

**«A FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL  
(ANTES E DEPOIS DA LEI DE BASES DE 1986)»**

Ernesto Candeias Martins

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco – Portugal

**0. Aspectos preliminares**

Em Portugal possuímos uma rica experiência acumulada dos modelos e práticas de formação, que constituem uma (re)definição e concretização de uma política de formação contínua baseada nas novas tendências e modelos pedagógicos. Destacamos dessas experiências a acção das Escolas do Magistério Primário (criadas em 1932) –entre 1974-1977; o ensaio da criação dos Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAPs)– em 1975; a experiência desenvolvida da Comissão Instaladora para um Curso de Formação de Formadores (CICFF) –criada em 1977; o projecto, não implementado, dos Centros de Apoio à Formação de Professores nas Escolas Superiores de Educação; os Centros de Apoio Local –desenvolvido desde 1980; as contribuições na formação das Escolas Superiores de Educação –desde 1984; a profissionalização em exercício –em vigor desde 1980 e 1985; as acções de formação do FOCO - desde 1990 e vários outros projectos de formação (Alcácer, Eco, etc.); as reflexões teórico-práticas de muitos congressos e outras iniciativas (sindicais, associativas e de institutos) sobre a formação dos professores.

Se olharmos atentamente o passado recente vive-se um autêntico síndrome (mais ou menos desorganizado) de formação contínua de professores a nível do Estado desde 1979 com o lançamento da «profissionalização em serviço», embora esta preocupação seja fruto do estatuto de carreira docente (regulamentação), da implementação da reforma curricular (novo modelo de avaliação, novas tecnologias educativas, metodologias específicas, ...), do Projecto-Escola (autonomia, organização e gestão) e da inovação pedagógica. Essas intenções (já presentes na Lei de Bases de 1973) implicaram a proliferação dos cursos de formação contínua (regulado pela : Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE, Lei n.º 46/86, de 11 de Outubro; Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário; diplomas que definem o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos professores; Conselho Nacional de Formação Contínua que avalia e acredita os projectos de acções de formação, por exemplo o FOCO; etc).

A L.B.S.E. alterou, desde 1986, o âmbito em que se realiza a educação portuguesa. Manifesta a intenção política de reformar e implementar, com urgência, as devidas alterações de organização educativa e de formação após o 25 de Abril de 1974. A escola (de massas) tornou-se obrigatória até aos 15 anos de idade (Stoer, 1992), passando a ocupar um lugar importante na vida dos estudantes, dos professores e dos

agentes educativos. Dada a importância da formação contínua, contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), bem como na L.B.S.E. (art.ºs 30, ponto 1-b, art.º 35, pontos 1 ao 4) é bem explícito o direito de todos os professores à formação contínua, a qual deve ser diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais, possibilitando a mobilidade e a progressão na carreira docente.

Temos por objectivo, neste breve estudo, fazer inicialmente um esboço histórico-descritivo da formação de professores, antes e depois da LBSE, para de seguida reflectirmos sobre essa formação à luz dessa Lei, cingindo-nos não só ao seu texto, como à análise hermenéutica de algumas questões relativas à *formação inicial*, à *profissionalização em exercício* (prolongamento natural da formação inicial) e principalmente à *formação contínua* dos professores destinada aos formandos profissionalizados e com vida activa.

## 1. Olhar Histórico à Formação e Profissão Docente

### 1.1. Evolução até 25 de Abril de 1974

A partir da acção reformadora do Marquês de Pombal, de 6 de Novembro de 1772, criaram-se algumas condições e medidas<sup>1</sup> ao desenvolvimento do processo de profissionalização da actividade docente, exigindo-se para esse desempenho docente dos «mestres régios» um concurso nacional e exame público. O vencimento desses «mestres» era adquirido através de um imposto especial, o «subsídio literário» (Adão, 1992). Assim, a actividade docente apresentava-se no séc. XVIII desvalorizada socialmente, devido, por um lado aos precários e insignificantes salários usufruídos e a uma indefinição da carreira profissional e por outro à ausência de regalias profissionais de âmbito assistencial e médico. Este descontentamento dos professores e pedagogos mantém-se até finais da Monarquia (1910), contrapondo ao Estado uma retribuição justa em função da utilidade do desempenho da suas funções docentes. As possibilidades de formação dos professores eram reduzidas.

António Nóvoa (1991: 17-20), citando a Custódio Dias Guerreiro<sup>2</sup>, evoca como os primórdios da formação contínua dos professores as «Conferências Pedagógicas», como espaços de partilha sobre questões que afectavam o professorado nos finais do século passado. Nos inícios do século XX são as Escolas Normais de formação pedagógica (Lei de 29/03/1911) e as associações de professores as que protagonizam as abordagens às problemáticas pedagógicas e culturais, da actividade docente, das orientações das reformas educativas e da práticas de aperfeiçoamento. As escolas normais foram, instituições criadas pelo Estado para controlar o corpo profissional do ensino (lugar de reflexão de experiências e de práticas), conquistando uma grande importância no âmbito do sistema educativo, além de terem sido um espaço de afirmação profissional (Martins, 1991; Nóvoa, 1992). Elas originaram as «Escolas do Magistério Primário» (1932).

Desde os finais da Monarquia e durante a 1.ª República (1910-1926) assistimos a vários conflitos no campo da formação de professores, para além dos conflitos ideológicos e políticos de confrontação de projectos ou modelos educativos e da profissão docente. Na década dos 20 o Estado investe na formação de professores, mantendo mecanismos de controlo da profissão docente (supervisão centralizadora da actividade nas escolas normais e de inspecção escolar) e o professorado, dignificado nas suas funções (educativas e sociais) e na melhoria de formação, reivindica autonomia profissional no contexto pedagógico e científico da época<sup>3</sup>.

Por outro lado, com a implantação da República assiste-se um maior movimento associativo e sindical da classe reivindicando-se benefícios salariais e a valorização da carreira docente. Mas, só a partir de 1919 (Decreto n.º 5787 -A de 10 de Maio) assistimos a uma melhoria dos vencimentos ao nível dos escalões, passando-se a uma acelerada degradação antes e durante o Estado Novo (início em 1926). Nos finais do Século XIX, começos do XX, só se podia exercer as funções docentes (professores efectivos) com uma formação profissional adequada. Além disso, a apreciação global do professor dependia do aproveitamento dos alunos, baseado na relação entre o número de alunos aprovados no exame e o número de inscrições e, na relação entre o número de examinados e a frequência escolar registada. Com a 1.ª República publica-se várias instruções oficiais<sup>4</sup> relativas à metodologia de apreciação da actividade docente (escala entre 0 e 20 valores: mau de 0 a 4; medíocre de 5 a 9; suficiente de 10 a 14; bom de 15 a 19; e muito bom ao 20. Houve épocas em que se reduziu a bom ou deficiente e no Estado Novo -1933, a suficiente e deficiente) (Adão, 1992:8-9).

Em 1931 o Estado Novo, iniciando a fase de construção da escola nacionalista (objectivo a formação moral segundo as virtudes cristãs) com a redução da escolaridade obrigatória para 3 anos, criará instituições de ensino, institucionalizando o acesso ao ensino primário das regentes escolares (sem qualificação académica e, que se incrementará na década dos 40). Esta tentativa do estatal em criar legitimidades educativas (de redução e controlo) implicou importantes reformulações na área da formação de professores, isto é, substituíem-se as escolas normais primárias e extinguem-se as escolas normais superiores.

A redução e o controlo são os pilares da política nacionalista em relação à formação dos professores (Nóvoa, 1992) que consiste: em primeiro lugar num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, simplificação dos conteúdos curriculares, diminuição do tempo de formação e menor exigência científico-pedagógica no desempenho profissional (por exemplo, a nomeação dos regentes escolares sem qualificação adequada) e em segundo lugar na instauração de práticas de controlo ideológico e moral, tanto na formação, como no estágio e, principalmente na avaliação dos exames de estado.

É curioso assinalar o balanço da actividade do Governo nacionalista, feita em 1940, pelo seu partido (União Nacional)<sup>5</sup>, elogiando as medidas empreendidas na Educação Nacional, com uma orientação espiritualista e cristã do ensino, em que a função do professor obedecia ao lema «Deus, Pátria e Família». O regime reforçou os controlos técnico-pedagógicos e burocráticos sobre os professores (formação e ac-

tividade docente), concentrando no aparelho de estado as tarefas de aperfeiçoamento e de actualização («reciclagem») do professorado.

### 1.2. Os Antecedentes à L.B.S.E. de 1986

Efectivamente, só tem sentido falar de formação contínua de professores a partir dos anos 60 e 70, devido às difusões da educação permanente e formação de formadores pelos organismos internacionais (OCDE, UNESCO), aumentando essas acções de formação. Inicialmente, o Estado manteve uma forte presença nessas acções de reciclagem e aperfeiçoamento, encarando-as como um veículo fácil e imediato, de transpôr para o sistema educativo as medidas de política educativa. Até ao início dos anos 70, a formação de professores restringia-se aos níveis da educação de infância e do ensino do 1.º ciclo nas Escolas de Magistério, sem ligação com a universidade e dando pouca importância às ciências pedagógicas.

Na sequência da Revolução de 1974 confirmou-se o papel decisivo que a formação de professores ocupou com as novas regulações sociais e políticas. Neste período o Estado esforçou-se em implementar uma rede de formação inicial de professores (Universidades - Faculdades de Ciências desde 1971, licenciaturas do ramo educacional), mantendo um controlo apertado às Escolas do «Magistério» (dependentes organicamente do Ministério da Educação) até ao seu desaparecimento. A transformação dos «Magistérios» em Escolas Superiores de Educação (apoio do Banco Mundial) a meados de 80 constituirá um passo positivo no reconhecimento da formação dos professores no âmbito dos saberes das ciências da educação (componentes gerais e específicas) e na prática pedagógica. Às universidades cabia-lhes formar especialistas nos vários domínios científicos que, no caso de ensinarem (percentagem elevada) adquiriam conhecimentos através da prática e nalguns casos com um estágio. Mais tarde, irão incluir a título opcional, um elenco de Ciências Pedagógicas e posteriormente uma formação teórica (Ramo Educacional nas Faculdades de Ciências e Letras) em ciências da educação (Dias, 1993; Nóvoa, 1992).

Por outro lado, a explosão das práticas de formação contínua pelas diversas entidades organizadoras iniciam-se a meados dos anos 70 (início da formação inicial de professores) e principalmente nos anos 80 (cursos de profissionalização). Além dos serviços dos organismos do Ministério da Educação, nessa formação, intervêm cada vez mais as associações de professores e as instituições do ensino superior (Universidades e Escolas Superiores de Educação). Contudo, reconhecemos que essas acções de formação (excepto a «profissionalização») tiveram um carácter pontual e disperso (Nóvoa, 1991, 1992), com uma lógica na base dos objectivos de desenvolvimento do sistema educativo (necessidades da Reforma Educativa) (Carneiro, 1989; Cunha, 1990, 1996: 69-81) e não da actividade docente.

Pelo Decreto-Lei n.º 580/80 de 3 de Dezembro o Ministério da Educação assegura as condições necessárias para a *profissionalização em serviço* dos professores<sup>6</sup>, que desejam informação científico-pedagógica e/ou formação no âmbito das

Ciências da Educação<sup>8</sup> e observação e práticas pedagógicas orientadas (perspectiva desenvolvimentista).

Assistimos, também neste período, a um incremento das investigações educacionais sobre os professores (estatuto e/ou imagem social, perfil,...) traçando-se um diagnóstico sobre as causas do seu mal-estar<sup>7</sup>. A instabilidade de trabalho e de vínculo à função pública marca toda a actividade docente nas últimas décadas, como expressa o «Relatório» apresentado por Braga da Cruz (1989) em que mais de 50% dos professores mudaram mais de 3 vezes de escola durante 10 anos.

Finalmente, essa formação (contínua) de professores caracterizou-se no dizer de A. Nóvoa (1992: 23 ss) pela ausência de duas realidades «a pessoa do professor e a organização - escola»<sup>8</sup>, isto é, ignorou-se o desenvolvimento pessoal/profissional do professor (incompreensão da actividade educativa) e não se valorizou a articulação entre a formação e os projectos das escolas (organização, autonomia e poder de decisão). Podemos afirmar que a Reforma Educativa de 1986 dá privilégio à formação contínua constituindo um factor de inovação, que contribuindo para a concretização da igualdade de oportunidades e para a promoção do sucesso educativo. Não é por acaso que se cria uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (22 Janeiro 1986) incumbida de promover estudos orientados à (re)organização do sistema educativo português e face aos novos desafios na U.E. ou de uma nova sociedade (inter/multi-cultural).

## 2. A Formação de Professores no âmbito da L.B.S.E.

### 2.1. Formação contínua: a Escola como «motor» da formação

O sistema educativo actual (LBSE) compreende a educação pré-escolar (art.5º), a educação escolar (ensino básico -1.º, 2.º e 3.º ciclo, secundário e superior)(art.º 4º e 6º) e a educação extra-escolar. Reforça-se o peso curricular de certas componentes de formação (sentido técnico, tecnológico e profissionalizante, língua e cultura portuguesa), o que aumenta a necessidade de professores qualificados para as leccionar. Desta forma a LBSE obrigou a pensar o problema da formação inicial de professores (entregue às Universidades e às Escolas Superiores de Educação -estas formam para o ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclo) em termos sistémicos.

Na Lei de Bases a formação de professores obedece a princípios gerais (art.ºs 2º e 3º) e princípios organizativos do sistema educativo. Exige-se um professor<sup>9</sup> construtor do humano no homem em toda a complexidade do labor antropagógico, entendendo a sua actividade educativa profissional (deontologia no desempenho de competências na prática) formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social (liberdade criadora. A escola onde exerce as suas funções educativas flexível, aberta, democrática, múltipla e personalizadora (Nóvoa, 1992; Patrício, 1994; Pires, 1987).

Analisemos alguns princípios do Art.º 30 da LBSE sobre a formação de educadores e professores, com as suas previsíveis implicações práticas:

(I.)-Determina-se que a formação inicial de todos os professores é de nível superior, proporcionando-lhes a informação, os métodos e as técnicas científico-pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas a um bom desempenho da actividade educativa; cabe às instituições superiores de formação proporcionar-lhes as condições de realização dessa formação - um professor cívica, cultural e deontologicamente competente.

(II.)-A formação dos professores deve ser contínua, complementando e actualizando a formação inicial, dentro da perspectiva da educação permanente (Martins, 1991); não se trata reduzir essa formação à componente da especialidade, à componente pedagógica ou de formação pessoal e social, o espírito da Lei fala de um professor-homem-de-cultura (considera-se a cultura como a integração de todas as formas e níveis do conhecimento), responsabilizando-se, também o ensino superior pela formação contínua.

(III.)-A formação deve ser flexível, permitindo a reconversão e mobilidade dos professores dos diferentes níveis de educação e ensino, como um complemento profissional (Cfr. Art.º 31º); daí que essa reconversão do professorado desdobra-se em perfis específicos impostos pela organização do sistema escolar.

(IV.)-Uma formação integrada<sup>10</sup> do professor, no plano da preparação científico-pedagógica e da articulação teórico-prática no domínio da formação pedagógica (articulação do saber fundamental e o saber aplicado ->«saber fazer») (Cfr. Art.º 31º referente à formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional e artística do ensino básico/secundário, adquirida por cursos profissionais com formação pedagógica). A formação integrada surgiu em 1976 com os bacharelados em ensino, fortalecendo-se em 1978 com as licenciaturas em ensino.

(V.)-A prática pedagógica assenta em práticas metodológicas para que o professor as utilize e as execute no exercício docente; essas práticas realizam-se nas escolas (protocolos de cooperação entre estas e as instituições superiores de formação, em escolas experimentais ou em complexos escolares experimentais).

(VI.)-Fortalecer, pela formação, uma atitude crítica, activa e actuante no professor.

(VII.)-A formação deve favorecer a inovação e a investigação, em relação à actividade educativa, reafirmando-se um perfil de professor que introduza os adequados instrumentos metodológicos / técnicos na sua prática pedagógica quotidiana.

(VIII.)-Uma formação participada e condutora a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem -formação contínua.

Daí que a formação de professores seja orientada a poder garantir a efectividade da educação escolar integral dos alunos nos seus três vectores: o da formação geral curricular, o da formação específica curricular para a ocupação de um justo lugar na vida activa, o da prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres por meio de actividades extra-escolares. O professor será um participante efectivo da po-

litica educativa, estando em condições científico-pedagógicas e tecnológicas de participar com consciência e profissionalismo na administração e gestão do sistema escolar (Campos, 1988).

Qualquer plano de formação continuada de professores terá a sua origem na Escola, pelo seu posicionamento no centro da acção educativa. Sendo ela uma entidade formadora de jovens, deve assumir o papel catalizador da formação contínua, numa perspectiva de investimento permanente, visando a melhoria de ensino, as competências profissionais e a inovação. Caberá a estes centros dinamizarem essa formação com projectos integrados.

## 2.2. Modelo de Formação Contínua da Lei de Bases

A LBSE atribui as principais responsabilidades da formação às instituições de ensino superior em cooperação com os estabelecimentos escolares, desta forma são instituições formadoras: *Escolas Superiores de Educação* com a formação inicial (grau de licenciatura em ensino) dos educadores de infância e dos professores para o ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclo, a formação em serviço, as acções de formação contínua e os cursos especializados; as *Universidades* (com os CIFOPS) formação inicial para o ensino básico do 3.º ciclo e secundário (10.º, 11.º e 12.º Ano), a formação contínua, os «mestrados» em educação e cursos especializados para professores; *Institutos de Educação*; *Ministério da Educação* (Organismos centrais/locais, Direcções Regionais e as Escolas), os departamentos do Estado, associações de estabelecimentos de ensino, de profissionais e científicas, etc.

A formação inicial é entendida como a que confere a qualificação profissional da educação e do ensino (art.º31.º) constituindo o requisito para o ingresso na carreira docente. Atribui-se à formação contínua (art.º 30.º, 31.º, 35.º e 52.º) os objectivos: o complemento, o aprofundamento e a actualização dos conhecimentos proporcionados pela formação inicial de base; assegurar o desenvolvimento das competências profissionais (art.º 30-1, b e 35.º-2); possibilitar a progressão e intercomunicabilidade/mobilidade na carreira docente; permitir a reconversão profissional; e proporcionar especializações profissionais no âmbito da função docente. Tem, pois, como finalidade importante possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira docente (art.º 35-2).

A formação contínua reveste formas diversificadas consoante a responsabilidade da iniciativa, o carácter institucional, o regime de frequência e de avaliação e o tipo de actividades que pode incluir. Cabe às instituições superiores onde é feita a formação inicial e aos serviços centrais/regionais do Ministério da Educação a responsabilidade dessa formação. Contudo, convem insistir que há um Conselho Nacional de Formação Contínua que controla e acredita todas essas acções de formação.

## Reflexões Finais

A formação contínua, como um dos momentos de educação permanente (recomendação n.º 69 de 1975 da Unesco) que é, pretende promover, em cada professor, o desenvolvimento da aptidão e das competências do desempenho para ser todo (dimensões essenciais às funções educativas) o ser que pode e deve ser (Alarcão, 1988, Cunha, 1996; Martins, 1991: 122 ss), isto é «Fazer e Ser».

Houve no último quarto século, em Portugal, uma percentagem elevada de docentes saídos das universidades, com uma formação predominantemente de cariz científico, não pedagógico, não orientado para o ensino das matérias nucleares desses cursos. Assim, foi implementada a formação complementar a que se chamou estágios clássicos, profissionalização em exercício e profissionalização em serviço (art.º 62 da LBSE). Pretendeu-se uma formação adicional, centrada na Escola e/ou com o concurso das instituições de ensino superior (Escolas Superiores de Educação), dotando os docentes com um mínimo de conhecimentos no âmbito das ciências da educação e, simultaneamente, proporcionar-lhes uma prática docente sob orientação de um profissional (Martins, 1991) mais experiente. Paralelamente a esta formação que todo o docente viu-se obrigado para pretender-se profissionalizar-se, organizou-se acções de formação contínua (por exemplo, as acções de formação do FOCO, etc).

Cabe à escola ser o «motor ou catalizador» dessa formação contínua, pois é nela que se executam as acções educativas e, daí competir-lhe fazer, de modo sistemático, o levantamento das carências, a inventariação dos apoios/recursos e a definição das prioridades (Projectos integrais de formação ao nível local e regional com a participação de todos os agentes educativos da Escola, das Direcções Regionais de Educação e das Escolas Superiores de Educação, estas como instituições de formação e acreditação).

Concebemos a formação contínua como um recurso ao serviço da inovação pedagógica e das mudanças educativas (Benavente, 1990:291-294, 1992; Campos, 1989), como está expresso na L.B.S.E., o que supõe um modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do professor (cultura profissional), e que conduz a um modelo (cultura) organizacional baseado na Escola, esta com os seus recursos e autonomia. Acreditamos, assim que a formação contínua desempenhará um papel importante na mudança de perspectiva do ensino (inovação), incidindo simultaneamente na vida das escolas, nas práticas de ensino, na reatualização da formação inicial e na configuração da profissão docente.

Em síntese, da análise aos princípios referidos na LBSE, inferimos que o modelo de formação de professores em Portugal segue 3 orientações:

(a.)-Formação pluridimensional, centrada nos problemas levantados do contexto institucional (Escola) onde decorre a prática educativa, onde se integra as diversas dimensões do perfil do professor e onde se processa a inovação e as mudanças ;

(b.)-Centra-se nas necessidades docentes, determinadas por Projectos (integrados: pessoais e profissionais) que exigem respostas às problemáticas oriundas da prática educativa e cuja solução exige a participação activa e actuante dos professores;

(c.)-Formação contínua e reflexiva (sobre a acção) que conduza à reformulação da prática profissional em coerência com a inovação, as mudanças e os requisitos do sistema educativo.

## Referências Bibliográficas

- ADÃO, ÇUREA (1992). *A Profissão Docente (Da 1.ª República ao Estado Novo)*. Santarém: ESES - Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância (n.º 10)
- ALARCÃO, ISABEL, (1988). *Reforma Educativa e Formação Contínua de Professores*. Em *Noésis*, n.º6 (2), pp.37
- BENAVENTE, ANA (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte
- BENAVENTE, ANA (1992). «A Reforma Educativa e a Formação de Professores». Em A. Nóvoa & Th. S. Popkewitz (Org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, (pp. 47-55). Lisboa: Educa - Professores
- CAMPOS, BARTOLO PAIVA (1979). «Políticas de Formação de Professores após 25 de Abril de 1974». In *Biblos* (Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra), Vol. LV, pp. 549-588
- CAMPOS, BARTOLO PAIVA (1988). «Política de Formação de Professores na Lei de Bases do Sistema Educativo». In *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Coimbra), Ano XXII, pp. 83-89
- CAMPOS, BARTOLO PAIVA (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições ASA
- CARNEIRO, ROBERTO (1989). «A Reforma educativa em Marcha». In *Balanço de dois anos de Governo*. Lisboa: Ministério da Educação
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCACÃO (1989). *Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores*, Parecer n.º 5/89 (Diário da República n.º 129, II Série, de 6 de Junho (Dec.-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro)
- CORREIA, JOÃO DA SILVA (1920). *O papel das Escolas Normais Superiores na reorganização da sociedade portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional
- CRSE- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação
- CRUZ, M. BRAGA DA et al. (1988). «A Situação do Professor em Portugal - Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação». In *Análise Social*, XXIV (103-104), pp. 1187-1204
- CUNHA, PEDRO D'OREY DA (1990). «Palestra para professores». Conferência do Secretário de Estado da Reforma Educativa em Leiria, 17 de Fevereiro (Documento policopiado)
- CUNHA, PEDRO D'OREY DA (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora

DIAS, J. RIBEIRO (1993). «*Filosofia da Educação. Pressupostos, Funções, Método, Estatuto*». Em *Revista Portuguesa de Filosofia* (Fac. de Filosofia da UCP - Braga), Tomo XLIX (1-2), pp. 3-28

DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SECUNDARIO (1986). *Contributo para a estruturação da formação permanente de professores*. Lisboa: DGES/Ministério da Educação e Cultura

ESTRELA, M.<sup>a</sup> TERESA E ESTRELA, ALBANO (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Ed. Estampa

GEP (1986 a). *Sistemas de Formação de Professores*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação

GEP (1986 b). *Profissionalização em Exercício - Um Estudo de avaliação*. Lisboa: GEP - Gabinete de Estudos e Planeamento / Publicações do Ministério da Educação

GOMES, J. FERREIRA (1974). «*Apontamentos para a história da formação psico-pedagógica dos professores do ensino secundário*». In *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Univ. de Coimbra), Ano VIII, pp. 235-272

L.B.S.E. - Lei de Bases do sistema Educativo -LEI n.º 46/86, de 14 de Outubro

LOUREIRO, J. EVANGELISTA (1979). «*La formation des Enseignants au Portugal: Une Expérience de Formation à l' Université du Minho*». In *Revue Française de Pédagogie*, n.º 46 (Janv.-Fév.-Mars), pp. 49-53

MARTINS, ERNESTO C. (1991). *A Formação Permanente dos Professores dentro do Sistema Educativo*. Em *Inovação* (Instituto de Inovação Educacional/M.E. - Lisboa), Vol. 4, n.º 1, pp. 113-133

MEDEIROS, M.<sup>a</sup> AMALIA BORGES (1970). *O Papel e a Formação dos Professores*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência /Fundação Calouste Gulbenkian

NOGUEIRA, ANTONIO I. CORREIA et al. (1990). «*Formação Contínua de Professores, Um Estudo. Um Roteiro*». Coimbra: Livraria Almedina

NOVOA, ANTONIO (1987). *Le Temps des Professeurs*. (2 Vol.s) Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

NOVOA, ANTONIO (1991). «*Concepções e práticas de formação contínua de professores*». In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*, (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro

NOVOA, ANTONIO (1992). «*A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores*». Em A. Nóvoa & Th. S. Popkewitz (org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, (pp. 57-69). Lisboa: Educa - Professores

OLIVEIRA, L. E SANTIAGO, R. (1989). *Algumas propostas para reflectir sobre a formação contínua*. Em *Aprender* (ESE -Portalegre), n.º 7, pp. 34-40

PATRICIO, M. FERREIRA (1987). «*Problemas e perspectivas da formação de professores em Portugal*». Em Actas do Colóquio de «Ciências da Educação e a Formação de Professores» em 2 de Dezembro de 1986. Lisboa: GEP/Ministério da Educação

PATRICIO, M. FERREIRA (1988). *Formação de Professores à luz da LBSE*. Em *Revista Portuguesa de Educação* (Univ. do Minho - Braga), Vol. 1, n.º 3, pp. 144-166

PATRICIO, M. FERREIRA (1994). *A Formação de Professores À luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora

PINTO, FRANCISCO DE PAULA LEITE (1966). *Da Instrução Pública à Educação Nacional*. Lisboa: Edições Panorama

PIRES, E. LEMOS (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições ASA

ROCHA, FILIPE (1991). «*A Dimensão Histórico-Cultural na Formação Contínua dos Professores*». Em *Formação Contínua de Professores -Realidades e Perspectivas - Univ. de Aveiro*, (pp. 179-184). Aveiro: Edição da Univ. de Aveiro

STOER, STEPHEN R. (1992). «*A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: Perspectivas Inter/Multiculturais*». Em A. Nóvoa & Th. S. Popkewitz (Org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, (pp. 71-83). Lisboa: Educa - Professores

TAVARES, J. (1988). *Formação Inicial e Contínua dos Professores: realidade e perspectivas*. Em *Revista Portuguesa da Educação* (Braga), Vol. 1, n.º 3, pp. 109-124

VARELA DE FREITAS, C. (1987). «*Formação contínua - o grande desafio às Escolas Superiores de Educação*». Em Actas do Colóquio «*As Ciências da Educação e Formação de Professores*», (pp. 227-241), organizadas pelo GEP/ME de 2 a 4 de Dezembro de 1986. Lisboa: GEP/ME

## Notes

1. O governo exercia o controle sobre os «mestres» através de um organismo encarregado da direcção e coordenação do ensino: inicialmente a Real Mesa Cenária e depois a Juntas da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino, além das visitas periódicas de inspecção escolar.

2. Trata-se da obra de 1899 «*A Associação e a Escola*» (Coimbra: Typ. França Amado), em que o autor cita essas reuniões do professorado português, nascidas no seio das escolas normais. Nelas se partilhava ideias e sentimentos sobre a profissão e o ensino, desencadeando-se dinâmicas de formação apoiadas nas experiências e dos saberes pedagógicos da época. As Conferências determinaram o associativismo docente, constituindo a ponte entre as escolas normais e as associações dos professores. Esavaziadas do seu conteúdo reivindicativo com a intervenção do estado, este acabou por suprimi-las.

3. É significativo o confronto e a resistência dos professores e das suas associações às tentativas de instauração das estratégias ideológicas republicanas no recrutamento e no controlo do professorado, dificultando a afirmação da profissão e a sua respectiva valorização de formação técnica e científico-pedagógica (Correia, 1920: 18-25).

4. Essas instruções para apreciar o serviço docente (Diário do Governo, n.º 73, de 6 de Abril de 1910) incidia nos seguintes aspectos: aptidão pedagógica ( pelo inspector no exame aos cadernos diários dos alunos, ajuizando por eles o trabalho e as orientações do professor) (Cfr. essa evolução pelos Decretos n.º 5322, de 22 de Março/1919, n.º 6137, de 29 de Setembro/1919

e n.º 22369, de 30 de Março/1933), assiduidade e o zelo, disciplina escolar, aproveitamento dos alunos e formação do carácter da criança, higiene escolar e nas relações com as famílias dos alunos e a comunidade em geral. A classificação do serviço incluía, ainda, aptidão física e o comportamento pessoal e profissional do professor.

5. O tema foi o «Ressurgimento português. A reorganização financeira. A reconstituição económica. A reforma social. A renovação política» (Lisboa: União Nacional), insistindo no ensinar bem a ler, a escrever e a contar, formando paralelamente a dimensão física e moral do aluno.

6. Atribui-se às Escolas Superiores de Educação um valor preponderante sobre a formação em serviço, proveniente do Decreto-Lei n.º 344/89 onde se definia o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário. Trata-se de uma política que articula, de forma sequencial e coerente a formação dos docentes, o perfil e desenvolvimento profissional permanente dos professores (auto-aprendizagem).

7. Apontam-se como causas, somadas às deficientes condições de trabalho e baixos salários, por exemplo as: exigências no desempenho; salários inadequados e baixo estatuto social; falta de reconhecimento e isolamento profissional; incertezas, alienação e sentimento de impotência; declínio da ética docente (deontologia profissional) (Cunha, 1996); etc.

8. A referência ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor (na perspectiva individual e do colectivo docente) exige investir na «pessoa», na sua experiência prática, na profissão (um bom desempenho das suas funções - profissionalidade), nos saberes científico-pedagógicos e tecnológicos aplicados à prática educativa, na organização, administração e gestão da escola («Projecto Escola»), na formação-acção organizacional na intervenção escolar, na renovação e inovação pedagógica. (Campos, 1989; Correia, 1989; Martins, 1991; Nóvoa, 1991; Patrício, 1994)

9. O Prof. M. Ferreira Patrício (1994), actual Director-Geral do Ensino Superior e defensor da «Escola Cultural e Multidimensional» aposta por um perfil novo de professor: professor-homem-de-cultura, professor «clerc», isto é um professor cultural. Só este professor poderá realizar com mais eficácia a realização plena do educando: desenvolvimento da personalidade, equilibrado desenvolvimento físico, formação do carácter, desenvolver-lhe o espírito de cidadania e prepará-lo para a superior vida do espírito, que é a «vida da cultura». Isto implicaria um novo modelo de Escola: «Escola Cultural».

10. A formação integrada tem duas dimensões: dimensão subjectiva - processo de integração que se realiza na consciência do formando; e dimensão objectiva - organização e funcionamento das estruturas e do processo de ensino por parte dos formadores. A dimensão objectiva repercute-se na dimensão subjectiva.