



“Um presente feito de muitos passados”: a formação de educadores e professores na Escola de Benfca

Teresa S. Leite (teresal@eselx.ipl.pt)

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo

Este texto foi apresentado no Encontro Comemorativo dos 150 Anos da Formação de Professores em Portugal, que se realizou na Escola Superior de Educação de Lisboa, em Dezembro de 2012. Numa primeira abordagem realçamos o papel das escolas normais e escolas do magistério primário na construção da profissionalidade docente e, em seguida, procuramos identificar ruturas e continuidades nas finalidades e nos processos formativos da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Abstract

This paper was presented at the Commemoration of 150 Years of Teacher Education in Portugal, which took place in Lisbon' School of Education, December 2012. First, we emphasize the role of the teacher education' institutions for the early years in the construction of the profession and then we seek to identify continuities and discontinuities in purposes and formative processes of Lisbon' School of Education.

Palavras-chave: Formação de Professores, Profissão docente, Conhecimento profissional

Key-words: Teacher Education, Teaching profession, professional Knowledge



Para quem nunca reparou, “um presente feito de muitos passados” é a inscrição que se lê no relógio de sol que está no jardim em frente da entrada desta escola. Em 2004, Serra escrevia

“Nenhuma outra (inscrição) poderia ser mais apropriada. Os vários passados encontram-se todos ali (aqui): nas salas e corredores, nos papéis arquivados, na memória de alguns, (...) nos princípios estruturantes dos processos de formação. Esses passados insinuam-se permanentemente na vida institucional: umas vezes abrem-se ao borburinho do mundo num exercício cristalino de evocação e memória; outras vezes silenciam a voz da sua mensagem e, permanecendo em estado larvar, deixam-se apenas ouvir por quem não os consegue esquecer” (p. 236)

Também eu considero que nenhuma inscrição poderia ser mais apropriada.

Nesta casa e nesta instituição confluem as memórias de gerações de formadores e de gerações de futuros educadores e professores; nesta casa e nesta instituição ficou marcado o percurso da institucionalização da formação de professores em Portugal e também o percurso da profissionalização da docência. Como afirmava Nóvoa (1992, p.24), “é aqui (na formação de professores) 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”.

Sem conhecimentos nem competências em História da Educação que me permitam fazer a narrativa desse percurso – que outros fizeram e continuarão a fazer – permitam-me ainda assim salientar, ainda que de forma inevitavelmente superficial, o papel das escolas normais e das escolas do magistério na construção e no desenvolvimento da profissão de professor e na constituição daquilo a que hoje chamamos o conhecimento profissional docente.

Foi para a docência no Ensino Primário que surgiram os primeiros cursos de formação de professores em Portugal e é em relação à docência neste nível de ensino que se institucionaliza a necessidade dessa formação, como requisito obrigatório para ser professor. Forma de controlo do estado sobre uma classe profissional, esta institucionalização da obrigatoriedade de uma formação específica para a docência é, também, o motor para a afirmação da profissionalidade docente, como fez notar Nóvoa (1992).

Por isso, parece possível reconhecer que é na formação para docência no ensino primário que se materializa, numa fase inicial da profissão, o reconhecimento da necessidade de um saber específico para ensinar: não apenas o saber dos conteúdos disciplinares, mas sobretudo o saber que é necessário ter para fazer com que os outros aprendam. Por isso, as escolas normais têm, na história da profissão de professor, um lugar central na produção e na afirmação daquilo que o é o cerne da profissionalidade docente: a ação de ensinar, isto é, como diria Roldão (1999, p. 114), “*a difícil competência de (...) gerar e gerir as formas de fazer aprender*”.

Reconhecer o papel das escolas normais na construção da profissionalidade e do conhecimento profissional docente obriga a reconhecer também a herança que a ESELx recebeu da Escola Normal Primária de Lisboa (1918) e da Escola do Magistério Primário de Lisboa (1930), que, desde 1918, nesta casa (neste espantoso edifício) contribuíram para o desenvolvimento de um corpo de saberes e de um conjunto de valores éticos e deontológicos que marcaram a configuração da profissão docente em Portugal.

Não se trata aqui de avaliar o que fizemos dessa herança. Sem estudos empiricamente sustentados, não há o distanciamento suficiente para fazer essa análise avaliativa. Mas talvez seja possível, e a isso me proponho, tentar perceber o que mantivemos dessa herança e também as ruturas que foram feitas.

Uma das diferenças mais marcantes entre os atuais cursos de formação inicial e os anteriores é a que diz respeito à sua duração, que se foi progressivamente alargando até chegar aos 5 anos atuais (4 para a Educação de Infância). A este prolongamento do tempo da formação corresponde uma maior abrangência curricular e a atribuição de um grau académico, assistindo-se à passagem, em muito pouco tempo, da simples titularização para a educação e o ensino dos primeiros anos para o bacharelato, a licenciatura e agora o mestrado. Para além dos possíveis significados simbólicos e sociais desta mudança, é o seu significado profissional que convém reter e esse está intimamente ligado à forma como perspetivamos o corpo de conhecimentos necessário ao desempenho profissional.

É nas componentes desse corpo de conhecimentos que reside (que sempre residiu!) o reconhecimento académico e profissional dos docentes dos diferentes níveis de ensino. A tradicional menorização do estatuto do educador de infância e do professor do ensino primário correspondeu, em grande parte, à aceitação tácita de que não é preciso saber muito sobre os conteúdos disciplinares para ensinar a ler, a escrever e a contar (ideia que o Estado Novo levaria até às últimas consequências, com a criação da figura dos regentes escolares).

No entanto, é preciso ter consciência que esta menorização do conhecimento conteúdinal não decorre apenas da tradição prática que esteve na origem da profissão; esta menorização do conhecimento dos conteúdos a ensinar foi mantida e perpetuada a nível político-administrativo, como forma de assegurar o controlo sobre o ensino primário e, portanto, sobre os princípios, os conhecimentos e os valores em que se educam as gerações seguintes. A história do currículo mostra que o domínio dos saberes disciplinares, sobretudo daqueles aos quais a academia reconhece um estatuto hegemónico, confere aos seus detentores um estatuto social e académico que dificulta os processos de manipulação ideológica (Goodson, 2001).

Foi preciso que os resultados da investigação mostrassem a necessidade de os docentes dos primeiros anos terem conhecimentos profundos sobre as áreas disciplinares que ensinam para que se reconhecesse aquilo que é visível em qualquer observação de estágio: só se ensina bem o que se sabe bem. A monodocência não é, não pode ser, sinónimo de superficialidade dos conhecimentos conteúdiniais. Por isso, ao contrário de alguns formadores, considero que a maior incidência nos conhecimentos disciplinares que o alargamento do tempo de formação proporcionou, é uma mais-valia para os futuros docentes dos níveis educativos iniciais.

Nessas componentes da formação cabe ainda o saber educativo de que as escolas normais foram, como vimos, as primeiras divulgadoras, antes de as universidades o reconhecerem como ciência e lhe conferirem outro tipo de prestígio. Este saber educativo, constituído pelo saber sobre educação e pelo saber processual a nível curricular, pedagógico e didático é aquele sem o qual o saber conteudinal de pouco serve. Porque ensinar não é saber, mas fazer aprender o saber, o cerne da profissão docente reside nesse conhecimento educativo, desenvolvido durante muitos anos a partir da prática, da reflexão e da investigação.

A atual tendência para considerar nefasta e prejudicial qualquer alusão ao conhecimento proveniente das Ciências da Educação surge como a tentativa de retorno a um estado pré-científico da educação contra o qual tanto lutaram, nesta casa, os formadores dos anos 20 do século passado. Como afirmava Roldão, o discurso da melhoria da qualidade da educação não é compatível com “*a figura do João Semana pedagógico, portador de bom senso, saber prático, utilizador de bons manuais devidamente fiscalizados, sabedor dos conteúdos a debitar (...)*” (2005, p. 9)

Outra diferença marcante em relação ao passado diz respeito à oferta formativa: o vasto leque de cursos que hoje oferecemos contrasta com uma formação orientada essencialmente para o ensino primário e, em determinados períodos, para a educação de infância, a qual, como sabemos, teve uma vida acidentada na escola normal e na escola do magistério, dependendo da relevância que o estado dava a este nível educativo, nos diferentes momentos históricos. Hoje, esta escola assume claramente como missão a formação para a educação da criança dos 0 aos 12 anos (como consta no nosso Projeto Educativo), alargando assim a abrangência da sua intervenção nas estruturas educativas.

Mais recentemente, esta escola assumiu ainda a formação de profissionais para contextos educativos não formais, de animação e educação social, cultural e artística, a especialização em funções educativas específicas (supervisão, administração, educação especial, intervenção precoce...) e o aprofundamento de competências didáticas.

Esta diversidade atual da oferta de formação pode ser vista como uma rutura face à missão original da instituição ou como a resposta às novas exigências sociais e políticas, que requerem uma visão ampla da educação, expandindo a intervenção a contextos e a públicos não tradicionais. Mas essa diversidade pode ser equacionada ainda como o motor de uma nova profissionalidade, aquela que propõe a mobilidade profissional entre contextos e funções educativas e também a continuidade da formação ao longo de toda a carreira, procurando articular o saber científico com o saber experiencial que o exercício da profissão produz e assim contribuir para o desenvolvimento profissional docente (Roldão, 2005). A constatação da procura de mais formação, correspondendo a um plano individual de desenvolvimento pessoal e profissional, configura uma necessidade, uma apetência e uma decisão pelo investimento e envolvimento em processos formativos, que o sistema educativo e as lideranças das escolas básicas não deveriam ignorar.

Se estas diferenças são evidentes, gostaria de salientar também alguns aspetos de continuidade.

E o primeiro parece-me ser o facto de, nesta instituição, desde sempre, se formar para a escola pública. A abertura da oferta formativa de que falámos antes, acompanhou (e em alguns casos antecedeu) as mudanças que ocorreram na própria profissão docente, durante os últimos anos.

Destas, a mais marcante será, inevitavelmente, a necessidade de adequação do sistema, das organizações escolares e das práticas pedagógicas a uma nova realidade: a frequência escolar pelos 100% de crianças e jovens de um país. Esta afirmação parece hoje uma banalidade, mas não é. A escola portuguesa não recuperou ainda do choque que este embate provocou nas suas mais profundas raízes e os professores procuram (mais ou menos desesperadamente) ajustar-se aos problemas sociais, humanos e pedagógicos que esta população traz para as salas de aula e ao alargamento de funções que daí decorre. A necessidade

de ajustamento a esta realidade deu origem à reafirmação da nossa função de formar para a escola pública e para a diversidade populacional que a frequenta, procurando formas de responder e resolver as situações complexas e contraditórias que esta diversidade exige.

Outro aspeto de continuidade parece-me ser a importância que sempre foi dada à prática pedagógica, em todos os cursos desenvolvidos, ao longo dos anos, nesta casa. Desde logo porque o sistema integrado, que procura articular teoria-prática, foi adotado desde muito cedo nas escolas de formação para os primeiros anos. Depois, porque na passagem para o ensino superior, após um momento inicial de novoriquismo universitarizante, soubemos reencontrar e dar novas formas a essa tradição.

Mas a inserção da prática profissional ao longo dos cursos não é, por si só, garantia de melhor formação. Num modelo puramente artesanal ou como mera aplicação da teoria, pode até ser muito deformante. A relação que se estabelece entre teoria e prática é, como disse Canário “*o mais pertinente analisador dos cursos de formação inicial de professores*” (2001, p.44).

Encontrar as melhores formas para essa articulação constitui o problema recorrente da formação de professores, como já fazia notar Ferry, em 1983. Implica uma articulação com os agrupamentos de escolas que é difícil de conseguir, porque entre as duas instituições e respetivos docentes existem, na maior parte das vezes, diferentes conceções sobre as melhores formas de inserir a prática na formação. É essa diferença de conceções que importa aprofundar e discutir, aproximando referenciais e culturas profissionais, porque a prática pedagógica dos futuros professores não pode ser um elemento perturbador da vida dos agrupamentos de escolas, mas as instituições de formação não se podem também demitir do seu papel de análise e questionamento do real. E por isso é necessário criar pontes entre estes dois contextos formativos, articulando formação inicial e contínua (Canário, 2001).

Por outro lado, a falta de consenso em relação ao papel da prática pedagógica existe também no interior da própria instituição de formação. Para a tentar superar, recuperámos a tradição das equipas de apoio à prática dos últimos anos da EMPL, reconceitualizando-as, como ficou descrito por Vasconcelos (2009). No entanto, não tem sido fácil a conciliação entre os pontos de vista dos diferentes intervenientes nestas equipas, formadores formados eles próprios em domínios específicos e tradicionalmente estanques, agora a braços com a integração curricular requerida pela monodocência em EI, no 1º CEB e, mais recentemente, no 2º. Por isso é preciso ter consciência que a prática da colaboração nas equipas multidisciplinares, sendo condição necessária, não é condição suficiente para garantir uma sólida e consistente integração curricular, para a qual é necessário o desenvolvimento de investigação. Investigação que as escolas superiores de educação, mais do que outras instituições do ensino superior focalizadas no ensino de uma só disciplina, poderão desenvolver.

E chegamos assim à questão da investigação. Nesta mesma casa, no primeiro quartel do século XX, os referenciais científicos das embrionárias ciências da educação criavam a matriz para uma formação de educadores de infância e de professores primários que se pretendia centrada no estudo da criança, nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e nos processos educativos (abordagem que, ao tempo, teve tantos detratores como atualmente). Esta abordagem foi abandonada mais tarde em prol de uma perspectiva de cariz essencialmente tecnicista e socialmente acrítico, e a partir daí as instituições de formação de docentes para os primeiros anos (incluindo esta) não cuidaram produzir conhecimento sobre os níveis educativos em que incidem e sobre as suas próprias práticas de formação, deixando em aberto, durante muito tempo, um espaço de investigação que outros vieram a ocupar.

Não, não somos já a “Sorbonne de Benfica” (Pinheiro, 1995), como ironicamente esta instituição foi designada pelos seus detratores, no início do séc. XX. Mas nos últimos anos temos produzido um conjunto de trabalhos de investigação que, nas diversas áreas científicas mobilizadas para a educação nos primeiros anos, constitui, como diria Sim-Sim (2005, p.11), “*uma reflexão iluminada pela investigação*”, que modificou conteúdos e estratégias formativas e, gradualmente se vai insinuando nas escolas para os

primeiros anos, ajudada pelo impulso que lhes foi dado pelo programas nacionais de formação contínua, alguns deles coordenados por docentes desta casa.

Relacionar a formação que fazemos hoje com a formação que nesta casa foi feita pelos que nos antecederam, exige ainda alguns alertas finais.

A história de uma instituição e a história de uma casa não podem tornar-se um peso para as atuais ou futuras gerações: elas são, sobretudo, o “pano de fundo” onde se inscrevem as ideias e as práticas que hoje trabalhamos, num caminho de avanços e recuos que, muitas vezes, parece mais circular do que linear. Como Nóvoa (2005) salientou, há uma sensação de “*estranha familiaridade*” quando se analisa o percurso histórico da educação em Portugal: “*Como se estivéssemos sempre a discutir as mesmas matérias e sempre da mesma maneira. Como se, no campo da educação, não houvesse a possibilidade de acumular conhecimento, de nos apropriarmos da experiência histórica e de sobre ela praticarmos um exercício de lucidez*” (2005, p.10). Estas afirmações sobre a história da educação portuguesa poderiam ser transferidas, sem perigo de sobregeneralização, para o percurso da formação de professores e é essa estranha circularidade que é necessário ultrapassar.

A história de uma instituição e a história de uma casa também não legitimam, à partida, as ações que desenvolvemos hoje: essas têm que ter o seu fundamento próprio, criar a sua própria legitimidade. Herdámos as memórias de uma plêiade de pedagogos fascinantes que, entre 1918 e 1935, nesta escola de Benfica, pensaram a educação como o lugar de toda a esperança de mudança do homem e da sociedade, uma educação cientificamente fundamentada, baseada na observação, na experimentação, na indução. Mas herdámos também as memórias da visão utilitarista e reducionista da educação que esta escola veiculou e difundiu (enquanto esteve aberta) durante outros períodos da sua história. As heranças têm destas coisas: vêm em pacote e convém termos consciência da sua diversidade e da sua complexidade, para analisarmos lucidamente as influências do passado. E porque as heranças não são um destino, a formação de professores e educadores que fazemos hoje, aqui, assimila as memórias acumuladas, mas é da nossa inteira responsabilidade: é o que dela conseguirmos fazer.

A história desta casa e a história desta instituição não nos podem também induzir em cenários tão grandiosos quanto fantasiosos. Ao contrário do que pensavam os pedagogos do início do século, a educação, por si mesma, não realiza transformações sociais. E, ao contrário do que pensaram os formadores durante quase todo o século XX, a formação inicial de professores não muda o sistema educativo e por si só não chega para melhorar a qualidade do ensino. Como escreveu Estrela (2002), “*Qualquer processo de formação é historicamente situado, envolve representações e valorações do passado e antecipações do futuro (...) e não pode alhear-se das relações entre estado, educação e economia e entre profissão docente e estado*” (p. 18). Mas como a mesma autora diz nesse texto, qualquer processo de formação “*(...) representa um elo de um processo mais amplo que é o da construção socio-histórica da profissão (...)*” (p.18), mobilizando e reconstruindo, em cada época, conhecimentos científicos e praxeológicos e posturas éticas que constituem os pontos de referência para a ação de fazer aprender.

É essa, portanto, a nossa função, a nossa aposta e o nosso desafio, sabendo lucidamente o espaço de ação que temos e o tempo que é necessário para que, no campo educativo, os resultados surjam.

Referências

- Canário, R. (2001). A Prática Profissional na Formação de Professores. In: Campos, B. (Org.) Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Porto: Porto Editora/INAFOP
- Estrela, M.T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. Revista de Educação, Vol. XI, N°1, pp. 17-30

- Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: P.U.F.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os Professores e a sua Profissão*. Lisboa: D. Quixote
- Nóvoa, A. (2005) *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA
- Pinheiro, J.M. (1996). *Elementos para o Estudo da Escola Normal Primária de Lisboa*. Lisboa: ESELx
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M.C. (2005) *Saber Educativo e Culturas Profissional – Contributos para uma construção/desconstrução epistemológica*. In: *Atas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Serra, F. (2004). *Concepções Educacionais em Tempos Revolucionários. Uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no Pós-25 de Abril de 1974*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2005). *Na Busca do Caminho Escondido: uma Reflexão Iluminada pela Investigação*. In: Sim-Sim, I. (Org.) *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e Competências*. Lisboa: Edições Colibri