

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE

António Nóvoa (*)

Este texto procura introduzir novas abordagens no debate sobre a formação de professores, deslocando-o de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões académicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional (1).

Na primeira parte evoca-se o percurso histórico de formação da profissão docente, argumentando-se com a necessidade de pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente.

Na segunda parte relaciona-se a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

Não se trata de um texto "fechado", mas antes do lançamento de um conjunto de ideias "abertas", que procuram estimular um pensamento diferente sobre os modos e as estratégias de formação de professores.

A FORMAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Consolidação da profissão docente: apontamentos históricos

O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controlo da acção docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado.

Os reformadores portugueses do final do século XVIII sabiam que a criação de uma rede escolar, geometricamente repartida pelo espaço nacional, era uma aposta de progresso. Mas sabiam, também, que este esforço iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc.

Desempenhando um papel charneira na construção do Portugal contemporâneo, os professores foram submetidos a um controlo muito próximo do Estado. Na 1ª metade do século XIX implementaram-se mecanismos progressivamente mais rigorosos

de selecção e de recrutamento do professorado. Mas, quando foi preciso lançar as bases do sistema educativo actual, a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano: desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente. Em torno da produção de um saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado confrontam-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX.

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Neste período, uma série de fenómenos configuram uma verdadeira mutação sociológica do professorado, primeiro dos professores do ensino primário e, mais tarde, dos professores do ensino secundário; cite-se, a título de exemplo, a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição sócio-económica do corpo docente. Verifica-se um reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controlo dos professores, mas igualmente uma maior afirmação autónoma da profissão docente (2).

A 1ª República criou as condições políticas para uma agudização do conflito acerca do estatuto da profissão docente. A ambição republicana de "formar um homem novo" concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo: só no contexto de um maior prestígio, qualificação e autonomia era possível desempenharem-se desta missão; mas o que estava em jogo era demasiado importante para que o Estado abdicasse de uma intervenção persistente.

A passagem de um controlo administrativo a um controlo ideológico e os inúmeros conflitos políticos no seio das escolas normais ilustram bem a presença do

Estado no campo educativo. A contrario, convergem no seio da educação correntes de origem diversa que pugnam por uma maior autonomia dos professores, no quadro da afirmação de um profissionalismo docente:

- "O poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a da política. [...] Um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino. O recrutamento de técnicos só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais" (Adolfo Lima, 1915, pp. 360-361).
- "Ora, se o currículo deve indiscutivelmente considerar-se da competência do Estado, o mesmo se não pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuição exclusiva dos corpos docentes. O Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objectivos a realizar mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a selecção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista" (Eusébio Tamagnini, 1930, p. 94).

Estes dois autores representam perspectivas educativas e ideológicas claramente diferenciadas, mas coincidem na necessidade de delimitar o espaço de autonomia da profissão docente, com base numa especialização adquirida em instituições de formação: Adolfo Lima fala do poder, no caso vertente em relação ao recrutamento de professores; Eusébio Tamagnini fala do saber, reportando-se à concretização pedagógica do ensino.

O confronto entre os distintos projectos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Foi a exacta percepção desta realidade que levou o Estado Novo a tomar medidas radicais nesta área.

Durante o Estado Novo há uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de

dignificação da imagem social do professor. A compreensão deste paradoxo obriga a um duplo raciocínio. Por um lado, o Estado exerce um controlo autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional: a degradação do estatuto e do nível científico inserem-se nesta estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente. Por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores, nomeadamente junto das populações. A ambiguidade resolve-se através do reforço da carga simbólica da acção docente, no interior e no exterior da escola, por via de uma legitimidade delegada, que impede a emergência de um poder profissional autónomo. Paralelamente, assiste-se à produção de uma retórica laudatória sobre os professores, que não se traduz numa melhoria da sua situação sócio-económica.

A tentativa do Estado Novo para substituir a legitimidade republicana no terreno educativo passou, em primeira instância, por importantes reformulações no domínio da formação de professores. Após várias tentativas falhadas de reformar as escolas normais republicanas, o Estado Novo decidiu pura e simplesmente encerrá-las: primeiro, em 1930, as Escolas Normais Superiores, que não voltariam a abrir; depois, em 1936, as Escolas Normais Primárias, que reabririam na década de 40 completamente modificadas. Até aos anos 60 o Estado Novo manteve uma atitude de suspeição em relação à formação de professores, sofisticando os mecanismos de controlo ideológico no acesso e no exercício da actividade docente.

Redução e controlo são os dois eixos estruturantes da política nacionalista em relação à formação de professores do ensino primário: o primeiro eixo concretiza-se num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, numa redução dos conteúdos e do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica; o segundo eixo explicita-se na instauração de práticas de controlo moral e ideológico, tanto na formação de base como no estágio e na avaliação dos exames de estado.

Ao nível do ensino secundário, o encerramento das Escolas Normais Superiores pôs cobro a uma experiência institucional cujas raízes remontam ao Curso de Habilitação para o Magistério Secundário (1901). Eusébio Tamagnini (1930) personificou a reacção contra esta medida, argumentando pela necessidade de um

equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação académica, preparação profissional e prática profissional. Do ponto de vista formal, o sistema implantado em 1930 procurava salvaguardar estas três componentes através da articulação de uma licenciatura de base com a frequência do Curso de Ciências Pedagógicas e o estágio num Liceu Normal. Mas o modelo adoptado tornava inviável um esforço de integração, dificultando uma formação de professores de carácter profissionalizante. A prática encarregar-se-ia de demonstrar a prevalência da dimensão académica, configurando um professor vocacionado em primeira linha para a transmissão de conhecimentos (Gomes, 1991; Loureiro, 1990).

Durante o Estado Novo assiste-se à degradação do estatuto sócio-económico da profissão docente e consagra-se uma visão funcionarizada do professorado. Se a primeira questão vai ser seriamente questionada pelos actores educativos a partir dos anos 60, desencadeando movimentos (políticos, sindicais, científicos) de certa envergadura, a segunda parece aceitar-se como uma evidência e não tem merecido grande atenção. A formação de professores tem sido coerente no aceitar (implícito) desta evidência, não sublinhando a dimensão do professor como um profissional autónomo e reflexivo.

Debates recentes sobre os professores e a sua formação

Por volta de 1960, Portugal surge em último lugar nas estatísticas europeias (taxas de escolarização, níveis de alfabetização, despesas com a educação, etc.), situação que urge alterar tendo em conta as novas realidades económicas e sociais emergentes nesta época. O desenvolvimento do país exige mudanças de tomo na política educativa, que, desde então, passarão a ser largamente influenciadas por organizações internacionais. A profissão docente e a formação de professores vão regressar ao primeiro plano das preocupações educativas.

A presença da OCDE, nomeadamente no quadro do "Projecto Regional do Mediterrâneo", contribuiu para acentuar o papel da educação na formação do capital

humano e para criar uma escola de planeamento do ensino que tem tido um papel preponderante na educação portuguesa. No VI Congresso do Ensino Liceal (Aveiro, 1971), um dos mais importantes protagonistas desta corrente, Fraústo da Silva, não deixou de demarcar territórios:

" Não pertencço, realmente, ao grupo daqueles que, parafraseando von Clausewitz, acham que os problemas da educação são demasiado importantes para serem deixados aos professores; espero, no entanto, que entre a audiência não estejam também muitos partidários da ideia de que os problemas educacionais são demasiado importantes para serem deixados aos técnicos de planeamento...".

Adoptando algumas tendências da vaga reformadora dos anos 60, a Reforma Veiga Simão (1970-1974) situou-se num momento-charneira de expansão quantitativa do sistema educativo português: em 1960, havia pouco mais de 6.000 professores do ensino secundário oficial (liceal e técnico profissional); em 1990, este número ultrapassava os 70.000 (preparatório e secundário). Este facto obrigou a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenómenos de desprofissionalização do professorado.

A década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores.

O ensino normal primário ganhou um novo impulso após 1974, mantendo-se sob a direcção orgânica e hierárquica do Ministério da Educação, no quadro de um controlo apertado do Estado, legitimado ideologicamente pela importância social da acção dos professores do ensino primário. Uma vez arrefecido o ímpeto revolucionário, a intervenção do Banco Mundial revelou-se decisiva para o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, num processo fortemente tutelado pelo poder político.

Paralelamente, assistiu-se ao desenvolvimento nas Universidades de programas de formação profissional de professores, primeiro nas Faculdades de Ciências

(1971) e mais tarde, com o apoio do Banco Mundial, nas Universidades Novas. O papel das Universidades no domínio da formação de professores tem-se deparado com resistências várias, nomeadamente: de sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a rejeitar a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo; e de sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária. Uns e outros têm do ensino a visão de uma actividade que se realiza com naturalidade, isto é sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos.

A consolidação destas redes de formação contribuiu para o desenvolvimento de uma comunidade científica na área das Ciências da Educação, que se tem imposto como um novo actor social no campo educativo, com importantes consequências para a configuração da profissão docente. A década de 70 é, também, um período fundador do debate actual sobre a formação de professores. O essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiraram a construção recente dos programas de formação de professores, datam deste período. A vários títulos, pode mesmo argumentar-se que a reflexão em torno da formação de professores cristalizou nesta altura, tendo havido em seguida uma renovação muito limitada de abordagens e de problemáticas.

A década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores.

A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço.

Em termos gerais, este esforço não introduziu dinâmicas inovadoras na

formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual; a excepção terá sido, porventura, o ensaio de "formações centradas na escola", cujo aprofundamento numa perspectiva profissional (e não político-sindical) poderia ter sido muito estimulante. No essencial, reproduz-se o debate iniciado na década de 70, bem como as clivagens e os interesses corporativos que lhe estão subjacentes.

Estes programas revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo. Mas acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado.

A década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores.

Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua. O processo gera-se, de novo, na confluência de dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo; por outro lado, importa assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente. O desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.).

A forma como o Estado tem encarado esta questão é paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação-avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controlo sobre a profissão docente. A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objectivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas.

A actual ambiência reformadora é uma vez mais inspirada por tendências e movimentos internacionais, com a presença da CEE nas decisões importantes. Os homens da escola do planeamento têm liderado o processo, que anuncia o fim de um ciclo aberto nos anos 60. Produzindo um discurso descentralizador e de apelo à participação, a Reforma tem contribuído para reforçar os poderes do aparelho de Estado. A descentralização passa por uma retórica da participação, que não conduz ao aparecimento de novas instâncias de poder e à concessão de uma maior autonomia aos diversos grupos em presença no terreno educativo.

Esta retórica torna-se particularmente activa quando se dirige aos professores. De facto, a degradação do estatuto sócio-profissional e do nível económico dos professores durante os anos 80 não era de molde a favorecer o seu empenhamento nos projectos reformadores. O Estatuto da Carreira Docente trouxe algumas melhorias significativas, mas revelou-se decepcionante pela incapacidade de conceber uma nova "profissionalidade docente". Prolonga-se uma tutela estatal sobre o professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente, ad intra, os saberes e os princípios deontológicos de referência: uns e outros têm que lhe ser impostos do exterior, o que acentua a subordinação da profissão docente.

A política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os actores dos decisores, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. A tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controlos, mais subtis, sobre a profissão docente.

As tensões e os conflitos suscitados actualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas sobretudo com o controlo do campo social docente. Nos próximos tempos vai decidir-se uma parte importante da definição futura da profissão docente: consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada?

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se

pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. É situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Na segunda parte deste texto avançam-se algumas propostas de trabalho que, inseridas no terreno da formação contínua, podem contribuir para interrogar toda a formação de professores.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os anos 80 não foram fáceis para os professores portugueses, tendo-se acentuado progressivamente os factores de mal-estar profissional. Mais do que uma profissão desprestigiada aos "olhos dos outros", a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projecto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos.

A profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagónicos, que Mark Ginsburg sintetiza do seguinte modo:

" A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução,

a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral" (1990, p. 335).

Como em muitos outros países, os professores portugueses também estão submetidos a esta tensão, valendo a pena sublinhar dois elementos. Por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é a elaboração dos currícula e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades:

" A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores" (Apple & Jungck, 1990, p. 156).

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

Desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educado". A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1986).

Num trabalho recente, Ivor Goodson (1991) defende a necessidade de investir a praxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o

adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade:

" Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica" (Dominicé, 1990, pp. 149-150).

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva (Mezirow, 1990) e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. A formação está indissociavelmente ligada à "produção de sentidos" sobre as vivências e sobre as experiências de vida (Finger, 1989; Ball & Goodson, 1989).

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de 'stress' é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades (Cole & Walker, 1989).

O triplo movimento sugerido por Schon (1990) - conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão.

Desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A retórica actual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, e os professores têm a sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas (Ginsburg & Spatig, 1991; Popkewitz, 1987).

A situação presente dos professores portugueses encerra vários equilíbrios instáveis. A institucionalização de dispositivos de avaliação do professorado, por exemplo, pode acentuar a dependência e o controlo do corpo docente, em vez de

contribuir para a emergência de uma verdadeira cultura profissional. A chave de leitura destes equilíbrios encontra-se na definição dos professores como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares (Carr, 1989; Woods, 1990).

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schon, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo.

Ora é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

A dinamização de dispositivos de investigação-acção e de investigação-

formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. A este propósito é útil conjugar uma formação de tipo clínico, isto é baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (Perrenoud, 1991), e uma formação de tipo investigativo, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes (Elliott, 1990). O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (Hameline, 1991).

Os professores têm que se assumir como produtores da "sua" profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém (Holly & McLoughlin, 1989; Lyons, 1990). Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Desenvolvimento organizacional: produzir a escola

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações

escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola.

As decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do macro-sistema e o nível demasiado restrito da micro-sala de aula. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de entre-dois onde se decidem grande parte das questões educativas. Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar.

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais (McBride, 1989).

As dinâmicas de formação-acção organizacional delimitam um novo território de intervenção, constituindo a face solidária dos processos de investigação-acção colaborativa e de investigação-formação (Lieberman, 1990; Oja & Smulyan, 1989; Wideen & Andrews, 1987).

Num interessante texto sobre "A investigação-acção e o desenvolvimento colaborativo das escolas", Bridget Somekh defende a necessidade de articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores:

" O facto das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos actores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas" (1989, p. 161).

O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação pode revelar-se extremamente útil e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua. A este propósito, uma reflexão recente de Alberto Melo parece-me particularmente pertinente:

" Os projectos experimentais que deram bons resultados foram, via de regra,

realizados por 'bons' investigadores-actores e encontraram um contexto favorável. Parece-me, pois, demasiado optimista a perspectiva de generalização, pois, com outras pessoas e noutros ambientes, o projecto nunca será o mesmo. [...] Mas, para isso, seria talvez mais conveniente uma abordagem de 'disseminação em rede' do que a 'oficialização' - que significa a adopção do projecto como programa a lançar de cima para baixo" (1990, p. 8).

Creio que esta ideia é crucial no quadro da formação contínua, sobretudo porque não há ainda uma tradição que condicione as práticas e os modelos a implantar. É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores.

A noção de participação tem resistido bem à erosão do tempo; hoje em dia, é um valor aceite não apenas por motivos ideológicos ou políticos, mas também por razões económicas e de eficácia (Le Boterf, 1989). Os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação.

O território da formação é habitado por actores individuais e colectivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projectos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um "parceria pela negativa", baseado na anulação das competências dos diversos actores, e inventar um "parceria pela positiva", construído a partir de um investimento positivo de todos os poderes.

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Ora, o que está actualmente em causa não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora.

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos.

É preciso conjugar a "lógica da procura" (definida pelos professores e pelas escolas) com a "lógica da oferta" (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projectos profissionais e organizacionais.

Parece-me interessante terminar este texto adaptando o epílogo de um trabalho de Mary-Louise Holly e Caven McLoughlin (1989) sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

Já começámos, mas ainda estamos longe do fim.

Começámos por organizar acções pontuais de formação contínua, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto de desenvolvimento profissional e organizacional.

Começámos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional.

Passámos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática.

Modificámos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua.

Mudámos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

Notas de rodapé

(*) Universidade de Lisboa.

(1) Este texto retoma alguns textos que escrevi recentemente sobre esta problemática, principalmente um capítulo sobre o "caso português" a publicar num livro coordenado por Thomas Popkewitz (Changing patterns of regulation and power in teacher education: Eight country study of reform practices in teacher education) e a comunicação apresentada no 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991).

(2) A este propósito, a Reforma de 1901 é bastante paradoxal, ilustrando bem as

ambiguidades que atravessam a política educativa em relação aos professores. Por um lado, estipula-se que só "constitui habilitação para o exercício do magistério primário a aprovação no curso das escolas normais ou de habilitação para o magistério primário" (art. 30º) e que só podem ser nomeados professores das escolas normais os "indivíduos com habilitação legal para o magistério [preferindo-se] os professores ou professoras de instrução primária, que tiverem mais de cinco anos de bom e efectivo serviço no magistério" (art. 73º): eis duas medidas que contribuem para reforçar o poder dos professores sobre a sua profissão e para sublinhar a importância do saber dos colegas. Por outro lado, alerta-se contra a extensão dos programas, com o receio que "em vez de ótimos mestres, dali saiam pedantes superficiais e pretenciosos" e decreta-se a proibição de "congressos de professores de instrução primária, que não tenham exclusivamente por objecto questões pedagógicas" (art. 115º): eis duas medidas que limitam a profissionalização do professorado e que reforçam o controlo estatal.

Referências bibliográficas

Apple, Michael & Jungck, Susan. "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula". Revista de Educación, 291, 1990, pp. 149-172.

Ball, Stephen J. & Goodson, Ivor F. (eds.). Teachers' Lives and Careers. Lewes: The Falmer Press, 2ª ed., 1989.

Carr, Wilfred (ed.). Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession. Lewes: The Falmer Press, 1989.

Cole, Martin & Walker, Stephen (eds.). Teaching and Stress. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

Dominicé, Pierre. "La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité". Éducation et Recherche, 3/86, 1986, pp. 63-72.

Dominicé, Pierre. L'histoire de vie comme processus de formation. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

Elliott, John. "Teachers as Researchers: Implications for Supervision and for Teacher Education". Teaching & Teacher Education, 6 (1), 1990, pp. 1-26.

Finger, Matthias. Apprendre une issue. Lausanne: Éditions L.E.P., 1989.

Ginsburg, Mark. "El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado". Revista de Educación, nº extraordinario "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación", 1990, pp. 315-345.

Ginsburg, Mark B. & Spatig, Linda. Proletarianization of the Professoriate: The Case of Producing a Competency-Based Teacher Education Program, 1991 (documento inédito).

Gitlin, Andrew & Smyth, John. "Toward Educative Forms of Teacher Evaluation". Educational Theory, 40 (1), 1990, pp. 83-94.

Gomes, Joaquim Ferreira Gomes. "Três modelos de formação de professores do ensino secundário". Revista Portuguesa de Pedagogia, XXV (2), 1991, pp. 1-24.

Goodson, Ivor F. Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' Lives and Teacher Development, 1991 (documento inédito).

Hameline, Daniel. L'éducateur et l'action sensée, 1991 (documento inédito).

Holly, Mary Louise & McLoughlin, Caven S. (eds.). Perspectives on Teacher Professional Development. Lewes: The Falmer Press, 1989.

Houston, R. (ed.). Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, 1990.

Le Boterf, Guy. Comment investir en formation. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1989.

Lieberman, Ann (ed.). Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now. Lewes: The Falmer Press, 1990.

Lima, Adolfo. "O recrutamento de professores". Revista de Educação, série III, nº 4, 1915, pp. 358-366.

Loureiro, João Evangelista. À procura de uma pedagogia humanista. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1990.

Lyons, Nona. "Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development". Harvard Educational Review, 60 (2), 1990, pp. 159-180.

McBride, Rob (ed.). The In-Service Training of Teachers. Lewes: The Falmer Press, 1989.

Melo, Alberto. "Divulgar as experiências". Boletim / GEP Educação, nº 5, 1990, p. 8.

Mezirow, Jack et al.. Fostering Critical Reflection in Adulthood - A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. San Francisco-Oxford: Jossey-Bass

Publishers, 1990.

Nias, Jennifer. "Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self". In Educational Research and Evaluation [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

Nóvoa, António. "Os professores: em busca de uma autonomia perdida?". In Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas. Porto: SPCE, 1991, pp. 521-531.

Nóvoa, António. "Concepções e práticas de formação contínua de professores". In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

Oja, Sharon Nodie & Smulyan, Lisa. Collaborative Action Research: A Developmental Approach. Lewes: The Falmer Press, 1989.

Perrenoud, Philippe. "Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants". In IUFM: la place de la recherche dans la formation des enseignants. Paris: INRP, 1991.

Popkewitz, Thomas S. (ed.). Critical Studies in Teacher Education - Its Folklore, Theory and Practice. Lewes: The Falmer Press, 1987.

Schon, Donald A. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Silva, J.J. Fraústo da. "Análise prospectiva do sistema escolar e algumas das suas implicações". In VI Congresso do Ensino Liceal. Aveiro: Ministério da Educação Nacional, 1971, pp. 105-124.

Smyth, John. "Teacher evaluation as the technology of increased centralism in education". In World Yearbook of Education 1990: Assessment and Evaluation [ed. C. Bell]. London: Kogan Page, 1990, pp. 237-257.

Somekh, Bridget. "Action Research and Collaborative School Development". In The In-Service Training of Teachers [Rob McBride, ed.]. Lewes: The Falmer

Press, 1989, pp. 160-176.

Stoer, Stephen. Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

Tamagnini, Eusébio. "Programas taxativos e Diário do aluno". Arquivo Pedagógico, IV (1-4), 1930, pp. 93-100.

Tamagnini, Eusébio. "A extinção das Escolas Normais Superiores". Arquivo Pedagógico, IV (1-4), 1930, pp. 101-204.

Wideen, M. & Andrews, I. Staff Development for School Improvement - A Focus on the Teacher. Lewes: The Falmer Press, 1987.