

## MARIA DA GRAÇA BIDARRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra

### *Do grau de transmissividade das práticas de formação ao optimismo irrealista*

Várias publicações, sobretudo nas últimas décadas, têm sido dedicadas à formação de professores em Portugal, em particular à formação inicial, que se estendem dos aspectos políticos à caracterização e análise comparativa dos diferentes modelos, sendo identificados alguns problemas e necessidades de mudança e procurados os critérios definidores de qualidade (Alarcão, 1995; Campos, 1995a, 1995b; Estrela, 1999; Formosinho, 1987; Oliveira-Formosinho, 1987; GEP, 1986a, 1986b; Lima, Castro, Magalhães, & Pacheco, 1995; Nóvoa, 1992; Patrício, 1987; Raposo, 1988, 1997; Ribeiro, 1989).

Com efeito, no momento actual, não só se questiona o lugar principal que tem sido ocupado pela formação inicial, como existem dúvidas sobre o modelo dominante, o modelo integrado, que está na base da criação dos cursos específicos de formação de professores (Campos, 1995). E, se alguns autores vêm reconhecer vantagens no modelo tradicional, o modelo sequencial/semi-integrado, seguido nos cursos assegurados pelas universidades clássicas, os ramos educacionais, sobretudo no que diz respeito à preparação científica nas disciplinas a ensinar e à abertura a várias possibilidades profissionais (Campos, 1995a), há, igualmente, estudos que apontam para uma valorização do modelo integrado, mais congruente com os princípios definidos na LBSE, ainda que se manifestem dificuldades na sua concretização (GEP, 1986b; Lima, Castro, Magalhães, & Pacheco, 1995).

Assistimos, pois, a uma desvalorização da formação inicial, muito associada, a nosso ver, a práticas de formação demasiado transmissivas e normativas (Bidarra, 1994), pouco consentâneas com um novo conceito de profissionalismo (Estrela, 1999).

Assim, um dos problemas que registamos no domínio da formação de professores refere-se à demasiada adesão a um modelo de tipo transmissivo que, como sabemos, é aquele que menos favorece a modificação das representações, competências e disposições pessoais, objectivo de toda a prática de formação<sup>1</sup>. Acresce a este problema, a existência de condições estruturais e funcionais, designadamente a dissociação no espaço e no tempo entre formação teórica e prática pedagógica, que possibilitam a expressão do fenómeno do *optimismo irrealista* (Bidarra, 1994).

Um estudo que efectuámos nos Ramos Educacionais da Faculdade de Letras e da Faculdade de Ciências e Tecnologia

da Universidade de Coimbra (Bidarra, 1994)<sup>2</sup>, permitiu-nos analisar questões relativas à percepção do grau de transmissividade das práticas de formação e da modificação das representações do processo de ensino-aprendizagem e às expectativas relativas ao desempenho profissional futuro.

Através da elaboração e aplicação de uma Escala de Transmissividade, cujas características psicométricas nos permitem afirmar a sua validade e fidelidade<sup>3</sup>, pudemos verificar que, quer os estudantes da FLUC, quer os estudantes da FCTUC, que compõem, respectivamente, as *Amostras A e B* do nosso estudo<sup>4</sup>, percebem o modelo de formação psicopedagógica como um modelo essencialmente transmissivo<sup>5</sup>. No que diz respeito à relação entre percepção da transmissividade do modelo de formação e percepção das modificações nas representações relativas ao processo de ensino-aprendizagem e à concepção do “bom professor”, os resultados obtidos nas duas amostras corroboraram a hipótese, segundo a qual *existe uma relação inversa entre a percepção da transmissividade e a percepção das modificações nas representações*, ou seja, quanto maior é o grau de normatividade atribuído ao modelo de formação, menor é o grau de modificação nas representações percebido pelos sujeitos.

Do mesmo modo, corroborámos a hipótese do optimismo irrealista<sup>6</sup>, aqui traduzida em expectativas francamente positivas nos sujeitos, nas duas amostras, relativamente ao seu desempenho profissional futuro, sendo as expectativas relativas ao desempenho profissional futuro significativamente superiores às expectativas relativas à classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica, o que constitui uma medida indirecta da desvalorização da preparação profissional. Com efeito, 60.0% dos sujeitos da *Amostra da FLUC* atribuem-se os níveis de desempenho futuro de *excelente e bom*, enquanto 39.2% atribuem-se o nível *razoável* e apenas 0.8% o nível *fraco*. Os mesmos resultados são obtidos na *Amostra da FCTUC*: 68.1% dos sujeitos situam o seu desempenho futuro nos níveis *excelente e bom*, enquanto 30.8% se situam no nível *razoável* e apenas 1.1% no nível *fraco*. Por sua vez, a expectativa em relação ao desempenho futuro é superior à expectativa relativa à classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica. Dos 237 sujeitos que constituem a *Amostra da FLUC*, 124 apresentaram níveis de expectativa idênticos relativamente a estes dois aspectos, enquanto 84 apresentaram níveis de

expectativa relativamente ao desempenho superiores aos níveis de expectativa em relação à classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica e apenas 29 se situaram na posição inversa, isto é, com expectativas mais elevadas em relação à classificação nestas disciplinas do que em relação ao desempenho profissional. Do mesmo modo, dos 185 sujeitos que compõem a *Amostra da FCTUC*, 98 apresentaram níveis de expectativa idênticos relativamente a estes dois aspectos, 60 apresentaram níveis de expectativa relativamente ao desempenho superiores aos níveis de expectativa em relação à classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica e apenas 27 se situam na posição inversa, isto é, com expectativas mais elevadas em relação à classificação académica do que em relação ao desempenho profissional.

Estes dados sugerem uma relativa desvalorização da formação (baseada num modelo caracterizado e percebido como essencialmente transmissivo), na medida em que os sujeitos atribuem-se níveis de sucesso no seu desempenho profissional futuro, apesar de se atribuírem níveis inferiores quanto à sua realização académica. Ou seja, não depende directamente desta formação a realização ou desempenho profissional, na perspectiva dos sujeitos inquiridos. Segundo Weinstein (1989), os alunos que sustentam expectativas irrealistas acerca do seu próprio sucesso tendem a desvalorizar a necessidade de preparação profissional e experimentam o choque da realidade (*reality shock*) (Veenman, 1984), quando iniciam a sua prática<sup>7</sup>. Daí surge como principal implicação para a formação de professores a necessidade de reflectir sobre esse optimismo de modo a conduzir a expectativas mais realistas e a ter em conta as diferentes dimensões do ensino, o que não deverá confundir-se com realismo conservador (Perrenoud, 1988).

Os dados do estudo aqui mencionado, apontam, mais uma vez, para a necessidade de se adoptarem modos de trabalho pedagógico menos transmissivos e normativos, que possibilitem a (des)construção das representações dos sujeitos em formação e/ou uma apropriação cognitiva do real, que será possibilitada por dispositivos, modelos e estratégias que favoreçam a reflexão, a pesquisa, a análise e a observação de situações pedagógicas, no confronto com sistemas teóricos, que conduzirão a uma melhor articulação/regulação entre teoria e prática.

## Notas

<sup>1</sup> Este modo de trabalho pedagógico, que se caracteriza por uma formação de tipo didáctico, que se liga a uma pedagogia directa, que obedece a uma lógica escolar, no sentido da aquisição, memorização e controlo de conhecimentos considerados úteis, e que se desenvolve através de uma prática de ensino de acordo com um programa cujos conteúdos e objectivos são previamente

definidos, é predominante. A predominância deste modelo, centrado nas aquisições, explica-se mais “pela sua inscrição nas estruturas administrativas, organização e emprego de tempos, configurações arquitecturais, sistemas de papéis e *habitus*” (Ferry, 1987, p. 53) do que pela sua racionalidade, ainda que esta seja frequentemente reafirmada. O modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo afasta-se de uma pedagogia das representações e de ruptura das representações, supondo a modificação dos modelos dos sujeitos em formação através do domínio de uma linguagem racional, numa relação com um saber teórico e cumulativo, que não tem em conta as crenças e concepções prévias dos sujeitos em formação.

<sup>2</sup> Ao realizarmos este estudo nos Ramos Educacionais da Universidade de Coimbra, cumpre-nos registar que, apesar das semelhanças que caracterizam o modelo, estes cursos foram institucionalizados em momentos historicamente distintos: enquanto o Ramo Educacional da FCTUC decorre do modelo introduzido pela reforma das Faculdades de Ciências de 1971, tendo-se mantido com algumas reestruturações, a formação psicopedagógica na FLUC surgiu em 1930, com a criação do Curso de Ciências Pedagógicas, suspenso em 1974, e só em 1987 foi de novo contemplada nesta instituição a formação inicial de professores, tendo gerado então grande polémica a questão da formação profissional para a docência, bem como o equilíbrio e a articulação entre a formação *dita* académica, na área científica específica, e a formação na área da psicologia e das ciências da educação. São conhecidas as resistências de sectores intelectuais que tendem a desvalorizar a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária (Abreu, 1983; Santos, Kaymans, & Abranches, 1983).

<sup>3</sup> O conteúdo da escala é baseado nos modelos de Lesne (1984a, 1984b) e Ferry (1987), que apresentam alguma semelhança e complementaridade, e quanto ao seu formato e lógica subjacente trata-se de uma escala de tipo *Likert*. Sobre a estratégia utilizada na elaboração da escala e respectivas características estruturais e psicométricas, cf. Bidarra (1994).

<sup>4</sup> A Escala de Transmissividade foi aplicada, na versão inicial de 35 itens, a diferentes turmas de estudantes do Ramo Educacional da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (*Amostra A*), no segundo semestre do ano lectivo de 1990/91. No decorrer do segundo semestre dos anos lectivos de 1991/92 e de 1992/93, uma versão final da escala, integrando 25 itens, foi aplicada a alunos da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (*Amostra B*).

A *Amostra A* é constituída por 237 sujeitos pertencentes a diferentes licenciaturas: Filosofia (15.6%), Geografia (11.4%), História (incluindo as variantes de Arqueologia e de História de Arte) (30.0%) e Línguas e Literaturas (incluindo as variantes Clássicas e Modernas) (43.0%). Do total dos sujeitos que compõem esta amostra, 75.9% são do sexo feminino e 24.1% do sexo masculino e as respectivas idades variam entre 21 e 52 anos, sendo a média de idades igual a 25.3, a mediana 24 e o desvio-padrão 4.4 anos.

A *Amostra B* é constituída por 185 sujeitos distribuídos pelas seguintes licenciaturas: Biologia (15.7%), Física (3.2%), Geologia (5.9%), Matemática (66.5%) e Química (8.6%); 85.4% são do sexo feminino e 14.6% do sexo masculino. As idades dos sujeitos inquiridos variam entre 20 e 46 anos, sendo a média igual a 23.9, a mediana 23 e o desvio-padrão 2.8 anos.

<sup>5</sup> Ao propormos a avaliação do processo de formação psicopedagógica, referimo-nos ao(s) processo(s) pedagógico(s), em sentido estrito, que se ligam às disciplinas de formação psicopedagógica e que são *Introdução às Ciências da Educação*, *Psicologia Educacional* e *Métodos e Técnicas da Educação* no Ramo Educacional da FLUC e apenas as duas últimas no caso do Ramo Educacional da FCTUC. Não se trata, pois, de propor a avaliação do processo de formação em sentido lato, enquanto acção de formação, concebida na sua globalidade, e que envolve diferentes actividades e diferentes actores. Lesne utiliza os termos *procès* e *processus*, respectivamente, para distinguir estes dois processos (1984b, p. 54). Acresce que, mais do que procedermos a uma avaliação dos processos de formação, propomo-nos fazer um estudo das avaliações ou apreciações feitas pelos estudantes dos Ramos Educacionais, através das respostas a escalas de avaliação, que permite responder a algumas questões, sem haver a preocupação de estabelecer juízos de valor, ainda que o quadro valorativo esteja presente nas questões que integram a escala e nas respostas dos inquiridos. Mais precisamente, trata-se de uma *análise de funcionamento da formação*, distinguindo-se, deste modo, quer da avaliação, quer das operações de controlo (Barbier, 1990), aproximando-se de uma *quase-avaliação*, no sentido atribuído por Stufflebeam e Webster (1983).

<sup>6</sup> Adoptámos a noção de *optimismo irrealista*, que se traduz nas expectativas de sucesso ou elevado grau de confiança que apresentam os futuros professores, relativamente à sua habilidade para ensinar, e que se acompanham de uma desvalorização da necessidade de preparação profissional (Weinstein, 1988, 1989). A hipótese do *optimismo irrealista*, formulada por Weinstein e confirmada nos seus estudos, utilizando diferentes escalas de optimismo (Weinstein, 1988, 1989), é aqui reflectida nas predições acerca do desempenho futuro: existência da atribuição de níveis de desempenho *excelente* e *bom* em número superior aos níveis *razoável* e *fraco*, sendo a expectativa relativa ao desempenho profissional futuro superior à expectativa relativa à classificação nas disciplinas da formação psicopedagógica.

<sup>7</sup> Procurando as fontes deste *optimismo irrealista*, Weinstein (1989) admite a hipótese deste estar relacionado com *self-serving bias*, ou seja, o facto de serem reconhecidas como importantes no ensino as características que o sujeito atribui a si próprio, e com crenças acerca do ensino. Weinstein (1989) verificou que os sujeitos que consideram as características ou atributos que possuem como importantes para o ensino e que se avaliam melhor nesses atributos tendem a ser mais optimistas em relação ao seu futuro desempenho. Não registou, contudo, correlações significativas entre diferentes concepções de ensino e diferenças no optimismo, o que se deve, segundo o autor, a algumas opções/limitações metodológicas.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, M. A. (1983). Contributo para a clarificação do papel das Faculdades de Letras no Sistema Educativo Português. *Biblos*, 49, 34-40.
- Alarcão, I. (1995). Ways into teacher education: The case of Portugal. In M. F. Wideen, & P. P. Grimmer (Eds.), *Changing times in teacher education. Restructuring or reconceptualization* (pp. 79-88). Londres: The Falmer Press.
- Barbier, J. M. (1990). Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation. In A. Estrela & M. E. Falcão (Eds.), *La recherche-action en education: Problèmes et tendances* (I Colloque National/AIPELF). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bidarra, M. G. (1994). *Estudo dos processos sociocognitivos e análise das práticas de formação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Campos, B. (1995a). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. (1995b). Necessidades de mudança na formação de professores e futuro das escolas superiores de educação. *Aprender*, 19, 52-60.
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3(1), 9-30.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Bordas Dunod.
- Formosinho, J. (1987). Profissionalização em serviço: Um projecto de formação profissional de professores. *Psicologia*, 5, 351-369.
- GEP (1986a). *Sistemas de formação de professores: Contributo para a sua análise*. Lisboa: GEP/MEC.
- GEP (1986b). *Licenciaturas do ramo de formação educacional e licenciaturas em ensino: Um estudo de avaliação*. Lisboa: GEP/MEC.
- Lesne, M. (1984a). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [orig. francês: *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*. Paris: PUF, 1977].
- Lesne, M. (1984b). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Condé-sur-Noireau: Edilig.
- Lima, L. C., Castro, R. V., Magalhães, J., & Pacheco, J. A. (1995). O modelo integrado 20 anos depois: Contributos para uma avaliação do projecto das licenciaturas em ensino na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(2), 147-195.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua profissão* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J. (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia*, 5, 247-257.
- Patrício, M. F. (1987). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1988). La formation des maîtres ou l'illusion du Deus Ex Machina: Réflexions sur les rapports entre l'habitus et la pratique. In *La formation des enseignants en Suisse romande. Actualités, perspectives*. (pp. 47-71). Cusset: Delval.
- Raposo, N. V. (1988). Formação psicopedagógica de professores: Balanço e perspectivas. *Psychologica*, 1, 143-154.
- Raposo, N. V. (1997). Ser professor hoje: Aspectos da sua formação. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1(2), 103-220.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar professores: Elementos para uma*

*teoria e prática de formação*. Lisboa: Texto Editora.

- Santos, M. I., Kayman, M. A., & Abranches, G. (1983). A “vocação” das faculdades de letras e a “formação psicopedagógica de professores”. *Biblos*, 49, 41-48.
- Stufflebeam, D. L., & Webster, W. J. (1983). An analysis of alternative approaches to evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, & Stufflebeam (Eds), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 23-43).

Boston, MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 31-40.
- Weinstein, C. S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 30(2), 53-60.

## MARIA ODETE VALENTE

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências  
Universidade de Lisboa

### *Formação de professores na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Potencialidades, fragilidades, desafios*

**A1** — Falemos em primeiro lugar das *potencialidades* da *Formação de Professores na Faculdade de Ciências de Lisboa*.

1 — O modelo instituído, por vezes designado de sequencial pela ordem do ensino das várias componentes de formação, não obriga os alunos a fazerem a opção da docência no início dos estudos universitários. Esta situação é vantajosa ainda que se traduza nos primeiros anos numa menor intencionalidade da estrutura curricular na direcção da profissão docente. Ao permitir que os alunos façam a escolha de prosseguimento dos estudos, pela via de uma licenciatura para o ensino apenas no 3º ano ou no final do 2º, como acontece num dos casos desta instituição, proporciona-se uma escolha mais amadurecida e mais dirigida por factores motivacionais internos (Valente, & Bárrios, 1986)<sup>1</sup>. Por outro lado permite um mais amplo leque de possibilidades quanto a escolhas de um projecto de vida, porquanto com um pequeno acréscimo de estudos é possível derivar para qualquer das vias, a tecnológica, a científica ou a educacional sempre que os alunos assim o decidam. É ainda devido a esta estrutura que vários licenciados desta ou de outras instituições ingressam no 4º das licenciaturas em ensino sempre que já depois de graduados desejam obter a competência profissional para o ensino numa instituição de ensino não superior.

2 — Uma outra potencialidade do modelo resulta de a formação científica se fazer numa atmosfera académica comum a todos os alunos dentro de uma área científica, o que a torna menos dirigida para o ensino mas mais estruturada e organizada em termos da lógica dos saberes que constituem o curriculum de formação científica básica.

Esta é uma mais valia nem sempre reconhecida pelos alunos, que lhes dá a oportunidade de outros percursos científicos e outros envoltimentos profissionais e também uma maior capacidade de virem a transformar, de maneira fundamentada e consistente, a sua intervenção na modelação curricular no âmbito da prática lectiva. Este facto ajuda ainda a não encarcerar os alunos num grupo à parte dentro da população escolar sobre o qual recaiam olhares e atitudes de segregação quanto à sua competência científica.

3 — A formação realiza-se toda ela sob a tutela da instituição (pelo facto de se ter constituído um Departamento de Educação não é necessário que os alunos frequentem outra instituição para a aquisição da formação educacional), o que proporciona que se possa discutir internamente o modelo e se possa tentar gerir globalmente as alterações julgadas necessárias.

4 — A formação mobiliza quase todo o corpo docente da faculdade o que representa um enorme investimento em recursos humanos e uma oportunidade singular de formação, porquanto têm os alunos o benefício de um corpo docente especializado e diversificado em todas as disciplinas do seu programa de estudos.

**A2** — Quanto a fragilidades do modelo podemos também referir várias, as quais são de algum modo o reverso da medalha das potencialidades sempre que estas não são aproveitadas ou são mesmo alvo de desvios:

1 — A formação educacional concentra-se na maioria das situações num só ano, se considerarmos o estágio separadamente. Esta concentração não permite por vezes o aprofundamento e amadurecimento das ideias nem a articulação