
AS ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: MISSÕES E DESAFIOS

Ana Maria Bettencourt*

RESUMO

O artigo relata a criação e desenvolvimento do projecto das Escolas Superiores de Educação públicas em Portugal. De acordo com os seus objectivos iniciais o projecto visava melhorar a qualidade da educação através da formação inicial, formação contínua e investigação. São apresentadas as estratégias inovadoras da proposta, obstáculos encontrados no seu percurso e novos desafios.

Palavras-chave: professores, escolas, formação.

As Escolas Superiores de Educação (ESE), instituições destinadas a formar professores e outros agentes educativos, foram criadas em Portugal por legislação publicada cinco anos após a Revolução de Abril de 1974. Tinham como objectivos contribuir para a generalização da escolaridade obrigatória, então de seis anos, a todas as crianças portuguesas, contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento educativo.

São apresentados, neste artigo, problemas a que o projecto pretendeu responder, os seus antecedentes, a filosofia que presidiu à sua concepção, o modo de desenvolvimento das inovações propostas inicialmente, obstáculos encontrados. Faz-se, igualmente, uma análise da crise de identidade que atravessa actualmente as Escolas Superiores de Educação.

BREVE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTES DA REVOLUÇÃO DE 25 DE ABRIL DE 1974

Uma breve referência à análise da situação da formação de professores, no período que antecedeu o 25 de Abril, ajuda a compreender as inovações e as políticas lançadas nesse domínio após a Revolução.

A formação de professores foi uma área que a ditadura procurou utilizar como instrumento de actuação ideológica, tendo sido encerradas, em 1930, as Escolas Normais.

Segundo António Nóvoa, a:

Redução e controlo são os dois eixos estruturantes da política nacionalista em matéria de formação de professores: o primeiro concretiza-se num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, numa simplificação dos conteúdos, numa diminuição do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica (a nomeação das regentes escolares constitui, de algum modo, a expressão caricatural desta política); o segundo explicita-se na instauração de práticas de controlo moral e ideológico, tanto na formação de base como no estágio e, sobretudo, na avaliação dos exames de estado (NÓVOA, 1992, p. 59).

A formação de professores para o ensino primário fazia-se no momento da Revolução de 1974 nas escolas do Magistério Primário, que constituíam então uma rede oficial de ensino médio.

**Docteur en Sciences de L'Éducation – Université de Paris V – René Descartes – Sorbonne. Professora coordenadora na Escola Superior de Educação de Setúbal.*

O acesso às escolas era feito após nove anos de escolaridade e o curso tinha a duração de dois anos. A generalidade dos distritos do país tinham na sua capital uma instituição deste tipo. A formação de educadores de infância era realizada, sobretudo, em escolas privadas.

Os professores para o ensino pós-primário recebiam uma formação académica, uma formação pedagógica constituída por algumas disciplinas teóricas, ambas obtidas numa universidade, um estágio, e ainda um exame de estado. O estágio era de difícil acesso e, em geral, não se realizava senão após alguns anos de profissão. Nas Faculdades de Ciências estava em curso uma “experiência pedagógica”, licenciatura que integrava formação científica e pedagógica.

Apesar do desenvolvimento das Ciências da Educação, o seu ensino, em Portugal, havia sido objecto de suspeição ao longo da ditadura, resumindo-se a algumas disciplinas.

O acesso à universidade fazia-se após onze anos de escolaridade. Havia uma clara hierarquia entre os professores do ensino primário, formados no ensino médio e os professores para os anos seguintes, detentores de formação universitária. Estes últimos, segundo a tradição portuguesa, recebiam pelo facto de serem licenciados, o título de doutores (dr.), sinónimo de reconhecido estatuto social.

No momento da Revolução de 1974 vivia-se, apesar da estrutura autoritária do regime, um clima de alguma abertura. A pressão internacional sobre o regime fazia-se sentir, existindo projectos de cooperação em educação, designadamente no quadro da OCDE. Estava em curso uma reforma do ensino proposta pelo ministro Veiga Simão, da ala mais liberal do regime, que incluía a criação de novas escolas de formação, as Escolas Normais Superiores que, apesar de não terem resistido à Revolução, deixaram uma reflexão proposta.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UM IMPERATIVO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Após a Revolução são lançadas reformas do ensino primário e secundário tendo como um dos seus principais objectivos a democratização do ensino. Retiram-se os conteúdos mais marcados pela ideologia da ditadura e prolonga-se a unificação dos percursos escolares dos alunos nos 7^o e 8^o anos de escolaridade, evitando clivagens precoces de origem social. Estas transformações colocam os alunos, o seu desenvolvimento e a preparação de cidadãos no centro da vida escolar e requerem dos professores novas competências profissionais e conhecimentos nos domínios das Ciências da Educação. Rui Grácio, pedagogo português com uma obra notável, membro do Governo responsável pelo lançamento dessas inovações, considerava terem contribuído, designadamente:

para a dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado, maior autonomia e elasticidade na definição dos conteúdos e na orientação do processo educativo; reajustamentos salariais em especial no ensino primário; valorização do papel interventivo na instituição escolar e na comunidade social; e, facto decisivo, liberdade da organização sindical (GRÁCIO, 1995, p. 476-477).

Várias medidas são tomadas no domínio da formação de professores.¹

Criou-se maior exigência no acesso e duração dos cursos. Deu-se a integração da formação de educadores de infância nas Escolas do Magistério Primário, passando os cursos a ter a du-

¹Foi criado um secretariado para a formação de professores, na dependência do Governo, que recebe como missão a preparação e o apoio ao lançamento das reformas. Foram também criados os Centros Regionais de Apoio Pedagógico, com o apoio da OCDE.

ração de três anos, e, mais tarde, passa a ser exigido o ensino secundário completo como condição de acesso.

As *universidades novas* iniciam cursos de formação de professores que integram as várias componentes: formação científica e pedagógica teóricas e formação prática, desenvolvidas de modo integrado.

A seguir à Revolução, viveu-se um período de grande criatividade e também de instabilidade nas políticas de apoio à inovação e à formação de professores. É nesse quadro de instabilidade que se dá a extinção, em 1976, de vários programas e instituições.

A partir de 1977, num período de maior estabilização do regime, dá-se início aos estudos para o lançamento das Escolas Superiores de Educação. É retomada a idéia da formação de professores como condição de sustentabilidade das inovações e da democratização efectiva do acesso.

O PROJECTO DAS ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO

Os estudos para o lançamento das ESE retomam preocupações com a formação inicial e contínua dos professores. Considerava-se a formação como um sector estratégico para melhorar os níveis educativos dos portugueses, reduzir as taxas de insucesso escolar e os abandonos da escolaridade obrigatória, então de seis anos. Pretendia-se, designadamente, preparar os professores para os novos programas do ensino primário mais centrados no conhecimento científico da criança e no seu desenvolvimento, e para novas áreas de aprendizagem, como o estudo do meio físico e social.

O estudo das ESE desenvolve-se ao longo da segunda metade da década de 1970 tendo o projecto o apoio do Banco Mundial. As escolas formariam educadores de infância e professores do ensino primário² e prestariam apoio à formação em serviço. Com excepção dos distritos que já possuíam universidades com formações integradas de professores, seria criada uma escola por capital de distrito, com capacidade para cerca de trezentos alunos da formação inicial, que substituiria a respectiva Escola do Magistério Primário. Nas escolas de Lisboa e Porto previa-se ainda a possibilidade de formação de professores para o ensino especial.

MISSÕES DO PROJECTO

O Programa Preliminar das ESE (PPESE)³ resulta de um conjunto de estudos e propostas da componente pedagógica, dos espaços, dos equipamentos e da formação dos formadores.

Na sua concepção original, o projecto das ESE assumia princípios de formação tais como a importância do aprender a aprender, de “valorizar a construção do próprio saber” (PPESE, p. 25); o contacto com a inovação pedagógica, a criação de ambientes onde a investigação e participação cívica tenham uma existência real, propondo-se ainda a “promover o interesse pela intervenção do professor como agente transformador na escola, nas instituições educativas e no processo social” (id., ib., p. 26).

Tratava-se de um projecto integrado, devendo as escolas assumir várias missões: a formação inicial, a reconversão profissional, a especialização para outras funções educativas, a formação contínua,

²Decreto-lei 427-B/77 de 14 de outubro.

³ESE (PPESE) 1978, Ministério da Educação, Direcção-Geral do Ensino Superior, Escolas Superiores de Educação, Programa Preliminar.

a prestação de serviços/animação e a investigação. A leitura do programa inicial deu origem a projectos de escola muito diversos, realizados no quadro da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Vale a pena todavia aprofundar as propostas que serviram de base a toda a concepção do programa.

Há no planeamento do projecto uma perspectiva integrada organizada nas seguintes dimensões: a) a articulação horizontal da formação teórica, numa visão interdisciplinar dos saberes, como sendo aquela que melhor prepararia para o ensino dos novos programas do ensino primário; b) a coexistência no tempo de várias componentes de formação: científica, pedagógica e prática. Assim a prática pedagógica não seria reservada para o final do curso como em algumas universidades onde esta era perspectivada como uma aplicação didáctica da teoria aprendida nos primeiros anos. No PPESE a prática é encarada como o ponto de partida para o aprofundamento e estruturação de conhecimentos teóricos e desenvolvimento de competências. Defendia-se, desde o início do curso, a integração de períodos de observação na comunidade e em diferentes instituições educativas.⁴ Nestes períodos de contacto com o terreno educativo os alunos desempenhariam tarefas de duração e responsabilidade crescente. Antes de ter a responsabilidade integral de uma turma, o futuro professor aprenderia a observar a comunidade na sua dimensão educativa, a intervir na escola e a situar-se perante as diferentes tarefas da função educativa. Previa-se, deste modo, uma formação “em alternância” com períodos no terreno e períodos na ESE.

A mesma instituição assume a formação de professores para diferentes níveis de ensino (pré-escolar, primário e preparatório). Considerava-se que esta opção poderia favorecer a aquisição pelos professores de um melhor conhecimento do ensino básico na sua globalidade, facilitando a transição das crianças.

- a) Assumia-se como missões das ESE a formação de formadores para a educação escolar e para a educação extra-escolar na mesma instituição, favorecendo a abertura da escola ao mundo; a co-existência de formação para tarefas de docência, administração e orientação pedagógica.
- b) O desenvolvimento de actividades de formação inicial e formação contínua de professores e animadores na mesma instituição, dimensão essencial no apoio à resolução dos graves problemas educativos de então (elevadas taxas de analfabetismo, insucesso e exclusão escolar). Esta dimensão integrada tornaria mais pertinente a formação inicial de professores.
- c) A formação inicial é encarada como um processo de desenvolvimento pessoal, de emancipação intelectual e afectiva e como uma fase da formação permanente dos alunos que não devia ser vista como o somatório dos conteúdos essenciais para a toda a vida de um professor.
- d) A formação inicial deveria ser seguida de um período de “indução” em que o docente recém-diplomado seria acompanhado, durante um período de um ano, pela escola que o formou. Pretendia-se com o acompanhamento, pela escola de formação, combater o desencanto e desencorajamento dos jovens professores face à dificuldade da vida quotidiana.

⁴Como ilustração deste tipo de actividade há na ESE de Setúbal as actividades interdisciplinares em que os alunos fazem em grupo uma estadia de perto de uma semana numa comunidade que vão estudar, observando designadamente a dimensão educativa dessa comunidade. Os dados recolhidos são objecto de análise no contexto de um seminário, em que as diferentes realidades do distrito de Setúbal são analisadas.

-
- e) A ligação entre a investigação pedagógica e a formação de professores era assumida, no projecto, como vital: “A formação de professores e a investigação pedagógica são aspectos profundamente interligados em instituições qualificadas” (id., ib., p. 5).

UM PROJECTO POLITÉCNICO?

Em 1979 é criada, no âmbito do ensino politécnico (pelo Decreto-lei 513-T/79 de 28 de dezembro) uma rede de 15 Escolas Superiores de Educação, cuja instalação se previa em 1980 e 1981. A última seria instalada em 1984. Alguns pareceres da altura recomendavam a redução daquele número considerado exagerado. A justificação para a dimensão da rede baseava-se na necessidade da existência de uma vertente de apoio à formação contínua e ao desenvolvimento educativo das diferentes regiões.

O Diploma que define a rede das ESE consagra um sistema binário para o ensino superior com dois subsistemas: o universitário já existente e o ensino politécnico que integra escolas superiores de cariz profissionalizante em diferentes áreas técnicas e tecnológicas e as Escolas Superiores de Educação. O ensino politécnico foi caracterizado essencialmente pelo seu carácter profissionalizante e pela sua dimensão regional.

Apesar do diploma afirmar que os dois subsistemas terão a mesma dignidade: o politécnico persiste, em muitos sectores da sociedade portuguesa, com um estatuto de menor prestígio académico e social.

Porquê integrar o projecto das ESE no ensino politécnico?

A integração do projecto das ESE, no ensino politécnico, foi acompanhado de alguma contestação da parte de sectores universitários que consideravam que a formação dos professores para os níveis pós-primários deveria ser da exclusiva responsabilidade do ensino universitário. O ensino politécnico continua a ter ainda associada uma imagem de um ensino de segunda escolha,⁵ ainda que contrariada pela boa aceitação no mercado de trabalho.

Esta visão desvalorizada do ensino politécnico tem estado quase sempre presente nos debates sobre o politécnico ao longo de mais de vinte anos. O Parlamento e os sucessivos Governos têm procurado definir identidades e missões de um e outro subsistema, tentando clarificar o sistema binário, mas a ambiguidade na definição das respectivas especificidades tem sido persistente. Apesar do esforço do legislador nas leis orientadoras da educação e do ensino superior, a ambiguidade tem aumentado, com o reforço da oferta de cursos profissionalizantes pela universidade.

A existência de cursos de formação de professores nos dois subsistemas foi porventura a grande responsável pela incoerência da arquitectura do sistema binário em Portugal. As diferenças mais visíveis entre o ensino universitário e o ensino politécnico residem, por um lado, na existência de condições desiguais para o desenvolvimento da investigação e nos diplomas conferidos pelos dois subsistemas.⁶

⁵A análise das candidaturas ao concurso nacional de acesso ao ensino superior tem demonstrado, ao longo dos anos que, apesar de alguma evolução favorável ao ensino politécnico, para grande parte dos alunos o ensino universitário público continua a colher a preferência.

⁶Apesar desta ser uma reivindicação de sempre, o ensino politécnico não pode ainda hoje conferir autonomamente mestrados e doutoramentos, tarefa reservada à universidade. Está actualmente em discussão no Parlamento a possibilidade do ensino politécnico poder vir a conferir mestrados.

A integração das ESE no politécnico trouxe vantagens reconhecidas, designadamente no que diz respeito à inserção no tecido regional, bem como uma maior liberdade de inovação pedagógica, nomeadamente para imprimir aos currículos uma lógica profissionalizante. Hoje seria difícil reequacionar esta pertença, a não ser no quadro de um questionamento do próprio sistema binário de ensino superior, à semelhança do que aconteceu, por exemplo, na Grã-Bretanha, onde os politécnicos foram transformados em universidades.

LANÇAMENTO DO PROJECTO DAS ESE

Podemos definir três fases na concepção e lançamento do projecto das ESSE, fases em que a atitude política relativamente ao projecto foi diferente. Uma primeira fase entre 77 e 79 em que há, claramente, uma aposta política no projecto e em que foram elaborados o programa pedagógico, os objectivos de formação, a definição de espaços e equipamentos.⁷

Foi também concebido um plano para a formação dos formadores, que iriam trabalhar nas ESE, negociado com universidades portuguesas e estrangeiras, ao nível de mestrado. A articulação e coerência entre o modelo de formação inicial e a formação dos formadores foi uma preocupação permanente.

Numa segunda fase, que decorreu até 1984, foram executadas as acções previstas ao nível da formação dos formadores, construção das escolas,⁸ aquisição dos equipamentos. Apesar do progresso dos seus diferentes elementos, o projecto entrou numa fase que poderia ser designada por fase de orfandade, em que o poder político vacila sobre as missões a atribuir às ESE.

Vários conflitos, de nível regional, visando o controle político, sobrepuseram-se, em alguns casos, ao interesse pedagógico. Desde o início que se colocou, igualmente de forma polémica, a questão de saber qual o perfil dos professores a recrutar para as ESE. Como conciliar a necessidade de competências para conduzir uma formação profissionalizante, com a formação académica e o desenvolvimento da investigação?

Uma terceira fase consistiu no desenvolvimento dos projectos das escolas. A primeira ESE a arrancar, no início dos anos 1980, foi a de Viseu. As outras escolas constituíram equipas e iniciaram o seu planeamento e instalação em meados da década de 1980.

O estudo sistemático do percurso e do desempenho das ESE está, ainda, por realizar.

O sistema nacional de avaliação do ensino superior tem, até agora, privilegiado o estudo dos cursos de formação inicial, remetendo para uma fase posterior a avaliação das instituições. Os dados de que dispomos sobre as ESE são dispersos.

De acordo com o projecto, as instituições deveriam, para além da sua missão de formação inicial dos professores de diferentes níveis de ensino, desenvolver estratégias de apoio às escolas da região, apoiar a transformação das práticas educativas nessas escolas de modo a responderem às novas exigências de um país que precisava de aprender a viver e praticar a democracia. Pedia-se ainda que apoiassem as escolas para que fossem capazes de combater os elevados níveis de exclusão educativa existentes.

⁷Colaboraram no projecto especialistas portugueses e estrangeiros da área da formação de professores. As propostas de Bertrand Schwartz relativamente à formação em alternância foram marcantes.

⁸Trabalharam nos projectos dos edifícios – novos ou reabilitados – arquitectos portugueses de grande prestígio.

As ESE receberam como primeira missão a profissionalização de milhares de professores dos ensinos preparatório e secundário – 5^o ao 12^o anos de escolaridade – que tinham iniciado funções docentes sem formação para o exercício da profissão. Era necessário promover a sua formação pedagógica teórica e prática, condição para que pudessem obter um vínculo estável às suas escolas. A partir de uma matriz nacional, competiu às ESE definir planos de formação em cooperação com as escolas preparatórias e secundárias e acompanhar a formação prática daqueles professores, alguns com muitos anos de serviço. Esta primeira missão contribuiu para a inserção regional e conhecimento das escolas e dos problemas educativos das regiões.

A FORMAÇÃO INICIAL: CRISE DE IDENTIDADE/DIFERENCIAÇÃO DE PROJECTOS

Nos anos seguintes foram sendo lançados os cursos de formação inicial. De início, a legislação só permitia que as ESE conferissem o grau de bacharel (3 anos de estudos) para a educação pré-escolar ou para o ensino primário.⁹ Em 1986 (Portaria 352/86 de 8 de julho) é criada a possibilidade de conferirem licenciaturas de quatro anos o que permitia, a um mesmo professor, o acesso à docência no 1^o ciclo do ensino básico e ao ensino de uma área nos dois anos subsequentes – 2^o ciclo do ensino básico. Em 1997 as ESE passam, ao nível da lei, a conferir duas novas licenciaturas: para educadores do pré-escolar e para professores do 1^o ciclo (em substituição dos bacharelatos). Passam ainda a poder formar professores para toda a escolaridade obrigatória, agora de nove anos. Esta medida nunca veio, porém, a ser concretizada, tendo sido sempre muito contestada pelas universidades que pretendem manter a exclusividade da formação para os 7^o, 8^o e 9^o anos de escolaridade, alegando motivos que se prendem com a insuficiência da especialização científica das ESE.

Nos anos de 1990 deu-se um grande aumento da capacidade de formação das ESE, que acompanharam a expansão do ensino superior em Portugal.¹⁰ Foi grande a pressão das famílias e dos jovens para o aumento da capacidade de acolhimento de alunos da formação inicial que terminavam o ensino secundário. Neste contexto, algumas ESE aumentaram o número de alunos para duas a três vezes a capacidade definida.

Um factor determinante para o aumento de vagas e para a aposta das escolas na formação inicial foi a definição de uma fórmula de financiamento das instituições de ensino superior público que considera, quase exclusivamente, como base de cálculo da despesa a financiar pelo Estado, o número de alunos da formação inicial. O apoio financeiro às outras missões das ESE é complementar não podendo ser utilizado para pagar salários do corpo docente das escolas. Não garante, por isso, a sustentabilidade das escolas.

O aparecimento de um número elevado de Escolas Superiores de Educação privadas na década de 1990, vem contribuir rapidamente para a saturação do mercado de emprego dos professores que trabalham no ensino público.¹¹

⁹De acordo com a nova nomenclatura, passa a partir de 1986 a designar-se 1o ciclo do ensino básico.

¹⁰Nos últimos trinta anos, o ensino superior sofreu uma grande expansão passando dos cerca de 80.000 alunos que haviam no momento da Revolução para perto de 400.000 alunos a frequentar actualmente o ensino público e privado.

¹¹Portugal foi o país da União Européia onde o ensino privado mais cresceu. Muitas das escolas privadas surgiram sem preparação, apostando essencialmente em áreas que exigiam menos equipamentos, num momento de uma grande procura que o ensino superior público não conseguia satisfazer.

Nos últimos concursos para colocação de professores houve um número elevado de professores diplomados não colocados. A forte quebra demográfica tem contribuído para acentuar este fenómeno.¹²

O excesso de professores diplomados é, muitas vezes, atribuído à existência de um exagerado número de ESE públicas. Os dados mostram, porém, que são as instituições privadas e universitárias que colocam no mercado de trabalho mais professores do 1^o ciclo e educadores.¹³

O facto de as ESE estarem a perder capacidade de inserção profissional dos seus diplomados conduziu a reorientações no domínio da formação inicial. Foram abertos novos cursos em áreas afins da educação como, por exemplo, educação social, animação, educação multimédia, animação cultural, animação comunitária, teatro e educação ou em áreas mais afastadas, entre os quais turismo, comunicação social, relações humanas, tradução e interpretação em Língua Gestual Portuguesa. Em geral, os programas de formação inicial foram respondendo à procura existente a nível local e regional, havendo hoje percursos muito diferenciados nas diferentes ESE públicas. Algumas destas áreas estavam já previstas no PPESE e na legislação onde se referia que as ESE deveriam formar professores e outros agentes educativos.

Esta procura de novos rumos para a formação inicial tem permitido um certo equilíbrio financeiro das instituições onde continuou a ser realizado, nos últimos anos, um grande investimento público, designadamente na formação avançada dos seus professores ao nível de mestrado e doutoramento.

Há, no entanto, uma certa inquietação nas ESE, face ao previsível encerramento de alguns cursos de formação de professores, sentida pelos docentes que consideram que as escolas devem actuar prioritariamente no terreno da educação, uma vez que é aí que se situa grande parte da sua capacidade científica. Neste debate sobre o futuro transparece uma crise de identidade.

A actual situação exigiria, segundo a Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação (Aripese),¹⁴ instrumentos que permitissem a reorientação das instituições, designadamente com um reforço dos programas de apoio ao desenvolvimento educativo das escolas e projectos consistentes de formação contínua e investigação. Haveria que salvaguardar a capacidade instalada no domínio da formação de professores colocando-a ao serviço da melhoria da educação. A associação tem apresentado regularmente propostas nesse sentido.

A NECESSIDADE DE NOVOS PARADIGMAS

Os diplomados pelas ESE têm, em geral, nas escolas onde trabalham, uma imagem positiva. A formação integrada ao longo do curso prepararia bem os alunos, futuros professores, para gerir os novos problemas, que decorrem, designadamente da heterogeneidade dos públicos escolares.

¹²Entre 1991 e 2001 a população com idades compreendidas entre 6 e 17 anos baixou de cerca de 23% (Fonte: INE).

¹³Entre 1990/1991 e 2000/2001, formaram-se em Portugal 10.330 educadores de infância, dos quais, 59,2% no ensino privado, 25,5% no ensino politécnico público e 15,3% no ensino universitário público. No mesmo período, formaram-se 8.173 professores para o 1o ciclo do ensino básico, dos quais, 55,9% no ensino privado, 19,4% no ensino politécnico público e 24,7% no ensino universitário público. Soares, Luís (2003) p. 11. *Curso do 1o Ciclo do Ensino Básico, Curso de Educadores de Infância, Estudo da Evolução do Número de Vagas, Número de Alunos Inscritos e Número de Diplomados. Edições Politeia, Instituto Politécnico do Porto.*

¹⁴Ver site na internet: <www.aripese.pt>.

O facto de estes professores terem aprendido, ao longo de quatro anos de formação, a lidar com públicos difíceis e a reflectir sobre essas situações, articulando teoria e prática, desenvolveria competências essenciais à promoção das aprendizagens.

É essa também a posição da Aripese, que afirma em comunicado, emitido em Janeiro de 2003, que as ESE têm contribuído para a modernização e a inovação no sistema educativo através da formação inicial dos professores e educadores. Apesar da formação nas ESE públicas ser, em geral, apreciada positivamente pelos profissionais que nelas se diplomaram, existem muitas interrogações e críticas, designadamente da parte da comunidade universitária sendo referida, por exemplo, a insuficiência da formação científica ou a adequação do modelo de formação inicial.

Após um período de grande investimento na formação inicial de professores para o ensino básico e secundário, com modelos e práticas diferenciadas, está por realizar o estudo das práticas desenvolvidas. Em 1997, foi criado um Grupo de Missão para construir referenciais e modalidades para acreditação da formação de professores. A proliferação de cursos criados nos anos anteriores ditava uma maior exigência para o recrutamento dos profissionais.¹⁵

O Inafop (Instituto Nacional para Formação de Professores), que veio a ser extinto em 2002, retomou esse trabalho.

É, hoje, indispensável estudar e produzir conhecimento sobre o desenvolvimento da formação de professores em Portugal, o modo como as práticas desenvolvidas pelas instituições estão organizadas, a solidez da formação científica, a adequação dos currículos. Esse trabalho é necessário não só para uma melhor regulação do sistema como para permitir maior solidez às decisões políticas.

É necessário introduzir no sistema novas interrogações sobre a formação inicial. Segundo A. Nóvoa “a reflexão científica na área da formação de professores, onde estão concentrados quase todos os recursos humanos qualificados em Ciências da Educação, continua a denotar grandes fragilidades, sendo incapaz de produzir novos paradigmas de pensamento e de acção”.

O EQUILÍBRIO NAS DIFERENTES MISSÕES DAS ESE

Na fase de definição dos projectos das ESE, o modo como se estabeleciam prioridades e equilíbrios não era pacífico. Para o grupo dos professores que tinham estado mais associados à concepção do projecto, a afirmação da sua especificidade exigia capacidade de resposta aos problemas educativos da região, através da formação contínua e dos programas de apoio às escolas. Por outro lado, a ideia de que a afirmação de uma escola superior se faz sobretudo através da formação inicial, era muito generalizada. Não havia, em Portugal, tradição de conjugação das duas missões – formação inicial e formação contínua – numa mesma instituição. A formação contínua e a educação ao longo da vida não têm sido valorizadas pela sociedade portuguesa, apesar das elevadas taxas de analfabetismo e da baixa qualificação dos portugueses. É certo que foi realizado um grande investimento financeiro no sector, mas não tem havido apostas políticas consistentes.

¹⁵Ministério da Educação (1998): *Referenciais e acreditação da formação de Professores. Coleção Educação para o Futuro.*

O APOIO AO DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO CONTÍNUA

A formação contínua de professores é um elemento decisivo para o desenvolvimento educativo, para o êxito das reformas e para a adaptação das equipas educativas aos desafios colocados pela democratização.

Como já ficou dito, a formação contínua foi, desde sempre, considerada uma das missões essenciais das ESE, mas os referenciais para essa dimensão do projecto nunca foram definidos. Em 1986 foi dado um passo político significativo com o reconhecimento da formação contínua (Lei de Bases do Sistema Educativo) como um direito de todos os educadores e professores, passando a ser considerada um elemento de progressão na carreira. O sistema foi instalado em 1992 e previa o envolvimento de estabelecimentos de ensino superior, centros de formação de conjuntos de escolas e associações de professores.

O estudo dos programas de formação contínua veio mostrar o papel secundário desempenhado pelas instituições de ensino superior. Com efeito, os dados relativos a 92 e 93 revelam que as instituições de ensino superior apenas asseguraram 20% das acções financiadas. Com efeito, o desenvolvimento do sistema ficou aquém das necessidades, apesar de poderem ser desenvolvidas e financiadas acções de formação mais adequadas a uma estratégia de educação de adultos, como os círculos de estudo ou os projectos pedagógicos, a maioria das iniciativas não tinha qualquer articulação com a prática educativa, prevalecendo as acções do tipo escolar (CAMPOS, 1995).

Foi muito significativo o papel desempenhado pelas ESE ao longo dos anos na profissionalização e em programas de aperfeiçoamento e completamento de habilitações destinados aos professores que possuíam os antigos diplomas de ensino médio. Estas especializações desenvolveram-se, por exemplo, em áreas como o trabalho com populações difíceis, a gestão de escolas e de centros de recursos, o ensino especial, o aprofundamento em diferentes áreas curriculares. Estas actividades permitiram às ESE manter uma significativa ligação às escolas dos vários níveis de ensino.

Em vários momentos, a Aripese propôs programas de formação contínua e apoio ao desenvolvimento educativo. É o caso do projecto de apoio à inserção profissional dos jovens professores, realizado por algumas ESE a partir de estudos sobre dificuldades dos seus antigos estudantes. O apoio a estes professores é objecto de programas em vários países europeus, sendo considerado decisivo para um bom desempenho profissional. Este programa, previsto no Ppese, nunca chegou a ser organizado, nem articulado a nível nacional por falta de meios.

As ESE, associadas em grupos de dimensão variada, realizaram ao longo dos anos alguns programas e projectos de investigação-acção visando, nomeadamente combater a exclusão educativa e, mais recentemente, o apoio à Reforma Curricular e o desenvolvimento da internet nas escolas. Mas este trabalho continua a ocupar um espaço muito secundário na vida da maioria das instituições. O sistema de financiamento e a predominância dos modelos existentes no ensino superior, centrados na formação inicial, tem condicionado as ESE, inibindo-as de iniciar novos voos.

A INVESTIGAÇÃO

Os problemas educativos em Portugal continuam a ser graves e requerem uma atenção especial e um esforço de investigação da parte das instituições de formação. Apesar dos importantes

progressos realizados, os portugueses têm ainda os mais baixos níveis de educação e qualificação da União Europeia (mesmo considerando os dez novos países que aderirão em breve à UE).¹⁶

A investigação é, porventura, o sector onde o déficit de afirmação das ESE é maior, não tendo marcado uma especificidade, nem criado, de modo sistemático, contextos favoráveis à produção de conhecimento.

Vários motivos estão na origem desta situação: o facto de a maioria dos professores do ensino politécnico adquirirem os graus de mestrado e doutoramento nas universidades, desenvolvendo as suas investigações longe do seu contexto de trabalho. (Nos últimos anos algumas ESE têm vindo a criar, em cooperação com universidades portuguesas e estrangeiras, cursos de mestrado, que estas certificam, esperando em breve poder atribuir os seus próprios diplomas.) Uma carreira docente que não valoriza de modo equilibrado o desempenho científico e pedagógico; o elevado número de horas de docência, a que os professores do ensino politécnico estão obrigados; a grande intensidade do trabalho nos primeiros anos das escolas ao nível da definição dos currículos e dos programas de formação, não deixando espaço à criação de centros de investigação.

NOVOS DESAFIOS

Existem, ainda hoje, graves situações de exclusão e qualidade da educação que colocam novos desafios. O facto de Portugal, país de emigração, se ter transformado nos últimos anos num país de imigração exige das escolas novas práticas de integração e capacidade de trabalho intercultural.

O próprio ensino superior tem, hoje, novas questões a enfrentar que se prendem com a sua rápida expansão, com elevados níveis de insucesso e abandono escolares. Há, por isso, que repensar a organização das suas escolas e a sua pedagogia, considerando ainda o Processo de Bolonha, que visa a criação de um Espaço de Ensino Superior Europeu, ao qual terão de se adaptar. Estão já em curso novas experiências e estudos. As ESE poderão encontrar aqui um novo campo de actuação.

Ao fim de cerca de vinte anos de percurso, as ESE conseguiram responder a grande parte dos desafios inovadores assumidos no Ppese. Tem hoje uma capacidade instalada essencial à melhoria da qualidade do ensino e à democratização da educação, que é necessário utilizar.

Há, todavia, ainda um longo percurso a fazer para se afirmarem ao nível da formação e da investigação, onde são necessários novos paradigmas e novas práticas.

¹⁶Perto de 45% dos jovens, contra 19% na UE, deixam o sistema antes de concluírem doze anos de escolaridade, que se tornará em breve obrigatória após a aprovação da Lei de Bases da Educação em debate no Parlamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ARIPESÉ. Disponível em: <www.aripese.pt>.
- BETTENCOURT, Ana Maria. Análise da construção de uma Escola Superior de Educação – O Desafio da formação em serviço. In: *As ciências da educação e a formação de professores*. Lisboa: GEP, ME, 1986.
- CAMPOS, Bártolo Paiva. *Políticas de formação de professores após o 25 de abril de 1974*. Coimbra: Separata de BIBLOS, 1979.
- _____. *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE, 1995.
- E.S.E. – SETÚBAL. *Um novo recurso ao serviço da região*. Setúbal: Ed. ESE de Setúbal, 1986.
- GRÁCIO, Rui. *Obra Completa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. vols. I, II, III.
- INSPECÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. Relatório das Auditorias realizadas em 97/98. Lisboa: Ministério da Educação. Organização e Funcionamento dos Cursos de Formação de Professores do 1^o Ciclo.
- NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. vols. I e II.
- _____. A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas (eds.) *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992. p. 57-69.
- PERRENOUD, Phillippe. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF, 1999.
- _____. *Porquê construir competências a partir da escola*. Lisboa: ASA, 2001.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Da qualidade dos modelos aos modelos de qualidade. *Aprender* (Revista da ESE de Portalegre), n. 21, nov. 1998.

RÉSUMÉ

L'article présente la création et le développement du projet des Écoles Supérieures d'Éducation publiques au Portugal. Selon les objectifs qui leur avaient été assignés, le projet devait contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation à travers la formation initiale, la formation continue et la recherche. Sont présentées les stratégies innovantes du projet initial, des obstacles rencontrés dans son parcours et des nouveaux défis.

Mots-clés: professeurs, écoles, formation.

ABSTRACT

The paper describes the creation and the development of the public Colleges of Education (Escolas Superiores de Educação) in Portugal. According to its original objectives, the project aimed at improving the quality of education through initial training, in-service training and research. The innovative strategies of the original project, the obstacles found in the implementation and the new challenges are presented.

Keywords: teachers, colleges, training.