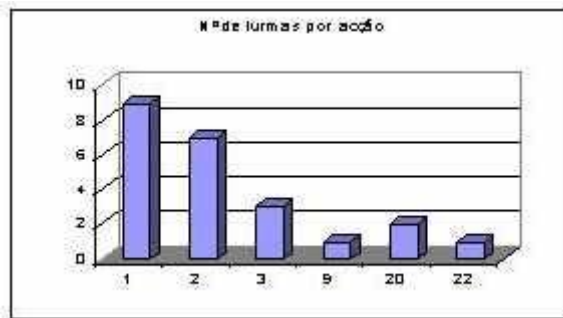


d. volume de formação

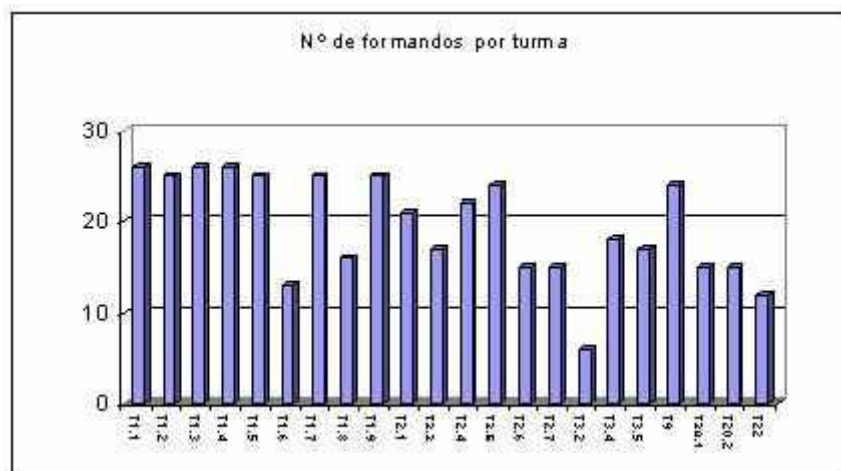


RELATIVAMENTE AO ANO DE 1998

a. N.º de turmas por acção



b. Número de formandos por turma



c. Encargos por rubrica

