

CULTURAS ESCOLARES E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

Um novo desafio para a FLUP

FÁTIMA BRAGA e ROSA BIZARRO
fbraga@letras.up.pt
rpbizarr@letras.up.pt

«Os saberes em educação são gerados através
da problematização da situação.»

Manuel S. Matos¹

«Existe uma ontologia que separa poder de
conhecimento, assim como uma epistemologia
que se serve do empiricamente verificável para
justificar a “inevitabilidade” dos factos.»

António J. A. Silva²

Introdução

Ao longo do trabalho que construímos, em conjunto, no Ramo Educativo — Francês, das Licenciaturas em Línguas e Literaturas Modernas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), desde 1988, por entre as inúmeras temáticas que temos partilhado, foi-se lentamente clarificando a noção de que fazer história é exercitar a memória, problematizar os dados e partir daí para a procura de novos caminhos, de

¹ M. S. Matos, *Teorias e Práticas da Formação*, Porto, Edições ASA, 1999.

² A. J. A. Silva, *Pedagogia Crítica e Contra-educação*, Coimbra, Quarteto, 2002.

melhores mundos. Tal como as ideias, também as problemáticas que temos estudado se foram redefinindo e compreendendo, conforme as reflexões (feitas de investigação e de acção) se efectuaram e uma crescente participação activa, na pedra angular da formação inicial de professores de Francês, foi sendo vivenciada.

De todo este tipo de questões, foi-se configurando uma temática de investigação que passa pela compreensão de dois eixos sinérgicos fundamentais:

- o que fica nos professores formados pela escola / faculdade depois de terminarem a sua formação inicial?³
- que tipo de saberes circulam na escola / faculdade que se afigurem como parte intrinsecamente necessária à formação de professores e à sua actuação profissional?

Trata-se de uma deambulação pelo campo da cultura escolar⁴, nomeadamente à luz dos dados que temos recolhido no âmbito da formação de professores de Francês da FLUP⁵ e que tem como objectivos essenciais contribuir para a reflexão sempre necessária e fundamentada do papel da Instituição em que trabalhamos, no âmbito da formação de professores de Línguas Estrangeiras (LEs), em sentido lato, e de Francês, em termos particulares, na defesa da inovação e do diálogo com os demais saberes científicos.

Como referem Feiman-Nemser & Floden (1986), a preocupação da sociedade acerca da qualidade do ensino e a pressão crescente dos governos para o melhorarem, que se têm vivido nas últimas décadas um pouco por todo o lado, nomeadamente em Portugal⁶, tornam a investigação

³ Cf. F. Braga, *Formação de Professores e Identidade Profissional*, Coimbra, Quarteto, 2001.

⁴ Partimos da noção de cultura escolar numa dupla perspectiva: i) conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e as condutas a inculcar; ii) conjunto de práticas que permitem a transmissão destes saberes e a incorporação dos comportamentos, normas e práticas a transformar, sendo que tanto as normas como as práticas são orientadas por finalidades que variam no tempo (cf. D. Julia, "La culture scolaire comme objet historique". *The Colonial Experience in Education, Historical Issues and Perspectives*, in *Pedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, Supplementary Series vol. C, Gent C.S.H.P., 1995).

⁵ Cf., entre outros, F. Braga, *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes — Um estudo de caso*, Dissertação de Mestrado, Braga, Universidade do Minho, 1999 e R. Bizarro, *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira — Contributos para a Educação no século XXI*, Tese de Doutoramento, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003.

⁶ Embora haja, na actualidade, a nosso ver, uma espantosa tendência para relegar para um segundo plano a premissa da discussão e da acção de qualidade neste âmbito,

sobre as culturas escolares imprescindível para a compreensão do sistema educativo e das práticas escolares. Na verdade, ela contribui positivamente para a definição das políticas educativas, ao mesmo tempo que fornece dados para a redefinição da forma como cada educador faz o que (vamos acreditar) pretende fazer.

1. O Ramo Educacional de Francês da FLUP na confluência das lógicas moderna e pós-moderna

289

Face ao propósito deste nosso estudo, foi preciso, por um lado, procurar instrumentos adequados para analisar as culturas escolares e, por outro, valorizar os saberes imprescindíveis à formação dos professores de Francês.

Tornou-se necessário, num primeiro momento, consciencializar e integrar na dinâmica de formação as diferentes concepções de escola⁷. Numa segunda fase, tentámos contrariar a lógica neo-liberal⁸ em que a escola-instituição corre o risco de se ver ofuscada pela lógica mercantil da escola-serviço público⁹, sem esquecermos a resposta que urge dar aos desafios de internacionalização e de competitividade consagrados na Declaração de Bolonha¹⁰.

Assim, os filhos de Maio de sessenta e oito¹¹, que tinham denunciado a escola como o meio inventado pela burguesia para normalizar o povo¹² e, logo, como instância veiculadora das desigualdades sociais, acabam

como se Portugal fosse um país sem problemas em termos de Educação e Formação dos seus cidadãos e como se, por exemplo, o relatório da OCDE, conhecido como o relatório de avaliação Pisa 2000 (OCDE, *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves: Lecture, mathématiques et science: l'évaluation de PISA 2000*, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2001), não registasse dados concretos da situação crítica que afecta, ao nível da literacia, grande parte da população portuguesa...

⁷ J. Formosinho, «Concepções de Escola na Reforma Educativa», in *Ciências da Educação em Portugal — Situação actual e perspectivas*, Porto, EPSE, 1991.

⁸ Cf. A. J. A. Silva, *Pedagogia Crítica e Contra-educação*, cit..

⁹ Ph. Meirieu, «Donner une valeur pédagogique à l'évaluation des apprentissages dans le cadre de l'enseignement des langues», Jornada de Formação de Professores de LEs, realizada, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em 24 de Maio de 2004.

¹⁰ Declaração de Bolonha, 19 de Junho de 1999, disponível em <<http://www.sup.adc.education.fr/europedu/french/index.html>>.

¹¹ Incluímos neste grupo, com particular consideração, a Mestre Odete Santos, primeira docente de Metodologia do Ensino de Francês da FLUP.

¹² D. Julia, «La culture scolaire comme objet historique». *The Colonial Experience in Education, Historical Issues and Perspectives*, cit..

por ser os primeiros, volvida uma década, a lutarem pela reabilitação da escola, como factor de sucesso técnico e cívico. Efectivamente, nos anos oitenta, a escola tornou-se numa instituição poderosa, na qual as intenções e os resultados tentavam ser coerentes, fruto da imposição descomplexada de uma pedagogia normativa. Sublinhe-se, no entanto, que esta foi também uma época marcada, em todo o mundo ocidental, por uma visão idílica do poder formativo dos projectos pedagógicos¹³.

Foi precisamente neste contexto que o Ramo Educacional das Licenciaturas em Línguas e Literaturas Modernas (entre outras) da FLUP se implementou¹⁴ e afirmou, formando, desde 1988 até ao corrente ano lectivo, 850 professores de Francês dos ainda designados ensinos básico (3.º ciclo) e secundário¹⁵, e lutando pela dignificação de uma área de investigação que elege como *núcleo duro* o estudo da didáctica / didactologia das línguas e das culturas¹⁶ e a prática pedagógica¹⁷, na sua qualidade de elemento fundamental e integrador das dinâmicas formativas e de investigação-ação.

Hoje, parece-nos ser imprescindível manter acesa esta luta, num contexto sócio-cultural que é, correlativamente a algumas décadas atrás, mais hostil, no qual a “utopia” se realiza no valor económico das remunerações de cada profissão e onde parece reinar a ideia de que a quantidade é um “valor” que supera a qualidade.

Ser culto (característica desejável e imprescindível na profissão de professor) implica o desenvolvimento global e sustentável do indivíduo, em vários sectores; daí que defendamos que a formação de professores exige o diálogo entre a Didáctica / Didactologia e os Estudos do Currículo, como espaços de confluência, de síntese e de aplicabilidade das sinergias educacionais dos saberes disciplinares — Linguística, Literatura, Línguas, Culturas Específicas, entre outros — que integram as Licenciaturas dos alunos de LLM.

¹³ *Idem, ibidem.*

¹⁴ Cf. Portaria n.º 659/88, que regulamenta o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional, D. R., I série, de 29.9.88.

¹⁵ Cf. R. Bizarro & F. Braga, «A formação de professores dos Ensinos Básico e Secundário na FLUP: Do trabalho feito aos desafios que se impõem», in *Actas do Encontro Prospectivo “Porto Cidade Região”*, Porto, Reitoria da Universidade do Porto, no prelo.

¹⁶ R. Galisson, *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues — cultures — Etudes de Linguistique Appliquée*, 79, 1990.

¹⁷ Vide, entre outros, A. Estrela & M. T. Estrela, *Perspectivas Actuais Sobre a Formação de Professores*, Lisboa, Editorial Estampa, 1977; I. Alarcão & J. Tavares, *Supervisão da Prática Pedagógica — Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coimbra, Almedina, 1987; F. Vieira, *Supervisão — Uma prática reflexiva de formação de professores*, Rio Tinto, Edições ASA, 1993.

Ser culto é, pois, definível de distinta maneira, atendendo, nomeadamente, ao paradigma de análise e ao tempo cronológico em que se esboça a sua definição. Defenderemos, aqui e desde já, que o conceito desta expressão exige um corte com a tradição disciplinar tal como se praticou e/ou pratica, durante séculos, em diversas instituições que se têm dedicado à formação de professores, como veremos, de modo sucinto, no ponto seguinte.

2. A formação inicial de professores na confluência da História das Disciplinas Escolares, da História das Culturas e dos Estudos Interculturais

No século XVI, nas congregações religiosas, eram essencialmente consideradas as qualidades morais e intelectuais do candidato a professor: a inteligência, a perspicácia, a devoção e a saúde. Nas congregações não religiosas, como a Universidade de Paris, aos indivíduos identificados como sendo os melhores elementos era ensinada a profissão docente, que conduzia à inserção nos quadros do estabelecimento de ensino. No entanto, a figura do professor, ministrando um ensino essencialmente oral, foi durante muito tempo pouco profissionalizada, extremamente heterogénea por falta de formação inicial¹⁸.

Quando, no século XVIII, o estado passa a controlar o ensino e as condições de acesso à formação para professor passam a ter uma visibilidade que repousa na existência de um exame ou de um concurso, com provas escritas e orais codificadas, o candidato “brilhante” distinguia-se por possuir domínio da argumentação (escrita e oral) e à-vontade. A cultura escolar estava perfeitamente regulamentada¹⁹.

No século XX, na Europa, com o surgimento da escola básica, livre, universal e financiada, desenvolvem-se, de modo particularmente intenso, as instituições de ensino superior voltadas para, entre outras finalidades, a preparação dos professores, nomeadamente, os designados departamentos de educação ou equivalentes, nas Universidades e Institutos Politécnicos, cujo perfil tem permitido a formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, no primeiro caso, e de educa-

¹⁸ W. J. Urban, «Historical Studies of Teacher Education», in R. Houston (edit.), *Handbook of Research on Teacher Education*, USA, MacMillan Publishing Company, 1990, pp. 59-71.

¹⁹ *Idem, ibidem.*

dores de infância e de professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no caso dos Politécnicos²⁰.

Na FLUP, esta formação tem contemplado, para além de componentes teóricas, práticas e teórico-práticas em diversas áreas de saber (língua, cultura, literatura, linguística e ciências da educação, entre outros) a necessidade, por parte do candidato a professor, da realização de um estágio em contexto profissional (escolas dos ensinos básico e secundário), durante, pelo menos, um ano lectivo, período em que recebe o acompanhamento do orientador da disciplina da escola onde se encontra colocado e o de um supervisor desta faculdade²¹. A síntese entre teoria e prática tem estado assegurada. A aplicabilidade dos saberes metodológicos e da área da especialidade, igualmente. A *cultura básica essencial* do professor encontra-se devidamente equacionada.

Todavia, ao recorrermos ao exemplo particular da formação dos professores de LEs assegurada pela FLUP²², devemos questionar:

- Onde páram as componentes curriculares especificamente dedicadas à educação multicultural e à educação intercultural²³ e até mesmo à competência pluricultural?²⁴
- Onde estão as aprendizagens para o ensino e a aprendizagem de LEs às minorias: os alunos sobredotados, os alunos com necessidades educativas especiais, os alunos provenientes de outras culturas, de outras mundividências?²⁵

²⁰ Vide, a título de exemplo, R. de Carvalho, *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

²¹ Vide Portaria n.º 659/88, que regulamenta o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional da FLUP, entre outras instituições congéneres, D. R., I série, de 29.9.88.

²² E só deste caso nos ocupamos aqui, dado ser neste contexto que a nossa actividade docente e investigativa mais se tem desenvolvido.

²³ Cf., entre outros, F. B. Miranda, *Educação Intercultural e Formação de Professores*, Dissertação de Mestrado, Porto, Universidade Aberta, 2001; A. N. Peres, *Educação Intercultural: Utopia ou realidade?*, Porto, Profedições Lda, 1999; F. Ouellet, *L'Éducation Interculturelle. Essai sur le Contenu de la Formation des Maîtres*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1991.

²⁴ R. Bizarro & F. Braga, «Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: Novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras», in *Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no prelo.

²⁵ Cf., entre outros, M. B. Rocha-Trindade, «Minorias, polissemia do conceito de diversidade de manifestações», in M. B. Nizza da Silva *et alii*, *Emigração — Imigração em Portugal. Actas do Colóquio sobre Emigração e Imigração em Portugal*, Lisboa, Ed. Fragmentos, 1993, pp. 422-433.

- Onde está o esforço para a compreensão cultural do currículo do ensino básico e do ensino secundário, em vigor?²⁶
- Onde está a transversalidade dos saberes declarativos, processuais e condicionais²⁷ de todo o currículo universitário do futuro professor de Línguas Estrangeiras?
- Onde e como se abordam / estudam as questões relacionadas com o Outro, o Diferente, o Estranho, o Estrangeiro²⁸, que favoreçam «os sentimentos e atitudes de tolerância e de abertura à relatividade cultural, tão necessárias a uma melhor compreensão entre povos de culturas diferentes»?²⁹

Serão as questões supra-mencionadas inerentes apenas à Didáctica / Didatologia específica da disciplina que os futuros professores leccionarão ou deverão contemplar os objectivos e os conteúdos de outras disciplinas igualmente necessárias à sua formação?

Esgotado, com o tempo, o modelo de formação actualmente em vigor, cujo final se anuncia para 2005, podemos ousar dizer, em termos de balanço, que esta formação, apesar de muitos aspectos positivos que apresenta (boa preparação científica nas diferentes áreas disciplinares, critérios de avaliação tendencialmente rigorosos e previamente conhecidos, trabalho conjunto entre a FLUP e as escolas onde funcionam os estágios de Francês, supervisão pedagógica de qualidade...), deixa, contudo, de modo global, os professores que forma mal preparados para a sua responsabilidade de conceptualizar, inovar e analisar os fenómenos educativo-culturais, que lhes permita, em caso de necessidade, reformular a sua prática docente.

Ensinar pressupõe, hoje mais do que nunca, um sistema de inter-relações, sequenciado e complexo, que já não consiste apenas na mera transmissão de conhecimentos, capacidades e rituais.

Nas estruturas sociais simples, a educação básica era transmitida pelos pais e, com frequência, pela Igreja, corporizando-se num processo

²⁶ C. Leite, *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002 e G. Moreira, «The Sócio-Cultural Dimension — Learning — Teaching — Programming», in F. Vieira *et alii*, *Pedagogy for Autonomy and English Learning*, Braga, CI — IEP — Universidade do Minho, 2002, pp. 121-130.

²⁷ J. Tardif, *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques, 1992.

²⁸ P. Bourdieu, *La distinction*, Paris, Éd. de Minuit, 1979; G. Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1994.

²⁹ H. Castro, *O Professor de Inglês na Era da Interculturalidade*, Porto, Edições ASA, 2004, p. 64.

directo e, na maior parte das vezes³⁰, pouco sofisticado. Porém, a estrutura dessas sociedades e das suas culturas desintegrou-se gradualmente, transformando-se em diferentes e novas configurações sócio-político-culturais. Muitas e complexas forças (sociais, políticas, económicas, ...) causaram esta transformação, tendo tido um grande impacto na forma como o homem, em geral, e o professor, em particular, põem em prática, nas instituições e nas estruturas educacionais, a noção de cultura³¹.

Destas mesmas forças decorreram mudanças de vária ordem que tiveram impacto no desenvolvimento educacional. Delas, destacamos: a mobilidade social, o advento de uma classe média, o reconhecimento das necessidades humanas, a educação como ferramenta social e a educação universal³². Dito de outro modo, a educação e a formação de professores encontram-se, no século em que vivemos, na confluência da História das Disciplinas Escolares, da História das Culturas e dos Estudos Interculturais.

Assim, a formação inicial de professores desenvolvida na Secção de Francês da FLUP tentou concretizar este desiderato, sendo as seguintes as questões que emergem, ao traçarmos o desenho de uma futura formação:

- O que sabemos das culturas escolares?
- O que sabemos acerca das origens dos padrões culturais?
- O que sabemos da forma como os professores adquirem um repertório cultural?
- O que sabemos da forma como os professores partilham a sua cultura?
- O que é preciso para se funcionar efectivamente como membro de uma cultura escolar?
- Que culturas co-existem numa mesma escola?
- Que tipo de relações mantêm entre si essas diferentes culturas que habitam uma mesma escola?
- Como deve proceder o professor de LEs de uma escola multicultural?
- Como deve o professor de LEs saber ser, saber fazer e simplesmente saber, para que nenhuma das culturas co-presentes na sua escola seja menosprezada?

³⁰ R. de Carvalho, *História do Ensino em Portugal*, cit..

³¹ M. A. S. Guerra, *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*, Porto, Edições ASA, 2002.

³² D. Julia, "La culture scolaire comme objet historique". *The Colonial Experience in Education, Historical Issues and Perspectives*, cit..

Face ao exposto, compreende-se que uma cultura escolar tenha, para o professor, normas próprias para a interacção, possua um sistema de recompensas específico e se baseie num saber particular. Qualquer um destes níveis equacionados exigirá que o professor se torne num professor reflexivo³³ que investigue as suas práticas, reformulando, sempre que necessário, os seus pensamentos e crenças³⁴.

A investigação que tiver como objecto as normas para a interacção poderá debruçar-se sobre a análise de várias questões, entre as quais:

- i) a forma como o professor age com os alunos para os controlar disciplinarmente e motivar para a aprendizagem;
- ii) a tensão existente entre o controle e a motivação referidos em i) e a forma como ela é interpretada pelos professores;
- iii) o grau de isolamento ou de partilha na relação do professor com os seus pares e a representação que têm dessa relação;
- iv) a relação e respectiva qualidade que os professores mantêm com os directores das turmas onde leccionam;
- v) a forma como os professores encaram a sua relação com a direcção do estabelecimento e o papel que têm (efectivamente ou não) na gestão escolar;
- vi) as tensões resultantes da interacção (in)directa com os pais;
- vii) o professor enquanto promotor de cultura;
- viii) a cultura do professor e a(s) cultura(s) dos seus alunos ou dos demais agentes educativos.

Face à perda de prestígio da profissão de professor nas últimas décadas³⁵, perguntamos: como é que os professores se reconciliam com a aparente ausência de recompensas extrínsecas, quer no que respeita ao salário, ao estatuto, ao horário quer no que se refere às condições de trabalho e ao seu próprio poder de intervenção³⁶.

Em função do reduzido peso e qualidade das recompensas já enunciadas, parece-nos que ganham, paulatinamente, importância as recompensas intrínsecas, relativas aos alunos e às actividades lectivas, às questões relacionais, à colegialidade e ao sentimento de realizar um serviço de utilidade pública ímpar. Neste contexto, as dinâmicas de investigação-acção-reflexão adquirem especial relevo,

³³ Cf., a título de exemplo, I. Alarcão, «Ser professor reflexivo», in I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores — Estratégias de supervisão*, Porto, Porto Editora, 1996; D. A. Schön, *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, 1983.

³⁴ J. A. Pacheco, *O Pensamento e a Acção do Professor*, Porto, Porto Editora, 1995.

³⁵ Vide J. M. Esteve, *El malestar docente*, Barcelona, Ed. Paidós, 1989.

³⁶ Vide J. M. Esteve, «Mudanças sociais e função docente», in A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora, 1995.

«Para que (...) se possa finalmente passar do cepticismo que encerra o corpo docente num corpo abatido e cínico, para uma *possibilidade crítica* em que professoras e professores ou, em geral, educadoras e educadores, se sintam como elementos transformadores da sociedade, ao serviço da construção de uma contra-memória, de um contra-discurso e de uma contra-praxis de libertação, tentando contrariar as hegemonias que pretendem que vivamos apenas numa dimensão de campo de refugiados.»³⁷.

296

A mudança a que se assistiu, nas últimas duas décadas do século, quanto à forma de ver a profissão de professor, quer no que respeita à abordagem do seu mundo subjectivo (às suas concepções) quer relativamente aos métodos de investigação utilizados³⁸, teve já repercussões na investigação que a propósito se vem fazendo. À análise quantitativa de dados recolhidos *de fora* seguiu-se a divulgação de metodologias auto-avaliativas, em que se valorizam os diferentes actores como informantes³⁹. É, assim, cada vez mais necessário fazer o professor falar do seu trabalho, em entrevistas e em observações seguidas de discussão⁴⁰. Não esqueçamos que os professores não têm um corpo de saber comum e partilhado, pois não têm hábitos de criarem espaços de oportunidade para compararem e articularem o que sabem com os seus pares.

O objectivo, por excelência, da formação inicial (e até da formação contínua, de que não nos ocuparemos aqui) é a mudança cognitiva, aos diferentes níveis: i) desenvolvimento do *ego*, ii) desenvolvimento moral, iii) desenvolvimento conceptual, com vista a atingir os estádios mais elevados de desenvolvimento, caracterizados pela flexibilidade, diferenciação de tratamento, respeito pela individualidade, tolerância, comunicação interpessoal e perspectiva social. Por outras palavras, a formação inicial que preconizamos visa o desenvolvimento do saber prático do professor, na acepção que lhe dá Elbaz (1983)⁴¹, que apresenta cinco

³⁷ L. F. Santos, «Prefácio», in A. J. A. Silva, *Pedagogia Crítica e Contra-educação*, cit., p. 12.

³⁸ S. Feiman-Nemser & R. Floden, «The Cultures of Teaching», in M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan, 1986, pp. 505-526.

³⁹ F. Braga, *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes — Um estudo de caso*, cit..

⁴⁰ Cf. F. Vieira *et alii*, *Pedagogy for Autonomy and English Learning*, Braga, CI — IEP — Universidade do Minho, 2002.

⁴¹ F. Elbaz, *Teacher Thinking: a study of Practical Knowledge*, New York, Nichols Publishing Co., 1983.

categorias do saber prático: saber do *self* (de si próprio), do meio, do conteúdo, do desenvolvimento do currículo e da formação.

Até que ponto é que poderemos vir a atingir este objectivo na FLUP, nas diferentes modalidades de formação de professores (concretamente de LEs) desenvolvidas nesta instituição é a questão que nos preocupa, de modo particular, neste momento.

Por isso, tomamos a liberdade de deixar, nas páginas seguintes, algumas considerações, tecidas à luz da Declaração de Bolonha, que poderiam / deveriam ser equacionadas numa proposta de formação de professores de Línguas Estrangeiras que urge delinear na FLUP.

Conclusão

Foi nossa intenção, neste texto, promover uma breve reflexão sobre o conceito de “cultura escolar” e alertar para a importância que possui no contexto da formação inicial de professores, realizada de acordo com o espírito e a letra da Declaração de Bolonha.

Como é consabido, a Declaração de Bolonha, assinada em 1999 por vinte e nove países europeus, entre os quais Portugal, tem como objectivos essenciais:

- Implementar um sistema de graus com dois ciclos principais;
- Estabelecer um sistema de créditos (*European Credit Transfer System* — ECTS), numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- Concretizar a mobilidade de professores, alunos e investigadores através de um diploma que certifique as competências científicas, pessoais e profissionais dos estudantes;
- Materializar a cooperação europeia através de um sistema de avaliação que integre critérios e metodologias comparáveis nos diferentes países da União Europeia.

Em conformidade, é da competência do Ministério da Ciência e do Ensino Superior (ou do organismo equivalente em cada um dos países-membros) e de todas as respectivas instituições de ensino superior adaptarem as formações que asseguram às finalidades e ao figurino dessa Declaração até 2005.

Convirá, contudo, não esquecer que

«As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos modelos decretados, não seguem apenas as regras impostas por estes nem se subordinam necessariamente aos mesmos ritmos e condições. Não

basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas. Ou seja, não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas (...). E, assim, as diversas realidades escolares não mudam automaticamente por simples mudança de modelos decretados, como também a mera manutenção destes não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades.”⁴².

298

Tendo-nos proposto equacionar as linhas de força de uma formação inicial de professores que contemple como objecto de conhecimento as culturas escolares vigentes no mundo do trabalho (as escolas básicas e secundárias) e que forme os seus destinatários para se desenvolverem pessoal, social e profissionalmente, em escolas que sabemos balcanizadas⁴³ e nas quais os critérios de qualidade, competitividade e inovação são difíceis de atingir⁴⁴, eis-nos lançadas numa confluência de problemáticas para as quais esforçadamente procuramos respostas, que, de modo implacável, chocam com o senso comum reinante e com a tranquilidade (pelo menos aparente) daqueles que criticam a Escola, mas nada tentam fazer / estudar/ propor para a melhorar.

A grandeza deste desafio está já espelhada nas palavras que Coménio sabiamente registou na sua *Didáctica Magna*; é apenas necessário mudar o contexto da relação professor-aluno, a que se refere, para a perspectiva da relação estagiário-orientador-supervisor, também ela inequivocamente condicionada pela cultura escolar:

«quase sempre o professor [*ou o orientador*] toma o aluno tal como o encontra, e começa logo a torneá-lo,... a torcê-lo, a modelá-lo a seu modo, pretendendo que ele se torne imediatamente uma beleza, uma jóia; e, se o não consegue logo (e como seria possível conseguilo?), enche-se de ira, indigna-se, ... E havemos de admirar-nos que haja quem critique e fuja de semelhante método de educação [*neste*]

⁴² L. Lima, *Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública — O normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomia*, Lição de síntese, Braga, Universidade do Minho, texto policopiado, 1997, pp. 23-24.

⁴³ J. A. de Lima, «Trained for isolation: the impact of departmental cultures on student teachers' views and practices», in *Journal of Education for Teaching*, vol. 29, n.º 3, nov. 2003.

⁴⁴ Problemas estes que merecem, indubitavelmente, estudos aprofundados.

caso, de formação? Devemos antes admirar-nos de que haja ainda quem se entregue a tais educadores [fomadores].⁴⁵

Na realidade, mais uma vez, no desenrolar da História da Educação, é urgente dar resposta a imperativos político-sociais, acomodados durante séculos, e que, agora, não deixam alternativa senão a de serem definitivamente equacionados em diferentes dimensões.

Talvez igual revolução à do surgimento das disciplinas escolares nos espere com o desaparecimento anunciado de essas ou de outras disciplinas e a sua transformação em roteiros inter e transdisciplinares que mais do que da informação desarticulada e avulsa dêem conta das relações culturais entre os saberes.

A tentativa da Declaração de Bolonha de tornar equivalentes, na Europa, o ensino e a formação universitários, quer (entre outros aspectos) em número de horas de trabalho a exigir ao estudante quer em termos de qualidade dos diplomas obtidos e em perfis de formação capazes de satisfazerem os desafios da mobilidade passará, a nossos olhos, inevitavelmente, pela inclusão, nos novos planos curriculares da formação de professores, das questões abordadas neste pequeno texto.

A reflexão fica, assim, em aberto, repetindo o que todos sabemos: urge passar à acção.

⁴⁵ J. A. Coménio, *Didactica Opera Omnia — Ab Anno 1627 ad 1657*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, p. 173.