

A formação e a profissionalização docente

Teresa S. Leite¹

Falar da profissionalização do ensino no início do século XXI pode parecer despropositado. No entanto, a profissionalização do trabalho docente não é tão antiga quanto se possa pensar. Alguns autores definem 3 principais etapas no processo de profissionalização docente nos países ocidentais: uma primeira etapa até ao século XIX em que o ensino é perspetivado essencialmente como vocação; uma segunda etapa, em que o ensino é encarado como um ofício, visão decorrente em grande parte da democratização do acesso à educação ocorrida durante o século XX; e uma terceira etapa, no final desse mesmo século, altura em que se toma consciência da ineficácia das grandes reformas educativas para resolver o problema do insucesso escolar e se começa a apostar na descentralização dos sistemas educativos. É neste período que ganha contornos a perspetiva do ensino como profissão, deixando o professor de ser visto como funcionário para ganhar o estatuto de profissional com autonomia e responsabilidade nas suas decisões. Equacionar o ensino como profissão e o professor como profissional significa reconhecer a especificidade do conhecimento profissional necessário para ensinar e a existência de uma ética específica da ação de ensinar.

Como podemos ler hoje a situação deste movimento pela profissionalização docente (por oposição ao professor-funcionário), cujo início a maior parte dos autores situa nos anos 80 do século passado? E qual é a atual situação portuguesa nesse processo? Apresentamos em seguida algumas reflexões a partir de documentos internacionais recentes que comparam indicadores de educação (*Education at a Glance*, OCDE, 2018) e de formação (*Teaching Careers in Europe*, Eurydice Report, 2018) em diferentes países.

O envelhecimento da classe docente é uma tendência na generalidade dos países europeus e da OCDE, mas Portugal destaca-se como um dos países em que a percentagem de professores com menos de 30 anos é menor (no 1º e 2º ciclos apenas 1%) e em que, entre 2005 e 2016, se constata um maior aumento da percentagem de professores com mais de 50 anos. No entanto, como em qualquer organização, a escola necessita de professores em diferentes escalões etários e, conseqüentemente, em diferentes estádios da carreira docente. Os estudos realizados sobre as principais características desses estádios mostram a importância de confrontar e conjugar diferentes atitudes, expectativas, conhecimentos e níveis de experiência profissional, tornando o confronto geracional numa alavanca para a inovação profissional e organizacional. Por outro lado, há que acautelar os processos de socialização dos novos docentes na profissão, que dificilmente ocorrerão se toda uma geração de professores agora com mais de 50 anos se reformar em simultâneo. A resposta às necessidades educativas da população escolar atual requer uma dinâmica organizacional em que os professores de diferentes gerações, com formações e crenças diferentes, debatam os problemas, confrontem opiniões, conhecimentos e experiências e se entrem ajudem na procura de soluções.

No que se refere ao tempo de trabalho total do professor, Portugal encontra-se abaixo da média quer dos países da EU quer dos países da OCDE. Deste tempo, em média 44% é dedicado a atividades letivas, sendo a média em Portugal de 42%. Na componente não letiva,

¹ Professora na Escola Superior de Educação de Lisboa

para além das atividades associadas ao ensino (como preparar aulas, corrigir trabalhos, etc) Portugal é dos países que tem mais tarefas obrigatórias (coordenação de órgãos de gestão intermédia, aulas de substituição, aconselhamento aos alunos, atendimento aos pais) em contraponto com outros países em que essas tarefas são voluntárias ou decididas a nível de escola (dados referentes ao 3º ciclo). Esta multiplicidade de funções que, na literatura especializada tem sido designada por “intensificação do trabalho docente”, é um dos fatores que tem contribuído para a atual indefinição do papel do professor, que se desdobra em mediador transcultural, tutor, supervisor, coordenador... Para tal contribui também alguma burocratização da atividade docente, problema que tem sido objeto de estudo nas últimas décadas, em diversos países.

O documento da OCDE revela também os níveis em que as decisões educativas são tomadas nos diferentes países (central, estadual, regional, escolar...). Apenas em 11 dos 38 países analisados prevalecem as decisões a nível do poder central, sendo Portugal um dos 3 países da OCDE em que as decisões estão mais centralizadas. Com efeito, no que se refere à elaboração de programas e gestão de recursos, as decisões são 100% da responsabilidade do poder central, bem como 75% das decisões referentes à gestão dos recursos humanos e 33% das decisões relativas à organização do ensino. A perspetiva do professor como trabalhador intelectual e a tão falada autonomia das escolas confrontam-se assim com um extenso conjunto de normas e regulamentos que, para além de excessivo, sofre contínuas mudanças (pelo menos de 4 em 4 anos e sem que as anteriores tenham sido avaliadas). A capacidade decisional dos professores fica restrita ao que se passa dentro da sala de aula, reforçando uma perspetiva funcionalista do professor que, entre outros aspetos, contradiz a autonomia necessária para tomar decisões curriculares que podem assegurar que uma população escolar cada vez mais heterogénea atinja o sucesso escolar.

Esta concentração das decisões a nível da administração central faz-se sentir também na formação de professores. Quase metade dos países europeus considera a conclusão de um curso de formação de professores condição suficiente para o ingresso na profissão. Nestes países, tal como em Portugal, o diploma atesta não apenas o sucesso na graduação, mas também a capacidade para o exercício profissional. Nos restantes 23 sistemas educativos é necessário um exame ou uma confirmação das competências profissionais durante ou após o período de indução.

O facto de a conclusão dos cursos de formação conferir a autorização para o exercício da profissão tem sido usado pelo Estado português para justificar o controlo desses cursos, uma vez que, sendo o Estado o maior empregador desta área de atividade, necessita garantir que as escolas do Ensino Básico e Secundário prossigam os objetivos da política educativa. Neste sentido, os sucessivos governos têm-se empenhado em determinar a organização da formação, definindo as componentes da estrutura curricular destes cursos e a ponderação de cada uma dessas componentes no plano de estudos. A regulamentação das componentes de formação cria evidentes limitações na estrutura dos planos de estudo e condiciona fortemente os próprios modelos de formação.

Qualquer destes aspetos requer, como é óbvio, maior aprofundamento do que aquele que aqui apresentamos. Mas a melhoria da qualidade da educação passa, indubitavelmente, pelo conhecimento, questionamento e problematização da situação atual da educação e da formação.