

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL: REFLEXÕES EM TORNO DO ATUAL MODELO

Joaquim Pintassilgo¹

Hélia Oliveira²

O presente artigo tem por finalidade a apresentação do modelo de formação de professores vigente em Portugal na sequência do enquadramento proporcionado pelo chamado processo de Bolonha. A peça legislativa central do referido processo foi o novo regime jurídico de graus e diplomas do ensino superior definido pelo decreto-lei nº 74 de 24 de março de 2006. No que se refere concretamente à habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, o novo modelo foi estabelecido, cerca de um ano depois, pelo decreto-lei nº 43 de 22 de fevereiro de 2007. Procuraremos aqui traçar as principais características desse modelo, aproveitando para refletir sobre alguns aspetos da sua concretização, tomando como exemplo o caso da Universidade de Lisboa. Daremos uma atenção muito particular à iniciação à prática profissional tal como está a ser concretizada no terreno e sua articulação com as didáticas específicas. Teremos em consideração, principalmente, a formação de professores para o que, em Portugal, surge designado como 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, ou seja, os 7.º a 12.º anos de escolaridade, já que o modelo de formação para a educação de infância e para os primeiros seis anos da escolaridade obrigatória contém algumas especificidades. Situar-nos-emos ao nível da formação inicial de professores, não nos referindo a outras modalidades de formação, como a contínua ou a especializada. Procuraremos, ao longo do texto, pensar criticamente sobre as soluções encontradas por esse modelo para alguns dos grandes dilemas associados historicamente à formação de professores, designadamente no que se refere à articulação entre as componentes da formação, à relação entre as disciplinas de referência e os conteúdos do ensino, à relação entre a teoria e a prática, à organização do estágio pedagógico e ao papel dos respetivos orientadores ou supervisores, ao enquadramento institucional da formação ou à seleção dos professores e às competências profissionais a desenvolver por esses.

¹ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Contato: japintassilgo@ie.ul.pt

² Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Contato: hmoliveira@ie.ul.pt

1. Algumas notas históricas sobre a formação de professores

No caso português, o que poderemos considerar uma formação institucionalizada de professores teve o seu início em 1862 com a inauguração solene da Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo masculino, que contou com a presença do rei D. Luís. A formação de professores para a então chamada instrução primária assumiu, pois, um papel pioneiro e sempre conheceu, ao longo de século e meio, em um percurso que chega aos dias de hoje, uma organização diferenciada no que se refere ao seu modelo de formação e que passou, para usar um esquema simplificado, pelas já referidas escolas normais primárias e pelas escolas do magistério primário, nome que lhes foi atribuído em 1930 e que perdurou pelo Estado Novo e ainda alguns anos do período democrático. A criação das escolas superiores de educação, em meados dos anos 80, significou a passagem da formação de educadores e professores das crianças e dos mais jovens para o sistema do ensino superior, politécnico, no caso, mas também universitário, já que algumas das novas universidades puderam organizar essa formação. Os cursos de três anos, atribuindo o diploma de bacharel, passaram para quatro anos nos anos 90, quando todos os professores passaram a ser formados ao nível de licenciatura. Ao longo da sua história, a formação de professores para esse grau de ensino correspondeu a modalidades diversas de um modelo integrado e, em grande parte do tempo, a prática pedagógica conheceu uma grande valorização no quadro das por vezes chamadas escolas anexas.

A formação de professores para o ensino secundário, para usar uma expressão tradicional mas reconhecível, começou mais tardiamente e conheceu caminhos bastante diferenciados dos anteriormente apontados. Essa formação deu os primeiros passos com a criação, em 1901, do curso de Habilitação para o Magistério Secundário, a que se seguiu, já em contexto republicano, o funcionamento das escolas normais superiores de Lisboa e de Coimbra, integradas nas respetivas universidades. Em 1930, nos primórdios do regime autoritário, as referidas escolas foram extintas, ao mesmo tempo que era definido um novo enquadramento legal para a formação de professores.

O modelo então instaurado – e que permanecerá, com pequenas alterações, ao longo de parte substancial do Estado Novo, ou seja, dos anos 30 até aos anos 70 do século XX – assentava em uma clara compartimentação das diversas componentes da formação. Em primeiro lugar, vinha a formação científica em uma área de especialidade, a qual se obtinha por via da conclusão de uma licenciatura. Em segundo lugar, surgia uma formação pedagógica de natureza teórica – a chamada “cultura pedagógica” – resultante da frequência

com sucesso das disciplinas incluídas nas Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra. Em terceiro lugar, o candidato a professor iniciava-se na “prática pedagógica”, no quadro de um estágio de dois anos – mais tarde reduzidos a um – realizado, sob a orientação de professores metodólogos, em liceus normais criados em Lisboa e em Coimbra. O Exame de Estado representava o epílogo de um processo de formação, através do qual o regime pretendia – nem sempre com sucesso – garantir um controlo rigoroso sobre o acesso à profissão. Assim, para além do carácter compartimentado e sequencial do modelo, destaque-se o facto da formação profissional dos professores ser retirada das universidades e deslocada para os liceus normais, sob a coordenação direta do então Ministério da Educação Nacional.

A decisão pioneira de criar, no contexto da reforma Veiga Simão, um ramo de Formação Educacional, ainda que apenas no âmbito das faculdades de ciências, representa uma clara rutura relativamente a aspetos essenciais do enquadramento anterior. Uma das novidades é o retorno da formação profissional dos professores à universidade, passando a ser a conclusão de um grau universitário que habilita para a docência. Outra novidade é a integração de todo o percurso de formação numa única instituição, ainda que com uma relativa compartimentação entre as componentes científica e pedagógica da formação. Este modelo, adotado pelas faculdades de letras apenas nos anos 80, marcou de forma inquestionável, durante mais de três décadas, não obstante algumas alterações introduzidas, a formação de professores em Portugal, pelo menos como foi concretizada nas chamadas universidades clássicas.

A transição do Estado Novo para o regime democrático, cujo momento simbólico inaugural foi representado pela revolução do 25 de abril de 1974, e, designadamente, a criação das universidades novas e das escolas superiores de educação, criou um contexto bastante mais complexo e diversificado, tanto no que diz respeito à formação inicial como à formação em exercício e, por fim, à formação contínua de professores. Opções centradas na experiência dos professores e no trabalho nas escolas – como foi o caso da chamada Profissionalização em Exercício – alternaram com opções localizadas em instituições do ensino superior e centradas na aquisição de saberes académicos na área da educação, como foi, em certa medida, o caso da designada Profissionalização em Serviço que se manteve, ainda que residualmente, até à década passada.

Em traços gerais, a formação de professores caracterizou-se, em Portugal, no que se refere às últimas décadas do século XX e aos primeiros anos do século XXI, pela coexistência

de uma diversidade de modelos, consoante as instituições (universitárias ou politécnicas, públicas ou privadas) e os momentos de início de vigência. Em uns casos, como o das escolas superiores de educação e o das universidades novas, os modelos de referência tendiam para alguma integração, em outros casos, como os das faculdades de letras e de ciências, a tendência era para a concretização de modelos mais claramente sequenciais e compartimentados (entre o bietápico e o trietápico). As soluções encontradas para alguns dos grandes dilemas associados historicamente à formação de professores, e antes nomeados, foram também muito diversas. A duração da formação variava entre os quatro e os seis anos. O Estado não assumiu, ao longo desse período, um papel regulador forte no que a esta área se refere (PARDAL, 1991, 1992; PINTASSILGO, 2002; PINTASSILGO, MOGARRO & HENRIQUES, 2010).

2. O Decreto-Lei n.º 43/2007, a institucionalização de um novo modelo de formação de professores

Esse quadro foi profundamente alterado, como já dissemos, pela legislação publicada na sequência do processo de Bolonha, que procurou uniformizar e regular de forma mais acentuada a formação ao nível nacional. O decreto-lei n.º 43/2007 assumiu explicitamente a finalidade de definir “as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio” (p.1320). Uma primeira nota a sublinhar é a que se refere ao facto de ter deixado de existir, a partir daqui, qualquer outra forma de habilitação para a docência que não implicasse, à partida, uma habilitação profissional. Procura-se, assim, num contexto que já o permite, pôr termo ao recurso a professores eventuais, provisórios ou sem habilitação profissional, uma presença constante no sistema desde que a formação de professores de ensino secundário foi institucionalizada no início do século XX, em particular no contexto de massificação desse nível do ensino, desencadeado nos anos 60 e 70 desse mesmo século.

Um outro elemento importante do citado Decreto-Lei, em particular no que se refere à dimensão simbólica, é o que se refere à opção por colocar a formação profissional ao nível do 2.º ciclo de Bolonha que, no caso português, toma a designação de mestrado, o que tem em vista, segundo o legislador, elevar o “nível de qualificação do corpo docente” e valorizar o “respetivo estatuto socioprofissional” (p.1320). Não obstante a retórica oficial, convém ter em conta que a duração da formação, incluindo componentes similares, cobre, na maior parte dos

casos, os mesmos cinco anos que já eram cobertos pela generalidade dos anteriores sistemas de formação.

Em termos gerais, os candidatos aos novos cursos de formação de professores, habitualmente designados como mestrados em Ensino (da respetiva especialidade), passam a ser os detentores de um diploma de 1.º ciclo, cuja designação genérica continua a ser licenciatura, em qualquer uma das especialidades de docência definidas no Decreto-Lei. No caso, a opção maioritária das instituições universitárias, no âmbito do processo de Bolonha, foi a de criar cursos de 1.º ciclo com 180 créditos europeus (ECTS), ou seja, passíveis de serem concluídos em três anos letivos, tendo como referência uma contabilização de 60 ECTS por ano. Os mestrados em ensino, propriamente ditos, podem variar entre os 90 e os 120 créditos (ou seja: um ano e meio a dois anos curriculares), à exceção, como já notámos, dos referentes à educação de infância e ao 1.º ciclo do ensino básico (primeiros quatro anos de escolaridade), que deveriam possuir 60 créditos (um ano de duração). Em síntese, o conjunto da formação varia entre os quatro e os cinco anos, sendo esta última opção a duração mais habitual.

O Decreto-Lei estabelece, em anexo, quais os domínios de habilitação para a docência por ele abrangidos e que são, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, o Português, o Português e uma língua estrangeira, o Inglês e outra língua estrangeira, a Filosofia, a Matemática, a História e a Geografia, a Biologia e a Geologia, a Física e a Química, a Educação Musical, as Artes Visuais, a Educação Visual e Tecnológica e a Educação Física e Desporto. Posteriormente, saiu legislação dando um enquadramento idêntico às áreas consideradas “especiais” (como a Informática ou a Economia e Contabilidade). Essa organização, articulando em alguns casos dois domínios, como é o caso da História e da Geografia, em que isso anteriormente não acontecia, foi sendo alvo de reservas por parte das instituições universitárias e das associações profissionais. Em alguns casos, a tradição anterior já era essa, como no ensino da Biologia e da Geologia ou da Física e da Química, em que os professores já eram formados simultaneamente nas duas valências.

O Decreto define, igualmente, o número mínimo de créditos em cada área de especialidade que os candidatos ao ingresso no mestrado em ensino devem possuir. Nas áreas de docência de uma única especialidade esse número é de 120 créditos. Nas restantes áreas, que combinam duas disciplinas, os valores são variáveis, havendo sempre um limite mínimo. É o caso da História e Geografia que, no conjunto, têm de ter um mínimo de 120 créditos, não podendo nenhuma delas ter menos de 50 créditos. Como as licenciaturas previamente

adaptadas a Bolonha não tinham em conta esses indicadores, uma das consequências foi não ter havido, à partida, no caso da formação em dois domínios, candidatos com o número de créditos requeridos numa das áreas, forçando esses à necessidade de cumprir percursos complementares de formação nas áreas consideradas “minor” e, em seguida, as instituições a adaptarem os seus programas de formação, reconvertendo, por exemplo, as suas disciplinas opcionais.

Uma outra opção original, e claramente positiva, é a consideração do “domínio, oral e escrito da língua portuguesa” como condição de acesso, verificável por formas a estabelecer em cada um dos estabelecimentos de ensino superior e que assume, no caso da Universidade de Lisboa a que aqui nos reportamos, a modalidade de exame. Uma vez que as opções curriculares, ao nível do ensino básico e secundário, têm assumido a transversalidade da língua portuguesa, devendo todos os professores contribuir para essa formação, é francamente de elogiar uma seleção à partida dos candidatos tendo por base a correção da sua escrita. Essa prova tem sido complementada com entrevistas realizadas aos candidatos, as quais procuram avaliar a adequação do seu perfil ao futuro exercício profissional, um terreno sempre complexo e polémico. Além disso, previu-se a fixação anual de vagas para cada uma das especialidades por estabelecimento de ensino, medida que procurava dar algum controlo ao poder político sobre o acesso a cursos de formação de professores num contexto em que diminuía de maneira drástica as necessidades de docentes no sistema de ensino.

Em relação ao conteúdo dos mestrados em ensino, no que diz respeito ao 3.º ciclo do ensino básico e ao ensino secundário, que aqui particularmente nos importam, o decreto-lei n.º 43/2007 define, para as consideradas quatro componentes principais da formação, percentagens mínimas de creditação, da maneira que se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1 – Componentes de formação.

Componentes de formação	Percentagens mínimas	Créditos correspondentes
Formação Educacional Geral	25%	30
Didáticas Específicas	25%	30
Iniciação à Prática Profissional	40%	48
Formação na Área de Docência	5%	6

Foram consideradas mais duas áreas de formação com presença obrigatória nos planos de estudo, a Formação Cultural, Social e Ética e a Formação em Metodologias de Investigação Educacional, mas os respetivos créditos podem ser distribuídos pelas restantes componentes.

3. A operacionalização do modelo de formação na Universidade de Lisboa

Podemos ver agora como essa estrutura foi operacionalizada no caso concreto da Universidade de Lisboa. No que se refere aos créditos atribuídos às componentes de formação, a única diferença é que foram atribuídos 12 créditos à Formação na Área da Docência, seja ela científica, humanística ou artística, atingindo-se assim o número máximo de créditos no conjunto do curso. Isso significa que se optou por valorizar uma formação complementar nas áreas disciplinares de referência, algo importante em um contexto em que em alguns sectores se questiona a solidez dessa formação. Além disso, considerou-se que os 30 créditos atribuídos tanto à Formação Educacional Geral como às Didáticas Específicas podiam incluir 6 créditos de disciplinas de opção, sendo os restantes 24 obrigatórios em cada um dos casos. Foram considerados obrigatórios os 48 créditos atribuídos à Iniciação à Prática Profissional e opcionais os 12 de Formação na Área de docência.

3.1. A Formação Educacional Geral

A componente de Formação Educacional Geral passou a incluir quatro disciplinas obrigatórias e duas opcionais (Quadro 2).

Quadro 2 – Disciplinas de Formação Educacional Geral.

Formação Educacional Geral	N.º de Créditos	Ano /semestre
Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem	6	1.º / 1.º
Educação e Sociedade	6	1.º / 2.º
Currículo e Avaliação	6	1.º / 2.º
A Escola como Organização Educativa	6	1.º / 2.º
Opção 1	3	1.º / 1.º
Opção 2	3	2.º / 1.º

Como se pode constatar, a opção tomada, discutível como todas, conduziu à criação de disciplinas transversais ao campo educativo, implicando a conjugação de diversas abordagens, e não a criação de disciplinas decorrentes das áreas tradicionais de ensino e de pesquisa presentes no referido campo, como a Psicologia da Educação, a História e a Filosofia da Educação ou a Sociologia da Educação, para referir algumas das que incluídas em planos de estudo anteriores. Podemos, naturalmente, continuar a refletir sobre as vantagens e as desvantagens dessa decisão que conduziu à diluição parcial das fronteiras disciplinares tradicionais e a uma organização curricular algo compósita. Se a primeira das disciplinas indicadas mantém a Psicologia da Educação como a sua referência no campo académico, a Educação e Sociedade convoca conhecimentos provenientes dos âmbitos da Sociologia, da Filosofia ou da História da Educação. As duas últimas remetem para áreas do conhecimento relevantes, nas últimas décadas, ao nível das chamadas Ciências da Educação: a Teoria e o Desenvolvimento Curricular, por um lado, e a Administração e Gestão Escolar, por outro.

Em relação às disciplinas de opção, podemos indicar, para exemplificar, algumas das que têm tido um funcionamento mais regular nos anos que o curso leva: Indisciplina e Violência na Escola, Necessidades Educativas Especiais, História da Educação em Portugal, Educação para a Saúde, Educação e Formação de Adultos e Iniciação à Investigação Educacional, entre outras.

3.2. As Didáticas Específicas

A parte mais substancial dos cursos de mestrado em ensino da Universidade de Lisboa, em termos do número de créditos que lhe foram atribuídos, é dedicada às disciplinas de Didáticas Específicas e à área de Iniciação à Prática Profissional.

Reconhecendo, por um lado, o corpo de conhecimento que se tem vindo a criar na área das Didáticas Específicas, em muitos casos fortemente sustentado na investigação educacional, e, por outro, as novas exigências a nível didático com que se confrontarão os novos professores na sua prática profissional perante os desafios que se levantam à escola na sociedade atual, a presença das disciplinas de Didáticas Específicas foi reforçada nos cursos de mestrado em Ensino. Assim, esses cursos apresentam, ao longo dos três primeiros semestres, um total de cinco disciplinas (com 6 créditos cada) dessas áreas, embora em alguns casos a quinta destas disciplinas seja opcional para os alunos.

Essas disciplinas funcionam nas diferentes faculdades da Universidade e, embora debaixo de planos de estudo muito semelhantes, assumem especificidades próprias das unidades orgânicas que as organizam e gerem. Não sendo possível abranger nesse texto toda a diversidade de opções e perspectivas assumidas nos diferentes cursos, apresentamos aqui algumas linhas de força nessa área que identificamos nos mestrados em Ensino da História e Geografia, das ditas Ciências Naturais (Biologia/Geologia e Física/Química) e da Matemática.

As Didáticas Específicas apoiam-se na investigação no campo e, procurando dar conta das necessidades específicas dos nossos tempos, foram integrando novas temáticas e perspectivas sobre a formação do aluno. Por exemplo, no caso do mestrado em Ensino das Ciências Naturais (Biologia/Geologia e Química/Física), discute-se o conceito de literacia científica e as finalidades da educação em Ciência, mas traz-se também para estas disciplinas a atual abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), e analisam-se as recomendações nacionais e internacionais para o ensino das ciências. O papel das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem está também bastante presente nas Didáticas desses cursos, assim como no de ensino da Matemática, procurando habilitar os futuros professores a trabalhar com novas ferramentas que podem contribuir para o desenvolvimento da literacia científica dos seus alunos. A análise e discussão de problemas atuais que se prendam com o ensino das Ciências e da Matemática, enquadradas nacional ou internacionalmente, por exemplo, através dos resultados de investigação ou de estudos

internacionais sobre o desempenho dos alunos, fazem também parte dos programas dessas disciplinas.

É de notar nos referidos cursos uma preocupação não só em ancorar as disciplinas na respetiva área de conhecimento específico e do currículo escolar e de discutir e problematizar, em sentido lato, modelos e estratégias de ensino adequados para os propósitos de ensino na atualidade, em uma perspetiva de inovação, mas também de apoiar o futuro professor no desenvolvimento de capacidades que o levem a interpretar a realidade educativa e os seus alunos. Assim, por exemplo, na disciplina de Didática das Ciências (mestrado em Ensino da História e Geografia) são apontados, entre os seus objetivos: indagar sobre as dificuldades dos alunos na aquisição de conceitos, procedimentos e atitudes e questionar a potencialidade didática de diversas estratégias metodológicas.

Esses exemplos denotam a abrangência das vertentes contempladas nestas disciplinas, a que está associada a definição de um conjunto alargado de capacidades dos futuros professores coerente com o nível de um curso de mestrado.

Essas disciplinas têm uma forte ligação com a área de Iniciação à Prática Profissional, fornecendo os elementos teóricos que vão ser ali trabalhados. Também, em geral, é o mesmo grupo de docentes que assegura a lecionação das disciplinas das duas áreas.

3.3. A Iniciação à Prática Profissional

No que diz respeito à Iniciação à Prática Profissional, podemos começar por chamar a atenção para o facto de essa componente substituir, em geral, uma outra que incluía um último ano de estágio pedagógico numa escola e, no caso de algumas antigas licenciaturas em ensino, antecedido por uma ou duas disciplinas introdutórias dedicadas à observação e análise de aulas. Essa constituiu-se como uma área curricular presente ao longo dos quatro semestres do curso de mestrado em Ensino (Quadro 3). É assumida como um espaço de contacto direto do futuro professor com a escola, em que se pretende que possa analisar, refletir, questionar e intervir em situações escolares, em uma perspetiva profissional gradual, mas que é fortemente enquadrada pelos docentes da disciplina e pelo trabalho na instituição formadora.

Quadro 3 – Disciplinas de Iniciação à Prática Profissional

Iniciação à Prática Profissional	N.º de Créditos	Nº de Horas	Ano /semestre
I	3	84	1.º / 1.º
II	6	168	1.º / 2.º
III	9	252	2.º / 1.º
IV	12	840	2.º / 2.º

Essa área do curso vai tendo uma presença crescente, tornando-se exclusiva no 4.º semestre, começando pela observação de espaços escolares e de aulas, no 1.º ano, para prosseguir com momentos específicos de intervenção letiva, no 2.º ano. Nas disciplinas de Iniciação à Prática Profissional I e II pretende-se que o futuro professor desenvolva conhecimentos sobre a gestão do currículo e a planificação de aulas (a longo, médio e curto prazo), contacte com situações de ensino/aprendizagem em contexto de sala de aula e com processos de avaliação, assim como com a diversidade de funções profissionais que o professor desempenha na escola. A observação de aulas e de outros espaços educativos assume um lugar importante nesse primeiro ano, procurando que os futuros professores desenvolvam instrumentos de análise da prática letiva que os levem a apreender a sua complexidade e a identificar fatores que podem condicionar a aprendizagem dos alunos.

Assim, no mestrado em Ensino da Biologia e da Geologia é referido, por exemplo, o desenvolvimento de uma atitude de questionamento e de crítica construtiva face às práticas dos professores, que se afaste do senso comum, mas que seja fundamentada nas evidências recolhidas no terreno e em leituras de textos teórico e no mestrado em ensino da Matemática, a capacidade de análise de situações de ensino e aprendizagem na aula de Matemática. Estes objetivos estão em estreita ligação com um outro, a integração de diversos conhecimentos disciplinares, nomeadamente conhecimentos matemáticos e da área da Didática da especialidade, sendo que as disciplinas que integram essa componente são de natureza eminentemente prática, mas ancoram-se no conhecimento desenvolvido nas outras áreas do curso. Assumindo a importância de os futuros professores desenvolverem alguns conhecimentos sobre metodologias de investigação em educação que lhes permitam analisar e

discutir de forma organizada e sustentada a prática educativa (a própria e a dos outros), é também papel dessas disciplinas criar oportunidades para que esses concebam e apliquem instrumentos de recolha de dados, principalmente ao nível da observação, e que analisem e discutam os dados recolhidos. Embora contextualizadas, as metodologias de investigação educacional têm uma presença importante nessa fase do desenvolvimento do programa. Esse modelo curricular pretende atenuar a tradicional compartimentação da formação, apelando à articulação entre a formação educacional, em particular a relativa às didáticas específicas, e a componente prática da formação.

No 2.º ano do curso, os futuros professores iniciam a sua prática de ensino supervisionada em turmas do 3.º ciclo e/ou do ensino secundário em escolas com as quais a Universidade estabelece protocolos de cooperação, tendo o acompanhamento do professor titular da turma que assume o papel de orientador cooperante e de um docente da instituição de ensino superior da área da Didática Específica que assume o papel de supervisor (orientador). No 1.º semestre desse ano, todos os futuros professores se reúnem semanalmente em seminário com os docentes da área da Didática Específica, em um espaço de partilha e reflexão conjunta, onde são discutidas as planificações de aulas que esses irão leccionar e se partilham as reflexões sobre as aulas lecionadas e que enquadra e estrutura a atividade geral dos formandos nas escolas. Também, sempre que possível, os futuros professores desenvolvem a sua prática de ensino supervisionada em uma escola com um outro colega, uma vez que na formação é atribuída grande relevância ao trabalho colaborativo como marca da identidade profissional que se pretende promover nos novos professores. Ao longo desse segundo ano do curso, é bastante enfatizada a “importância de uma gestão curricular e planificação adequadas, na eficácia do desempenho do professor, no cumprimento das finalidades do ensino das ciências e no sucesso dos alunos” (mestrado em Ensino da Biologia/Geologia).

A permanência semanal do futuro professor na escola, ao longo do 2.º ano, permite-lhe também contactar com outras facetas da atividade do professor, como seja a Direção de Turma, e interagir com outros profissionais no contexto de reuniões de trabalho, de modo a favorecer a integração na cultura profissional docente. No entanto, uma vez que esse semestre coincide com a frequência de outras disciplinas na universidade, o tempo que o futuro professor pode dedicar ao trabalho na escola restringe-se a oito a nove horas presenciais e à leção esporádica, mas programada, de aulas. Essa constitui uma das grandes diferenças

para o modelo de estágio anterior em que, durante um ano, o estagiário leccionava durante longos períodos de tempo, quando não, durante todo o ano, uma ou duas turmas.

O último semestre é dedicado exclusivamente à prática de ensino supervisionada e à elaboração do respectivo Relatório e inclui, por isso, a respetiva orientação tutorial. A intervenção letiva sobre a qual incide o relatório contempla a preparação e lecionação de aulas de uma unidade didática com um mínimo de cinco aulas de 90 minutos ou de dez aulas de 45 minutos. No entanto, por vezes, é dada oportunidade ao futuro professor de lecionar outras aulas na mesma turma, para além dessa unidade didática, não sendo, ainda assim, essas objeto de reflexão no Relatório.

Uma característica claramente distintiva do modelo de Relatório dos cursos de mestrado em ensino, face aos anteriores relatórios de estágio, é que se assume que esse deve contemplar também uma componente investigativa. Para tal, o futuro professor identifica um conjunto de questões no âmbito de uma problemática relacionada com a temática da unidade didática e desenvolve e aplica alguns procedimentos de recolha de dados que depois irá analisar. Esses constituem elementos importantes para refletir sobre o sucesso da sua intervenção e para ponderar melhorias futuras na prática letiva.

O Relatório deverá contemplar, entre outros assuntos, a definição da problemática associada à componente investigativa do trabalho, a caracterização do contexto em que a unidade didática é realizada, a apresentação dos objetivos e dos conteúdos selecionados, a explicitação e justificação das opções didáticas, a indicação das tarefas e materiais de ensino utilizados, os critérios e instrumentos de avaliação, assim como os instrumentos e procedimentos de recolha de dados adotados e, finalmente, a apresentação e análise dos dados recolhidos e uma reflexão final sobre o trabalho realizado. O mestrado em Ensino encerra, como os restantes mestrados, com a discussão em provas públicas do relatório escrito, perante um júri, composto, em geral, por três professores da instituição de formação.

Do que foi dito destaca-se que, no que diz respeito ao enquadramento institucional, as atividades formativas desenvolvem-se em dois espaços distintos: as universidades (ou outras instituições do ensino superior), por um lado, onde tem lugar o funcionamento da maioria das unidades curriculares, e as escolas do ensino básico e secundário, por outro, onde decorre uma parte importante das atividades da Iniciação à Prática Profissional. Torna-se fundamental, para as instituições de formação, o estabelecimento e manutenção de uma rede de parcerias com as referidas escolas que possibilite a formação prática dos futuros professores. Essa

opção implica, igualmente, a existência de dois tipos de orientadores: os docentes universitários responsáveis pela Iniciação à Prática Profissional e os orientadores cooperantes por escola e área de docência. Nos últimos anos, com o início desse curso, tem sido possível, em muitos cursos, contar com a colaboração de professores das escolas básicas e secundárias, como orientadores cooperantes, que têm uma especialização em Didática, muitos deles tendo realizado um mestrado (de pós-graduação) na Universidade de Lisboa. Não é ainda uma situação generalizada a todos os cursos, mas é maioritária em alguns deles. Esse panorama representa, na nossa opinião, um salto qualitativo importante na formação dos novos professores. Também importante para o bom funcionamento do modelo e garantia de qualidade na formação são as dinâmicas de orientação e inserção dos futuros professores que exigem uma efetiva articulação entre os vários intervenientes.

Os mestrados em Ensino tiveram um início difícil, na Universidade de Lisboa como em todo o país, em particular porque muitos dos potenciais alunos, no que se refere aos cursos bidisciplinares, não possuíam, à partida, como já aqui ficou dito, os créditos mínimos necessários numa das componentes da formação. Era o caso da História e da Geografia, uma vez que existiam previamente licenciaturas apenas em História ou em Geografia, não nas duas valências. Além disso, esse processo de transformação foi desenvolvido num contexto de saturação do mercado de colocações, designadamente ao nível do sistema público de ensino. Na maioria das áreas disciplinares os professores recém-formados não têm encontrado, nos últimos anos, vagas que lhes permitam iniciar a profissão para que se prepararam, obrigando-os a procurar alternativas em sectores bem diferenciados e, muitas vezes, bem menos especializados e remunerados. Esse é um dos graves problemas com que se defronta atualmente a sociedade portuguesa, podendo conduzir milhares de jovens à frustração profissional.

4. Considerações finais

Sistematizando e comentando algumas das principais características do novo modelo de formação de professores vigente em Portugal, à luz da sua concretização na Universidade de Lisboa, podemos começar por adiantar o seguinte: embora o tempo de formação se mantenha idêntico, cremos ser positiva a sua passagem para o nível de mestrado (2.º ciclo de Bolonha), opção que poderá permitir, a prazo, a valorização do estatuto profissional, aspeto

particularmente crítico ao longo da história da profissão e, muito especial, nos tempos que vivemos.

A conclusão prévia de uma licenciatura (1.º ciclo de Bolonha) numa área disciplinar, ou num agregado de duas áreas disciplinares, retarda o momento da escolha por parte dos potenciais candidatos aos cursos de formação de professores, permitindo que esta opção seja tomada numa fase de maior maturidade pessoal e com consciência mais nítida das implicações do futuro percurso profissional. Neste momento, esta opção afigura-se mais ajustada às necessidades dos potenciais candidatos e do mercado de trabalho, pois verificamos, por um lado, que muitos dos alunos que procuram estes cursos de mestrado vêm de outras profissões e, por outro, face às incertezas de empregabilidade no ensino será mais favorável não apostar precocemente em uma licenciatura que não permita o acesso a outras profissões.

Efetivamente, após uma formação inicial de “banda larga”, geralmente de três anos, várias alternativas colocam-se a esses licenciados, sendo uma delas a docência. No entanto, essa opção acentua o carácter bietápico e sequencial do modelo, em relação às antigas licenciaturas em ensino, em particular as que seguiam um modelo tido por integrado, o que não significava que o fosse na prática. Nesse caso, temos, em um primeiro momento, a formação científica, humanística ou artística e, só depois, em um segundo momento, a formação pedagógica.

A um outro nível, em contraste com o carácter tendencialmente trietápico de algumas das antigas licenciaturas em ensino, que incluíam a componente teórica da formação pedagógica em um 4.º ano e o estágio profissional em um 5.º ano, os atuais mestrados em Ensino, no caso da Universidade de Lisboa, procuram, a esse nível, obter alguma integração, uma vez que as disciplinas de formação pedagógica surgem no 1.º ano e no 1.º semestre do 2.º ano do curso. Paralelamente, a Iniciação à Prática Profissional surge inserida, como já notámos, em um percurso crescente, ao longo dos quatro semestres. Essa organização pode potenciar uma melhor articulação entre as componentes teórica e prática da formação, o que não significa que isso seja mesmo conseguido. Pode, igualmente, favorecer a interligação entre as Didáticas Específicas e a prática pedagógica, o que não significa que a fomenta, necessariamente. Esse resultado depende, principalmente, da gestão concreta das unidades curriculares, consideradas tanto individualmente como no seu conjunto. Em geral, não é por ter uma organização curricular integrada que uma dada formação consegue ser, efetivamente, integrada.

No que se refere à componente de prática pedagógica, o modelo anterior era criticado por não favorecer a articulação entre a teoria e a prática, surgindo cada uma dessas componentes em anos relativamente estanques. No entanto, o atual modelo pode ser criticado por desvalorizar a formação prática, uma vez que o tempo de presença dos futuros professores nas escolas e de intervenção no terreno letivo é claramente inferior, nunca sendo uma atividade exclusiva, assumindo aqueles, além disso, menores responsabilidades. Pressupõe-se, de alguma maneira, que parte do que era feito nos antigos estágios passa para o ano de indução profissional, ainda a necessitar regulamentação para que se torne efetivo.

Para além disso, se o modelo anterior criava algum equilíbrio entre os papéis respetivos das instituições de ensino superior e das escolas dos ensinos básico e secundário onde os alunos estagiavam no último ano do curso, no atual modelo a balança desequilibra-se, claramente, para o lado das instituições do ensino superior. Isso surge como natural, uma vez que são estas as responsáveis pela formação, mas permanece uma questão: em que medida essa opção minoriza (ou não) o papel dos contextos de formação profissional que essas escolas representam? Ao mesmo tempo, a responsabilidade dos atuais orientadores cooperantes pode parecer diminuída, uma vez que deixam de ser corresponsáveis pela avaliação dos alunos, embora devam ser ouvidos pelos professores universitários responsáveis pela iniciação na prática profissional. Tendo em conta a tradicional influência que a figura do orientador de escola tinha no percurso dos futuros professores, uma questão se pode colocar: aquela opção terá (ou não) efeitos perversos na qualidade da formação, ao contrário do que se pretendia ao valorizar o âmbito universitário? Ou, pelo contrário, a presença regular do formador da instituição do ensino superior na escola, criando uma equipa colaborativa com valências complementares que sustenta os formandos, não poderá contribuir para uma formação de maior qualidade?

Ponto de chegada de um percurso nada linear, o modelo de formação de professores atualmente vigente em Portugal defronta-se com alguns dos grandes dilemas com que já se confrontaram os seus antecessores. A originalidade da maior parte das atuais soluções parece, em perspetiva histórica, discutível. Mais do que o modelo, serão as respostas práticas encontradas pelos atores nos contextos de formação que permitirão perceber em que medida se está ou não a contribuir para formar professores mais apetrechados, do ponto de vista científico, pedagógico e humano, para responder adequadamente às realidades complexas e multifacetadas que se lhe oferecem no dia-a-dia das escolas e para contribuir para o acesso dos seus alunos ao saber, à integração e à cidadania. Antes de substituí-lo por outro modelo,

como muitas vezes no passado, ao sabor das mudanças políticas, torna-se, certamente, necessário avaliá-lo de forma séria e rigorosa, devendo contribuir para essa avaliação a investigação educacional que começa a ser feita tomando-o como objeto de estudo.

Referências bibliográficas

PARDAL, L. A. Modelos e sistemas de formação de professores do ensino secundário português. Aveiro, 1991, Tese de Doutoramento - Universidade de Aveiro.

PARDAL, L. A. Formação de professores do ensino secundário. 1901-1988. Legislação essencial e comentários. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

PINTASSILGO, J. Editorial. Revista de Educação, v. XI, n. 1, p. 3-5, 2002.

PINTASSILGO, J. La formazione degli insegnanti in Portogallo: riflessioni sul modello attuale. Annali Online della didattica e della formazione docente. Revista annuale online. Università degli Studi di Ferrara. Dall'Italia all'Europa. Politica scolastica e formazione docente (a cura di Luciana Bellatalla), n. 1, p. 14-24, 2010. Disponível em: <http://annali.unife.it/SSIS/>

PINTASSILGO, J.; MOGARRO, M. J.; & HENRIQUES, R. P. A formação de professores em Portugal. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

Publicação: Julho de 2013