

A formação inicial de educadores de infância e de professores do Ensino Básico

- da urgência do Ministério da Educação à urgência de um debate por fazer

O que faz correr o Ministério da Educação ?

Na segunda quinzena do mês de Janeiro, o Departamento do Ensino Superior (DESUP) enviou para todas as instituições de ensino superior, públicas e privadas, uma circular onde anunciava, entre outras medidas, que a apresentação de propostas de alteração dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, de bacharelato para licenciatura, deveria dar entrada naquele departamento até 31 de Março de 1998.

Sem deixarmos de saudar esta iniciativa, subsequente às alterações da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), que visa responder a uma legítima aspiração dos professores portugueses: a consagração do grau de licenciatura como nível desejável de habilitação para todos os docentes, independentemente do nível de ensino que leccionem, não podemos, igualmente, deixar de estranhar o modo como o processo foi conduzido pelo DESUP. Tratando-se de uma questão maior, no âmbito das transformações, a que tem vindo a ser sujeito o sistema educativo português, mereceria, por isso, um amplo debate que permitisse uma discussão mais aprofundada acerca do sentido e da natureza dos projectos relacionados com a formação inicial de professores e, em particular, com a formação de educadores de infância e de professores do Ensino Básico, quer ao nível das instituições do ensino superior especialmente vocacionadas para promover tal formação, quer ao nível das próprias organizações sindicais, profissionais e pedagógicas onde se agrupam e encontram docentes dos mais diversos níveis de ensino. Ora, basta olhar para os prazos extremamente apertados que o DESUP prescreve; verificar que os perfis de competência e de formação, capazes de orientar e balizar a construção de novos programas de formação, serão definidos pelo M.E. após a entrega dos projectos de alteração dos cursos e avaliar a insipiência do conjunto de princípios organizacionais que a circular divulga, para se constatar que estamos perante um processo conduzido à pressa e concluir que o Ministério parece estar mais interessado em encerrar rápida e discretamente a tarefa que se propôs realizar do que em estimular a reflexão acerca da problemática em apreço.

A estratégia do M.E. poderia ser, no entanto, de algum modo justificável, se estivéssemos perante um assunto periférico do sistema educativo português. Não sendo este o caso, assinala-se, então, a discrição patenteada, a qual contrasta, por sua vez, com o esforço de publicitação de outras medidas desta mesma equipa (vd. a denominada '*Reflexão Participada dos Currículos*', a criação e implementação dos chamados currículos alternativos, a apresentação das novas medidas disciplinares ou o debate em torno da gestão e da autonomia das escolas), o que parece expressar a desvalorização de uma questão, a da formação inicial de educadores de infância e de professores, que devido à sua importância educativa, à sua abrangência pedagógica e ao impacto social que pressupõe, mereceria ser abordada e valorizada como uma questão prioritária e de primeira grandeza. Perdemos, assim, uma oportunidade de discutir os pressupostos, os princípios e as finalidades dos projectos de formação inicial desses profissionais, o que entre outras coisas implicaria ter de equacionar o(s) próprio(s) sentido(s) da profissão docente em sociedades que se relacionam de um modo muito mais exigente com as suas escolas.

Por isso, as alterações propostas pelo DESUP às instituições do ensino superior no sentido de estas darem cumprimento ao estipulado no artº 31º da L.B.S.E., a partir do qual se estabelece que os educadores de infância e os professores do 1º Ciclo passarão a ser formados através de cursos que lhes conferem o grau de licenciatura, deverão ser abordadas em função do conjunto de questões prévias que se passam a propor:

- a) O que se pretende, do ponto de vista das suas implicações educativas, com a transformação dos bacharelatos em licenciaturas no âmbito da formação de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo ?
- b) Qual o tipo de relação a estabelecer entre os cursos de formação de professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico ?
- c) Como se irão articular, futuramente, ao nível das Escolas Superiores de Educação, públicas e privadas, os projectos dirigidos para a formação de professores do 2º e do 3º Ciclos ? E qual a relação entre estes projectos e o projecto de formação inicial de professores do 1º Ciclo ?
- d) Que configuração deverão assumir os planos de estudos capazes de permitir àqueles educadores de infância e professores do 1º Ciclo que, por serem hoje bacharéis, pretendam aceder ao grau de licenciados ? Dever-se-ão diferenciar estes planos de estudo dos planos de estudo a propôr aos estudantes que frequentam os actuais bacharelatos ?

e) Qual o sentido, a configuração e as finalidades dos cursos que visam substituir os CESES, a partir do próximo ano lectivo ?

Perante o conjunto de questões enunciado, que visa ilustrar até que ponto as alterações a introduzir nos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo necessitam de ser objecto de um debate mais amplo e de uma reflexão suficientemente aprofundada, seleccionamos, pela importância que poderão assumir para esse debate, as duas primeiras questões, as quais condicionam, em nossa opinião, as respostas a construir face às restantes questões enunciadas.

Do bacharelato à licenciatura: porquê ?

A exigência da licenciatura como habilitação mínima para aqueles que em 1998/99 iniciam um curso de formação que os habilitará a ser educadores de infância ou professores do 1º Ciclo do Ensino Básico poderá constituir o ponto de viragem em dois tipos de carreiras que necessitam de ser socialmente valorizadas e, profissionalmente estimuladas, se as alterações previstas não se limitarem, sobretudo, à atribuição de um grau académico mais prestigiado e, igualmente, mais vantajoso do ponto de vista do estatuto profissional que esses educadores e professores passarão a usufruir. Não sendo esta uma questão menor, no âmbito da problemática que abordamos, não podemos, contudo, circunscrever as razões que subjazem à alteração dos cursos, apenas, à questão do prestígio e dos benefícios que a passagem do grau de bacharel a licenciado acarreta.

Espera-se, assim, que a alteração dos projectos de formação inicial que temos vindo a discutir possam implicar outro tipo de transformações, mais relacionadas quer com o desenvolvimento pessoal e profissional das novas gerações de docentes quer, concomitantemente, com a adequabilidade e a qualidade do atendimento educativo a oferecer às crianças com as quais vão trabalhar. Um educador de infância, ou um professor do 1º Ciclo, licenciados poderão constituir mais valias para as escolas deste país, no momento em que sejam capazes de:

- a) se afirmarem pela sua competência como elementos de mediação pedagógica entre um contexto físico e humano e o património cultural, socialmente organizado, que o configura e as crianças com as quais se relacionam que assim, no decurso do processo singular de apropriação desse património, podem ter acesso a mais uma oportunidade significativa de desenvolvimento pessoal e social;
- b) gerir, de um modo pedagogicamente diferenciado, as relações, o desenvolvimento e as aprendizagens das suas crianças;
- c) cooperar com outros colegas, do mesmo e de outros níveis de ensino, bem como com outros profissionais, no seio de equipas de trabalho que implicam a construção de parcerias inter e intrainstitucionais;
- d) participar na gestão e administração dos contextos educativos onde trabalham, entendendo estes, já não como um serviço local do Estado mas como um centro de educação local, o que implica, entre outras coisas, que os docentes possam ser capazes de participar em projectos de intervenção pedagógico-administrativa de amplitudes diversas e de estabelecer, no decurso desses projectos, parcerias com outros actores sociais e educativos relevantes (pais, autarcas, dirigentes associativos e empresariais, etc.);
- e) gerar e gerir os seus próprios projectos de formação profissional e desenvolvimento pessoal e social, enquanto projectos que por pressuporem um reinvestimento nos contextos de trabalho, se assumem, então e, também por esta via, como factores de construção de uma nova identidade profissional.

Em suma, o perfil de educador de infância e de professor que nos serve de referência é o do profissional reflexivo, o qual mais do que ficar confinado à prescrição de actividades, aprendizagens e atitudes, terá de ser capaz de gerir a imponderabilidade do quotidiano com a qual se confronta, pesar as opções de um modo fundamentado, assumir decisões e construir com outros um projecto de trabalho comum.

Reconheça-se, no entanto, que não é a licenciatura que garante automaticamente o sucesso de um projecto de formação do tipo que acabamos de esboçar, até porque, os cursos circunscritos ao bacharelato, em teoria, já o permitiam. Um dos equívocos do Ministério da Educação, ao conduzir o processo da forma quase clandestina como o tem vindo a fazer, é precisamente o de não valorizar o confronto entre as mais diversas concepções existentes neste âmbito, estimulando assim que, publicamente, se equacionasse, entre outras questões, quais os ganhos pedagógicos que se esperam obter com a alteração dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo e mediante que dispositivos de formação é que esses ganhos poderão ser obtidos.

O conjunto de problemas proposto é de tal forma apaixonante e complexo que a sua discussão teria de extravasar as páginas deste artigo. Daí que fosse necessário circunscrever a reflexão neste campo, (o dos benefícios de uma licenciatura como habilitação necessária para o exercício de funções educativas num jardim de infância ou numa escola do 1º Ciclo), a uma questão, no mínimo, inquietante e que as alterações propostas pelo DESUP ignoraram: **a da possibilidade dos professores licenciados pelas E.S.E.'s para exercer a docência no 2º Ciclo, qualquer que seja a variante considerada, poderem exercer também funções docentes no 1º Ciclo, se assim o desejarem.** Esta questão, é tão ou mais importante, quando é a partir dela que se vislumbram as tensões e os conflitos, mais ou menos latentes, que se têm vindo a gerar em torno da configuração dos espaços pedagógicos em que se encontra subdividido o actual projecto de educação escolar básica. Embora esta configuração esteja, formalmente, definida na L.B.S.E. e no organograma do M.E. que através das responsabilidades atribuídas ao Departamento de Educação Básica explicita claramente que tal projecto integra quer a denominada educação pré-escolar quer o 1º, o 2º e o 3º Ciclos do Ensino Básico, teremos de reconhecer que, na realidade, a estrutura daquele projecto se define em função de três matrizes curriculares distintas que resultam tanto das vicissitudes históricas subjacentes à estruturação do actual Ensino Básico, como, concomitantemente, do perfil de formação dos

profissionais que têm vindo a intervir quer nos jardins de infância, quer nas escolas do 1º Ciclo quer ainda nas escolas E.B. 2/3.

Neste sentido, quando a formação de educadores de infância continua a ocorrer através de cursos organizados para capacitar apenas estes profissionais e a formação de professores do 1º Ciclo tende a desenvolver-se através de cursos, de carácter abrangente, sob a designação de 'cursos de formação de professores do ensino básico, variante de...' que habilitam esses professores para a docência em áreas disciplinares específicas no 2º Ciclo compreende-se, então melhor, que as matrizes curriculares referidas anteriormente evoluem no sentido de permitirem a demarcação de dois territórios no âmbito da área do D.E.B.: o da educação pré-escolar e o da educação escolar básica. A própria possibilidade das E.S.E.'s passarem a formar professores do 3º Ciclo acaba por reforçar o que acabamos de afirmar, quanto mais não seja porque parece querer promover-se, por esta via, o reforço dos laços pedagógicos entre o 2º e o 3º Ciclos. Existe, por isso, um debate por fazer, neste âmbito, o qual se pode construir em torno de duas questões fundamentais:

- a) Até que ponto o carácter híbrido dos cursos de formação dos professores do 1º Ciclo que acabamos de referir é vantajoso para a consolidação de um projecto de educação escolar básica ?
- b) Até que ponto a consolidação deste projecto depende do carácter híbrido daqueles cursos ou pode ocorrer, pelo contrário, em função de planos de estudo, que à semelhança dos planos dirigidos para a formação dos educadores de infância, são concebidos para promover a formação exclusiva de docentes aptos para leccionar no 1º Ciclo ?

Professores do 1º Ciclo: uma profissão em extinção ou em vias de desenvolvimento ?

A resposta às duas questões formuladas depende, necessariamente, do modo como definimos o sentido e as finalidades do projecto curricular a desenvolver no 1º Ciclo e, conseqüentemente, depende também do modo como definimos o perfil do docente mais adequado para promover e desenvolver esse projecto. Embora esta problemática deva ser objecto de uma reflexão mais longa e mais cuidada, o que faremos numa próxima oportunidade, sempre diremos que defendemos projectos específicos de formação para todos os que queiram leccionar em escolas do 1º Ciclo, à semelhança do que se propõe para os educadores de infância. A formação de professores do 2º Ciclo deverá evoluir no sentido de permitir a sua actividade docente no 3º Ciclo, tornando-se possível configurar, ao nível da formação dos profissionais que se identificam com intervenções educativas no âmbito da Educação Básica, três tipos de perfis desejáveis:

- a) Um perfil relacionado com as necessidades e a especificidade das intervenções a realizar nos jardins de infância;
- b) Um outro perfil relacionado com as exigências da acção educativa a desenvolver em escolas do 1º Ciclo, as quais implicam, à semelhança das intervenções que se espera que ocorram nos jardins-de-infância, a valorização, sobretudo, do desenvolvimento de competências transversais que, independentemente da sua natureza instrumental, psicológica, social ou até axiológica, sejam capazes de sustentar o percurso pessoal, social e académico que os alunos irão realizar posteriormente;
- c) Um terceiro perfil mais adequado à organização curricular das escolas E.B. 2/3, o qual possibilite o desenvolvimento de acções docentes que, de um modo mais especializado permitam, igualmente, o desenvolvimento de competências capazes de capacitar os alunos para expressar respostas mais complexas face aos diversos desafios que se lhes colocam num outro ciclo da sua vida.

Em nossa opinião, o modelo híbrido de formação subjacente aos actuais cursos de formação de professores do 2º Ciclo muito dificilmente contribuirá para a configuração de um perfil profissional dos professores do 1º Ciclo tal como o acabamos de definir. Embora defendamos que os futuros professores dos 2º e 3º Ciclos possam usufruir, ao nível das variantes pelas quais optaram, de experiências formativas relacionadas com as finalidades, os objectivos programáticos e as actividades pedagógico-didácticas próprias do 1º Ciclo, fazêmo-lo em nome de um projecto de formação que lhes possibilite construir uma visão mais abrangente e qualificada do percurso escolar dos seus alunos, um projecto de formação, por isso mesmo, mais adequado às necessidades e às exigências que esses docentes sentirão nas actuais escolas E.B. 2/3. Em suma, o que propomos é algo de diferente de um modelo híbrido que, a prazo, acabará por implicar a extinção da formação de professores do 1º Ciclo como agentes educativos sujeitos a uma racionalidade pedagógica de natureza interdisciplinar, capaz de sustentar acções educativas integradas, globalizantes e propositivas. É que tal modelo só se torna exequível se os projectos de formação que se gerarem, obedecerem a uma racionalidade pedagógico-didáctica instrumental que entre outras conseqüências não estimulará, por parte dos formandos, o desenvolvimento de competências de reflexão crítica sobre o sentido e a configuração das suas práticas educativas. Neste sentido, o modelo híbrido de formação de professores do 1º e do 2º Ciclo (e futuramente do 3º Ciclo) afecta a qualidade da formação destes conjuntos de profissionais, sem se perceber quais as vantagens que possam advir desta opção. A construção e a consolidação do novo projecto de escolaridade básica e a conseqüente superação das clivagens pedagógicas e profissionais entre os ciclos que integram tal projecto, embora passe pela implementação de novos projectos de formação inicial, não obriga tanto ao desenvolvimento de um projecto de formação unificado mas mais ao desenvolvimento de projectos de formação que diferenciando-se quanto à estruturação dos seus planos de estudo partilhem de uma matriz pedagógica comum, a qual podemos definir em função do seguinte conjunto de eixos axiais subjacentes a qualquer programa de formação:

- a) Favorecer a articulação entre os conteúdos teóricos e práticos, entre as experiências de formação qualificante e as experiências de formação experiencial, o que implica a construção de dispositivos pedagógicos capazes de

provocar o confronto entre as experiências e os saberes prévios dos estudantes com o conjunto dos quadros e referências teóricas que se lhes apresentam, as novas experiências que vivenciam e as reflexões subsequentes que se constroem no decurso desse confronto;

b) Desenvolver dispositivos de mediação pedagógica que permitam que a relação entre os estudantes e a informação a que estes acederão se defina mais em função da qualidade dessa relação do que da qualidade dessa informação;

c) Eleger o isomorfismo pedagógico a estabelecer entre as práticas de formação e as práticas de intervenção educativa como um princípio estratégico fundamental do projecto a construir, sabendo-se que o grau de coerência interno entre o que se defende e o que se pratica pode constituir, só por si, um poderoso factor de modelagem educativa;

d) Promover o desenvolvimento de competências de trabalho, pesquisa, observação, escuta, discussão e análise que deverão ser entendidas neste curso como competências fundamentais a desenvolver;

e) Proporcionar oportunidades para os estudantes desenvolverem: (i) a compreensão dos processos de construção dos saberes; (ii) a compreensão de si próprios e dos outros; (iii) a compreensão dos desafios profissionais que terão de enfrentar, no quadro de um processo que não se define só em função da sua dimensão profissional, mas também das suas dimensões sociais e políticas;

f) Procurar que o projecto de formação corresponda a um processo global de autonomização e de desenvolvimento, não só profissional, mas também pessoal e social, contribuindo para que os estudantes possam construir, também por esta via, um sentido para a sua vida.

Neste sentido, e tendo em conta o património que hoje já possuímos em função das experiências de formação das antigas Escolas do Magistério Primário e das actuais Escolas Superiores de Educação, temos as condições necessárias para promovermos projectos de formação que abram novas vias de desenvolvimento para as carreiras dos educadores de infância, dos professores do 1º Ciclo e, pelo menos, dos professores do 2º e 3º Ciclos. Que o Ministério da Educação, as instituições e os agentes envolvidos no processo compreendam que estamos perante um momento de viragem decisivo no âmbito da formação inicial de docentes são os nossos votos mais veementes.

Ariana Cosme
Rui Trindade