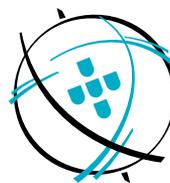


Formação Inicial de Professores



CNE
CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO



Seminários
e Colóquios

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES



As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Título: Formação Inicial de Professores

[Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015]

Edição: Conselho Nacional de Educação

Direção: José David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

Coordenação: Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

Organização e edição: Maria do Carmo Gregório e Sílvia Ferreira

Coleção: Seminários e Colóquios

Edição Eletrónica: novembro de 2015

ISBN: 978-972-8360-94-8

© CNE – Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa
Telefone: 217 935 245
Endereço eletrónico: cneu@cneu.pt
Sítio: www.cneu.pt

SUMÁRIO

Nota prévia	7
<i>Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação</i> Manuel Miguéns	
Abertura	13
<i>Presidente do Conselho Nacional de Educação</i> José David Justino	14
<i>Reitor da Universidade do Algarve</i> António Branco	17
Estudo: Formação inicial de docentes: instituições, classificações e tendências de organização curricular	21
Parte I. Instituições de formação e classificações académicas dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	22
Sílvia de Almeida e Ercília Faria	
Parte II. Tendências da organização curricular da formação inicial de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico	85
Sílvia de Almeida e Teresa Teixeira Lopo	
Painel de comentadores do estudo	139
Um olhar/ um contributo	140
Idália Sá-Chaves	
Notas de leitura do estudo	148
Manuel Célio Conceição	
Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor	156
Manuela Esteves	

Formar professores, melhorar a escola, mudar a sociedade	166
João Ruivo	
Conferência	175
Formação inicial de professores: um debate inacabado	176
Isabel P. Martins	
Mesa Redonda: Modelos de formação: Constrangimentos e alternativas	191
Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar	192
Maria Assunção Flores	
A formação de professores na União Europeia	223
Florabela Rodrigues	
Formação inicial de professores no espaço europeu de ensino superior: um estudo comparado	241
Filomena Rodrigues	
(Re)pensar a formação de professores no contexto do Processo de Bolonha: Que constrangimentos? Que alternativas?	249
Elisabete Brito	
Que educadores desejamos? Que educadores formamos?	272
Maria Helena Horta	
Mesa Redonda: Modelos de formação e acesso à profissão	283
A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão dos professores	284
Pedro Reis	

Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores	292
Elza Mesquita	
Problematizar a formação inicial de professores: Conhecer, ser e agir	304
Daniela Gonçalves	
A (in)definição de uma filosofia curricular na legislação sobre formação de professores nos últimos 30 anos	314
Carlos Ceia	
Encerramento	328
<i>Presidente do Conselho Nacional de Educação</i>	
José David Justino	

NOTA PRÉVIA

Manuel Miguéns¹

A presente publicação reúne os textos das comunicações apresentadas no seminário sobre formação inicial de professores, realizado em abril de 2015, por iniciativa do Conselho Nacional de Educação e da Universidade do Algarve.

O País desenvolveu ao longo dos anos um modelo de formação de professores marcadamente profissionalizante, com cursos de estreitíssima banda, exclusivamente vocacionados para o ensino. No fim do curso que os certifica e profissionaliza, os diplomados, que hoje têm obrigatoriamente o grau de mestre, estão relativamente limitados ao concurso nacional para provimento de horários nas escolas, para exercerem a profissão de professor.

Com o *boom* escolar dos anos 70-80 do século passado, foi necessário encontrar soluções expeditas para garantir professores no sistema. Os professores com habilitação suficiente ou própria, a profissionalização em serviço, os cursos integrados de formação de professores ou a criação das ESE, são excelentes exemplos dos caminhos percorridos para suprir as lacunas que o aumento do número de alunos nas escolas básicas e secundárias criou.

Mais de três décadas volvidas e perante evoluções demográficas pouco animadoras, as instituições de ensino superior veem-se com uma capacidade instalada muito acima da procura de cursos de formação de professores e, mesmo assim, ainda garantem um número de diplomados profissionalizados acima das necessidades do sistema.

Além disso, ao longo dos anos de expansão, o País gerou um sistema de seleção e contratação de professores essencialmente baseado na classificação final obtida no curso e no número de anos de serviço. Tal sistema, embora tivesse a finalidade de garantir objetividade e equidade na seleção, poderá ter conduzido a situações verdadeiramente iníquas e longe

¹ Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação.

do reconhecimento do mérito de cada candidato, como o CNE procurou salientar nos mais recentes relatórios “Estado da Educação”.

Perante este quadro e tendo em conta que o sistema de formação disponibiliza mais diplomados do que as escolas necessitam, ganha relevo a necessidade de o Estado, enquanto empregador maior de professores, selecionar os melhores e mais competentes para a função.

Para além das questões relativas à formação académica dos professores, subsistem outras de igual relevância em torno da “prática pedagógica” ou dos estágios, do ano probatório ou de indução, da prova de avaliação ou de aferição, cujos desenvolvimentos, ao longo das últimas décadas, não permitiram estabilizar um modelo consensual, coerente e verdadeiramente integrado de formação de professores.

Por outro lado, a evolução do sistema educativo e da sociedade em geral coloca novas exigências ao exercício da profissão de professor, requerendo competências mais complexas e diversificadas a que a formação inicial de professores não pode ser alheia.

Se a qualidade das práticas pedagógicas é um dos fatores determinantes dos resultados dos alunos, importa reconhecer a importância da formação inicial dos professores e a necessidade de refletir sobre a sua conceção e organização. Por sua vez, as instituições de ensino superior, que têm assegurado a formação e profissionalização dos docentes (em parceria com as escolas), têm responsabilidades acrescidas na adequação de uma oferta de qualidade às necessidades do sistema educativo e ao nível de exigência científica e pedagógica de educadores e professores.

Neste contexto, o seminário cujas atas ora se publicam procurou traçar o panorama da formação inicial de professores em Portugal, tendo como referência alguns estudos recentes, de modo a identificar constrangimentos, a perspetivar alternativas que permitam assegurar a eficácia da formação e a garantir que o sistema seleciona e acolhe os melhores professores.

Ao abordar a formação inicial a partir de três eixos principais – o currículo, a organização escolar e o acesso à profissão –, os intervenientes procuraram responder a quatro questões de partida:

- Que saberes poderão garantir um bom desempenho profissional?
- Que modelos de formação respondem melhor às necessidades da profissão?
- Como integrar as práticas de sala de aula nos programas de formação?
- Como formar e recrutar os melhores professores para ao exercício da profissão?

Na sequência da publicação do relatório “Estado da Educação 2013”, o Conselho Nacional de Educação pretendeu aprofundar o conhecimento sobre a formação inicial de professores em Portugal, com particular incidência sobre as instituições que formam e “colocam” professores no sistema, as classificações finais dos diplomados e as tendências de organização curricular.

Nesse sentido, foi realizado o estudo “Formação inicial de docentes: instituições, classificações e tendências de organização curricular” que resultou de uma parceria entre o CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa e o Conselho Nacional de Educação. Num primeiro momento, ele identifica as instituições de formação de educadores e professores e as classificações atribuídas aos seus estudantes e, em seguida, procede à análise da estrutura curricular da formação inicial de professores para o 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Apresentam-se igualmente os textos relativos aos comentários críticos sobre o referido estudo, que foram solicitados a especialistas de diversas instituições de ensino superior, e que permitiram estimular o diálogo e o debate plural e construtivo sobre as matérias em apreço.

O texto da conferência de abertura procura sistematizar algumas das preocupações que a investigação põe em evidência e reconhece que muitas das competências necessárias ao exercício da profissão são construídas durante a formação inicial. Defende a importância da cultura das instituições de formação, do perfil dos formadores e dos contextos de

formação proporcionados para que os estudantes-futuros-professores, uma vez no exercício da profissão, continuem a aprender e a refletir sobre a sua prática.

A mesa redonda sobre os constrangimentos e alternativas aos modelos de formação deu origem a cinco artigos que permitem a identificação das principais questões críticas e desafios de formação inicial de professores em Portugal. Procuram estabelecer comparações com o que se passa na União Europeia e refletem sobre a formação que temos e a necessidade de a repensarmos, tentando responder a questões em torno dos educadores e professores que queremos e os que formamos.

Nestes artigos as autoras abordam algumas tendências e desafios que se colocam hoje na formação de professores, nomeadamente: as conceções de profissionalismo docente subjacentes aos modelos de formação, a natureza e os componentes do currículo de formação e as conexões que entre elas se estabelecem; a articulação entre teoria e prática (ou ausência dela); a centralidade da prática de ensino no processo de aprender a ensinar; a investigação na formação de professores; o papel e a identidade dos formadores de professores e o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores. Procura-se mostrar como tem evoluído a formação de professores no contexto europeu e a uniformização curricular docente do chamado “Processo de Bolonha”, nem sempre consentânea com a realidade portuguesa. Partindo da análise de um caso concreto de formação inicial de educadores de infância e tendo como base os saberes necessários a um bom desempenho profissional, identificam-se algumas carências a colmatar, nomeadamente no que se refere aos pré-requisitos de acesso à formação, ao tempo dedicado à prática pedagógica e à necessidade de se proporcionar formação contínua e pós-graduada aos orientadores cooperantes.

Os quatro artigos correspondentes à mesa-redonda sobre modelos de formação e acesso à profissão centram-se nas questões relativas ao ano probatório ou ano de indução; nas competências que importa desenvolver nos futuros professores, tendo em conta um perfil de desempenho docente previamente definido; na constatação de um referencial da formação

problematizante, ou seja, focalizada em problemas e preocupações emergentes dos conceitos reais; e nas opções zigzagueantes da legislação sobre formação de professores que impedem a definição clara de uma filosofia curricular ou de um modelo coerente que oriente as instituições de formação.

Nos textos publicados nesta secção discutem-se as potencialidades e as limitações de diferentes mecanismos de inclusão, com base em resultados de investigações realizadas em Portugal e noutros países, e sugere-se um modelo para a aplicação no nosso país. Reflete-se ainda sobre a abordagem por competências e o modelo de formação que lhe está subjacente. Os conhecimentos e as competências de que o professor necessita, em cada momento e em diferentes dimensões, são também problematizados. Constatando que os diplomas legais sobre formação inicial de professores carecem, quase todos, de uma correta definição da filosofia curricular que os enquadra, comenta-se o divórcio entre o desenho curricular executado por ação política e as suas aplicações práticas nos currículos do ensino superior, nos últimos 30 anos, em Portugal.

Concluída esta publicação, são devidos agradecimentos a todos quantos colaboraram na iniciativa, às autoras do estudo, aos comentadores e conferencistas, aos conselheiros que moderaram as mesas, à assessoria do CNE e, particularmente, a todos os colaboradores da Universidade do Algarve que tornaram possível a sua concretização. Este é, sem dúvida, um tema que continuará a merecer a maior atenção do Conselho Nacional de Educação.

ABERTURA

José David Justino¹

O Conselho Nacional de Educação tem vindo a realizar uma sequência de seminários sobre diversas temáticas educativas que nos preocupam. Criámos uma agenda própria, para discutir essas temáticas, com o envolvimento de especialistas dessas áreas. No âmbito deste seminário, pretendemos abranger investigadores que estão diretamente envolvidos no processo de formação inicial de professores e que têm conhecimento adquirido para nos ajudar à reflexão sobre esta matéria.

Quando assumi a presidência do CNE nunca tinha havido uma comissão especializada sobre professores. Porquê? Porque o assunto dos professores era, geralmente, um assunto que apenas dizia respeito ao Ministério da Educação e aos seus interlocutores diretos, que na maior parte dos casos são as associações profissionais e os sindicatos. O CNE além de nunca ter tido uma comissão, também raramente se pronunciava sobre questões de ordem profissional e de formação da classe docente. Nessa perspetiva criámos, pela primeira vez, uma comissão especializada dedicada à “condição docente”. Esta comissão abrange uma grande diversidade de aspetos ligados ao exercício da profissão docente, desde a formação de professores, a habilitação e profissionalização, à carreira docente, entre outros. Deste modo, podemos refletir sobre aquilo que é um dos pilares fundamentais do sistema de ensino, que são os Professores. Pretende-se que essa reflexão seja alargada, participada e, tanto quanto possível, rigorosa. Considero que não devemos utilizar frases do senso comum, como “temos os melhores professores do mundo”, e “os professores são excecionais”. O recurso a estas expressões é uma forma de não discutir o problema do exercício da condição docente. Quanto mais nos elogiamos menos necessidade temos de nos estudar a nós próprios e de termos essa atitude reflexiva que deve fazer parte do trabalho dos cientistas, dos professores e de outros profissionais.

¹ Presidente do Conselho Nacional de Educação.

Nessa perspetiva, este é o primeiro seminário dedicado à condição docente, nomeadamente à formação inicial. No futuro tentaremos abordar os aspetos ligados ao recrutamento, à avaliação, à carreira e ao exercício da função docente nos diferentes níveis de ensino. Portanto, queremos fazer este percurso de forma não dramatizada e, tanto quanto possível, longe dos grandes holofotes e das grandes polémicas. Precisamente, para nos dar, não só o distanciamento, mas também a perspetiva mais racional de estudarmos o problema sem estarmos com pressa de fazermos seja o que for; ou seja, este é um assunto de base estrutural, precisa de ser refletido, não se compadece com grandes pressas. Compadece-se, sim, com a falta de discussão. Portanto, quero agradecer a forma como responderam a este nosso desafio de podermos começar a trabalhar sobre esta temática. Agradeço à Universidade do Algarve, na pessoa do Senhor Reitor, o interesse, apoio e também grande disponibilidade que teve para nos receber neste seminário sobre formação inicial de professores.

No âmbito desta temática, recorreremos ao trabalho de duas investigadoras da Universidade Nova de Lisboa, Dr.^a Sílvia Almeida e Dr.^a Teresa Lopo, realizado também com o apoio da Dr.^a Ercília Faria, assessora técnica do CNE. Através deste estudo podemos dar alguma informação sobre os docentes que neste momento estão no sistema de ensino. O primeiro relatório, que irá ser aqui apresentado, utiliza uma base de dados que nos foi proporcionada pelo Ministério da Educação a qual tem informação sobre quem são os professores, de onde vieram, com que classificações entraram, que idade é que têm e há quanto tempo é que estão no sistema. Segundo creio, esta é a primeira análise sistemática do corpo docente que neste momento está no sistema, independentemente de ser contratado ou ser de quadro. A segunda parte do relatório é dedicada à análise das fichas curriculares dos cursos de formação inicial de professores. As investigadoras pretenderam fazer o ponto da situação relativamente às conceções que neste momento presidem à organização dos cursos de formação inicial de professores. Neste sentido, o que vai ser analisado não é propriamente o que é a formação inicial de professores, mas as intenções da formação inicial de professores. Vamos começar pelas intenções que

essas fichas revelam e refletir desapassionadamente sobre os dados que se apresentam.

A partir da altura em que houve o processo de conferir maior autonomia científica e pedagógica às instituições do ensino superior e depois ampliada pelo processo de Bolonha, houve alterações profundas entre o que devia ser o modelo inicial e aquilo que é o modelo que na prática está a ser aplicado. O problema que se coloca é se há um modelo ou se existem vários modelos. Uma das exigências que considero importante é compararmos aquilo que fazemos em Portugal com o que é feito um pouco por toda a Europa. E as conclusões desse estudo vão ser apresentadas. Não me quero antecipar, mas julgo que é um ponto de partida. Isto não põe de parte a necessidade de se desenvolver mais investigação sobre esta formação inicial de professores. É um tema que a investigação ultimamente não tem tratado muito, mas acho que vale a pena porque é um pilar fundamental do sistema de ensino. Se desprezamos esse pilar, estamos claramente a perder qualidade e capacidade de orientação e de regulação que são indispensáveis para que haja um bom sistema de ensino e, mais do que isso, para que saibamos do que estamos a falar quando falamos de professores e de aprendizagens. Portanto, nessa perspetiva, este também é um convite aos muitos investigadores que estão aqui presentes, para que deem um pouco mais de atenção, nos vossos projetos, a esta área da formação inicial de professores. Precisamos de encontrar caminhos, cenários para que possamos também, de alguma forma, prepararmo-nos para os desafios que já estão aí visíveis e que não são desafios fáceis. Nessa perspetiva, o Conselho Nacional de Educação estará sempre disponível para apoiar esses projetos de investigação e para apoiar todas as iniciativas que as universidades e centros de investigação possam desenvolver neste particular domínio.

Quero, mais uma vez, agradecer à Universidade do Algarve a oportunidade que nos deu de podermos, de forma descentralizada, trazer à discussão esta temática. Senhor Reitor, muito obrigado pelo apoio e disponibilidade que a Universidade do Algarve nos prestou. Muito obrigado a todos. Desejo-vos um bom trabalho e um bom dia.

António Branco¹

Começo por cumprimentar o Sr. Presidente do Conselho Nacional de Educação, Prof. David Justino, os senhores Vice-reitores, os senhores Diretores de unidades orgânicas, o Sr. Delegado Regional da Educação, as restantes autoridades, os oradores que hoje vão intervir e, evidentemente, os professores aqui presentes.

O tema deste Seminário é-me particularmente caro porque o meu percurso na Universidade do Algarve começou justamente por participar na formação inicial de professores, mais precisamente de professores de português. Durante alguns anos fui, de facto, não só responsável pela leccionação de disciplinas de formação específica da área das didáticas, da literatura e do português, mas também pela orientação de estágios. Tal permite-me reconhecer a importância do desafio que o CNE nos lançou nas suas várias dimensões.

Em primeiro lugar, o da descentralização da discussão e dos debates do CNE numa instituição que, praticamente desde a sua origem, esteve vocacionada para esta matéria e que não tem tido muitas oportunidades de receber este tipo de debate organizado a partir de uma instituição tão importante quanto o CNE. Assim sendo, louvo e agradeço esta iniciativa do seu presidente.

Em segundo lugar, porque se vai destacar aqui o papel essencial dos professores no sistema educativo. Porque é que eu digo isto? Porque o professor tem estado na ribalta, tal como o sistema educativo tem estado demasiado exposto e nem sempre pelas melhores razões. De facto, tem-se falado muito de professores, mas eu creio que não se tem ido às questões centrais, como aliás o Sr. Presidente do CNE acabou de referir na sua intervenção inicial. É que, se não tivermos professores altamente motivados, altamente crentes na utilidade cultural e social da função que desempenham, o sistema soçobra. Embora o sistema esteja todo montado,

¹ Reitor da Universidade do Algarve.
Intervenção transcrita a partir do registo áudio.

não para os professores, mas para os alunos, para que ele funcione nós temos de ter professores apaixonados pela sua profissão, como em qualquer outra profissão, mas a sentirem que a sociedade os acarinha e que os responsáveis pela condução das políticas educativas também os acarinham. Ora, eu não sei se isso tem acontecido nos últimos anos. Também é verdade que uma parte da impressão que eu tenho de que os professores não têm sido suficientemente acarinhados advém da forma como a sociedade do espetáculo em que vivemos trata estas matérias: a questão da relevância social dos professores nem sempre tem a ver com o grau de atenção que a sociedade lhes presta, mas também com as matérias a que a sociedade do espetáculo dá mais atenção.

Ora, as quatro questões que estas jornadas propõem são todas essenciais e exigentes. Por isso é que elas são expressas na forma de perguntas. Embora sabendo que provavelmente não vamos encontrar *a* resposta ou *a melhor* resposta para cada uma delas, se não as formularmos não temos base para reflexão. As perguntas a que me refiro são:

- Que saberes poderão garantir um bom desempenho profissional?
- Que modelos de formação respondem melhor às necessidades da profissão?
- Como integrar a prática das salas de aulas nos programas de formação?
- Como formar e recrutar os melhores professores para o exercício da profissão?

Sabem, com certeza, que aquela que tem estado mais visível nos jornais e nas televisões é a última. Esta tem sido a questão a que a comunicação social tem dado mais importância. É uma questão muito difícil de responder.

Tive oportunidade de falar alguns minutos com o Sr. Presidente do CNE e creio que estamos de acordo em que é necessário saber como é que as escolas podem recrutar os melhores professores. Um dos problemas é o de encontrar instrumentos que possibilitem a harmonização das práticas das várias instituições de ensino superior que fazem formação inicial de professores. Isto porque estas instituições, exercendo a sua autonomia, o

que fazem é decidir como avaliar os professores que formam, sem nenhuma relação com aquilo que a instituição ao lado está a fazer. E esta situação pode provocar injustiças relativas no acesso à profissão, quando o acesso se centra apenas na classificação obtida em cada uma das instituições. Trata-se de encontrar um instrumento justo, sério, credível, aceite pela própria profissão, que nos ajude a harmonizar as diferenças resultantes do exercício da autonomia científica e pedagógica de cada uma das instituições de formação, no momento em que o maior empregador de todos, que é o Ministério da Educação, tem a necessidade de recrutar e de ter a certeza de que, quando está a fazer, está a de facto a recrutar os melhores.

E a questão dos melhores também é complexa: o que é «o melhor professor»? É aquele que domina melhor os chamados conteúdos das matérias específicas que ensina ou é aquele que é capaz de traduzir melhor esses conteúdos para um contexto em que eles têm de chegar a um conjunto de indivíduos que estão em formação (essencialmente, crianças e jovens) e que, portanto, precisam de uma mediação? Desse ponto de vista, o professor é um sabedor mas é, sobretudo, um mediador entre um conhecimento, um saber produzido ao nível das ciências, e aqueles indivíduos que tem à sua frente, com necessidades específicas.

Na minha experiência (e com certeza na de muitos formadores de professores), os nossos melhores alunos do ponto de vista académico não são sempre os melhores estagiários que podemos ter nas escolas. E também sabemos que, às vezes, alunos com classificações médias ao nível das disciplinas específicas, de repente, na sala de aula, se transformam em excelentes professores.

Não tenho, evidentemente, resposta definitiva para nenhuma das perguntas deste Seminário, mas sei que elas são todas muito importantes. E sei que esta reflexão conjunta, serena, longe das câmaras, dos microfones e de outras coisas que deturpam muitas vezes a maneira como refletimos sobre estas questões tão essenciais para o sistema educativo é, com certeza, a melhor estratégia para podermos repensar a maneira como estamos a fazer a formação inicial e os resultados que estamos a obter com ela.

Um dos aspetos que mais me tem preocupado, e que as quatro décadas de democracia tornam premente, é o de saber como democratizar sem massificar. Porque a massificação é o contrário da democratização. A massificação torna todos iguais e o objetivo da educação democrática é que cada indivíduo formado num sistema, e sobretudo no sistema público, seja cada vez mais ele, cada vez mais individual, cada vez mais consciente de si, cada vez mais consciente do papel que ele pode desempenhar na sociedade enquanto indivíduo. A massificação é o contrário do que a democracia pretende quando alarga o acesso ao ensino a todos os cidadãos, em igualdade de circunstâncias. E se é verdade que durante um tempo nós precisámos de formar tantos alunos e tantos professores que, inevitavelmente, produzimos um efeito de massificação, neste momento temos a obrigação de repensar tudo isso e dizermos claramente, sem medo, que democratizar não é massificar, nem do ponto de vista da formação dos professores, nem do ponto de vista da formação dos alunos.

E dito isto, espero que esta seja uma jornada muito interessante para todos e que apareçam muitas ideias úteis para que as questões em debate possam ser mais centradas naquilo que é essencial, afastando-se do que é superficial.

Desejo-vos a todos um excelente dia de trabalho.

Estudo¹

FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: INSTITUIÇÕES,
CLASSIFICAÇÕES E TENDÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR²

Presidente da Mesa – João Dias da Silva

¹ Estudo apoiado por: CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa; Conselho Nacional de Educação; Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

² Este estudo foi editado autonomamente, podendo ser consultado em:
<http://www.cnedu.pt/pt/iniciativas/seminarios-e-conferencias/1012-materiais-do-seminario-formacao-inicial-dos-professores>

PARTE I. INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO E CLASSIFICAÇÕES ACADÉMICAS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Sílvia de Almeida¹
Ercília Faria²

Introdução

Este estudo, sobre as instituições de formação e classificações académicas dos docentes da Educação Pré-Escolar, Ensinos Básico e Secundário (Parte I) e análise das tendências de organização curricular da formação inicial de professores para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Parte II), foi desenvolvido em parceria com o Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa (CESNOVA) e o Conselho Nacional da Educação.

A identificação das instituições de formação dos docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário foi iniciada para o relatório *Estado da Educação 2013*, de modo que os resultados agora apresentados atualizam os dados provisórios já publicados.

O trabalho que se apresenta partiu de três questões iniciais: que instituições formaram os docentes colocados nos Ensinos Básico e Secundário? Que classificações lhes atribuíram? Que tendências curriculares se verificam nos cursos de formação inicial de professores das instituições que mais docentes colocaram nos Ensinos Básico e Secundário? Esta primeira parte do estudo responde às duas primeiras questões.

A fonte utilizada consistiu na informação proveniente do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), referente ao ano letivo de 2012/2013, que reúne os dados da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos

¹ CESNOVA, Universidade Nova de Lisboa.

² Conselho Nacional de Educação.

Básico e Secundário das escolas públicas do Continente, tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), bem como os registos biográficos dos docentes. Desta base, foram-nos disponibilizadas as seguintes variáveis: data de nascimento do docente, ano de colocação na escola (onde o docente se encontra no ano letivo de 2012/2013)³, vínculo contratual, grupo de recrutamento, grau académico, data de conclusão das formações, nomes das formações, instituições de formação e classificações das formações.

Numa primeira análise exploratória dos dados constatámos uma grande divergência de referências para o mesmo estabelecimento de ensino, por se digitarem os nomes, aquando da inserção na base, com diferentes registos. Assim, tornou-se necessário proceder a uma uniformização dos nomes dos estabelecimentos de ensino, antes da importação dos dados para o programa SPSS, com vista ao seu tratamento estatístico. Apenas não foram considerados os casos referentes aos estabelecimentos do antigo ensino comercial e industrial e instituições estrangeiras, garantindo a representação de mais de 90% do universo, sendo que os restantes foram codificados como não-respostas. As classificações das formações dos docentes foram também objeto de uniformização por se apresentarem, ora em escalas diferentes, ora na forma qualitativa e quantitativa. A conversão das classificações qualitativas em quantitativas teve como referência o Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro (Art. 17.º):

Em determinados casos, os diplomas ou certificados de habilitações poderão fazer uso de um resultado qualitativo decorrente de uma nota quantitativa, com a seguinte correspondência:

- Suficiente: 10 a 13 valores
- Bom: 14 a 15 valores
- Muito Bom: 16 a 17 valores
- Excelente: 18 a 20 valores.

Como critério, optámos pelo ponto médio dos intervalos citados e, nos casos de aprovação “com louvor” ou “distinção”, usou-se o valor extremo.

³ O que, na maioria dos casos, não corresponde ao ano de entrada no sistema de ensino.

O relatório organiza-se em dois capítulos respeitantes às instituições de formação dos docentes dos Ensinos Básico e Secundário e às classificações das formações por estabelecimento de ensino.

Instituições de formação dos docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, do ensino público. Continente, 2012/2013

Caracterização sumária dos docentes

Do total de 162 027 registos dos docentes dos Ensinos Básico e Secundário do ensino público provenientes da base MISI, referentes ao ano letivo de 2012/2013, foram tratados 161 985 após a validação final dos dados. Estes reportam-se a 125 187 docentes e 36 798 registos constituem casos duplicados. Esclarece-se que na base do sistema MISI foram inseridas todas as formações dos docentes e respetivas instituições, não sendo possível aferir qual delas lhes deu acesso ao sistema de ensino.

Tabela 1: Docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, do ensino público. Continente, 2012/2013

Casos em análise	N	%
Casos únicos	125 187	77,3
Casos duplicados	36 798	22,7
Total	161 985	100

Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Como se pode verificar pela Tabela 2, a maioria dos docentes pertence aos grupos etários dos 41-50 e 51-60 anos, sendo que a média das idades posiciona-se nos 47,2 anos (Tabela 3).

A Tabela 4 indica que em todos os grupos de recrutamento, as idades dos docentes concentram-se nas faixas etárias dos 41-50 e 51-60 anos.

Tabela 2: Docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, do ensino público por grupos etários. Continente, 2012/2013

Grupos etários	N	%
21-30 anos	989	0,8
31-40 anos	28021	22,4
41-50 anos	48487	38,7
51-60 anos	43599	34,8
61-70 anos	4091	3,3
Total	125187	100

Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 3: Medidas descritivas da idade dos docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, do ensino público. Continente, 2012/2013

	Mínimo	Máximo	Média	DP	N
Idade	21	70	47,2	8,0	125187

Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 4: Docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, do ensino público por grupos de recrutamento e grupos etários. Continente, 2012/2013

Grupos de recrutamento	21-30		31-40		41-50		51-60		61-70		Total	
	N	%										
Educação Pré-Escolar	16	0,2	537	6,3	3623	42,5	4233	49,7	113	1,3	8522	100
1º CEB	49	0,2	8088	33,0	8249	33,6	7762	31,7	373	1,5	24521	100
2º CEB	66	0,3	3662	17,6	7350	35,3	8521	40,9	1214	5,8	20813	100
3º CEB e Secundário	322	0,5	12449	20,1	26113	42,2	20779	33,6	2250	3,6	61913	100
Educação Especial	124	2,1	1896	32,1	2103	35,6	1722	29,1	64	1,1	5909	100
Educação Moral e Religiosa	97	6,3	500	32,5	586	38,1	315	20,5	42	2,7	1540	100
Técnicas Especiais	315	16,0	889	45,1	463	23,5	267	13,6	35	1,8	1969	100

Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

No que respeita ao vínculo contratual, 84,1% dos docentes pertencem ao quadro, enquanto 15,9% são contratados (Tabela 5).

Tabela 5: Vínculo contratual dos docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, do ensino público. Continente, 2012/2013

	N	%
Do quadro	105324	84,1
Contratado	19863	15,9
Total	125187	100

Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Formações e instituições de formação

Quanto às formações dos docentes, estas constituem um conjunto diversificado, desde cursos médios a pós-graduações, bacharelatos, licenciaturas, mestrados e doutoramentos, explicável em parte pela antiguidade dos docentes no sistema de ensino. Saliente-se que o ano de 1963 é o mais recuado em termos de conclusão das formações.

Daí, o número de docentes com o curso do Magistério Primário que, durante meio século (desde a data da sua criação em 1930 até ao final da década de setenta do século passado), consistia no único curso a habilitar profissionalmente para o ensino primário. As escolas do Magistério Primário foram substituídas, no início da década de oitenta, pelas escolas superiores de educação enquadradas no ensino superior politécnico, permitindo aos professores do ensino primário uma formação superior, primeiro a nível do bacharelato e mais tarde a nível da licenciatura.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), determina-se que a formação de educadores de infância e de professores do 1.º CEB se realize em escolas superiores de educação e em universidades. Encontra-se assim perspetivada uma formação de nível superior para todos os docentes.

Posteriormente, as alterações introduzidas à Lei de Bases do Sistema Educativo consagram a licenciatura como a habilitação mínima para o

exercício da docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, estabelecendo as condições para a criação de uma carreira única dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro de 1997). Com o Processo de Bolonha e a estruturação do ensino superior em três ciclos, a habilitação profissional para todos os docentes passou a ser o mestrado (Lei n.º 38/2007, de 22 de fevereiro de 2007).

No caso das formações, a Tabela 6 mostra um aumento exponencial de docentes com licenciaturas e mestrados, sobretudo a partir de 1986, acompanhando, assim, o contexto internacional da universitarização dos estudos.

Tabela 6: Formações por escalões de anos de conclusão do curso dos docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, do ensino público. Continente, 2012/2013

	Ano de conclusão do curso					
	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	%	N	%	N	%
Bacharelato	8012	33,2	9480	14,9	1361	2,2
Licenciatura	16062	66,5	52463	82,6	50983	80,8
Mestrado	68	0,3	1518	2,4	10150	16,1
Doutoramento	5	0,0	31	0,0	566	0,9
Total	24147	100	63492	100	63060	100

Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Instituições de formação dos docentes da Educação Pré-Escolar. Os resultados relativos às instituições, que formaram os docentes dos Ensinos Básico e Secundário, do ensino público, independentemente do tipo de formação, são apresentados por grupos etários e vínculo contratual, considerando as 10 instituições com mais formações.

De acordo com a Tabela 7, a instituição de Ensino Superior com o maior número de formados em exercício na Educação Pré-Escolar é o Instituto Piaget (1781), seguido pelas extintas Escolas Normais de Educadores de

Infância (1298) e Escolas do Magistério Primário (1137)⁴. Os docentes formados nestas instituições situam-se sobretudo na faixa etária dos 41-50 e mais de 50 anos. É de considerar ainda que, tendo em conta a natureza das instituições que formaram um maior número de docentes, quatro são públicas e seis privadas.

Tabela 7: Docentes da Educação Pré-Escolar, do ensino público por instituições de formação, vínculo contratual e grupo etário. Continente, 2012/2013

Instituições de formação	N	%	Contratado				Do Quadro		
			21-30	31-40	41-50	>50	31-40	41-50	>50
			N	N	N	N	N	N	N
Instituto Jean Piaget	1781	14,7	0	73	101	26	39	752	790
Escola Normal de Educadores de Infância	1298	10,7	0	0	11	2	2	371	912
Escola do Magistério Primário	1137	9,4	0	1	8	3	0	388	737
Escola Superior de Educação de João de Deus	803	6,6	0	25	49	11	16	232	470
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	639	5,3	0	13	23	1	17	322	263
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	576	4,7	0	15	32	4	5	224	296
Universidade Aberta	566	4,7	0	6	12	0	9	286	253
Universidade do Minho	392	3,2	0	16	7	2	11	202	154
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	369	3,0	1	26	46	7	8	116	165
Instituto Superior de Ciências Educativas	361	3,0	2	31	46	3	5	161	113
Instituto Politécnico de Viseu	350	2,9	2	17	2	0	7	171	151
Instituto Politécnico de Leiria	279	2,3	0	12	14	0	11	114	128
Instituto Politécnico do Porto	278	2,3	0	16	13	1	12	87	149
Instituto Politécnico da Guarda	275	2,3	0	4	3	0	2	89	177
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	233	1,9	2	4	6	1	3	102	115
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	233	1,9	0	23	10	0	18	117	65
Universidade do Algarve	232	1,9	2	12	14	3	10	120	71
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	231	1,9	0	8	12	0	5	111	95
Instituto Politécnico de Lisboa	225	1,9	0	23	21	5	2	44	130
Instituto Superior de Educação e Ciências	199	1,6	0	18	22	3	8	73	75
Universidade de Aveiro	187	1,5	0	7	13	1	7	77	82
Instituto Politécnico de Santarém	183	1,5	0	8	19	0	14	83	59
Instituto Politécnico de Coimbra	170	1,4	0	11	11	2	9	63	74
Universidade do Porto	152	1,3	0	2	3	0	2	60	85
Instituto Politécnico de Bragança	135	1,1	1	3	1	0	14	61	55

⁴ Incluem as várias escolas situadas em diferentes localidades do país.

Instituições de formação	N	%	Contratado				Do Quadro		
			21-30	31-40	41-50	>50	31-40	41-50	>50
			N	N	N	N	N	N	N
Instituto Politécnico de Beja	125	1,0	0	7	3	1	2	57	55
Instituto Politécnico de Portalegre	122	1,0	0	4	4	0	6	65	43
Instituto Politécnico de Castelo Branco	115	0,9	0	3	1	1	5	35	70
Universidade de Évora	107	0,9	1	17	12	0	2	37	38
Instituto Politécnico de Setúbal	91	0,7	3	11	13	0	6	23	35
Universidade Católica Portuguesa	75	0,6	0	2	2	1	5	24	41
Universidade de Lisboa	63	0,5	0	0	1	0	2	25	35
Universidade de Coimbra	47	0,4	0	0	1	1	2	23	20
Escola Superior de Educação de Torres Novas	38	0,3	0	1	0	0	0	16	21
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	28	0,2	1	0	0	0	2	9	16
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	19	0,2	0	1	2	0	1	6	9
Universidade Técnica	15	0,1	0	1	0	0	0	2	12
Universidade da Beira Interior	14	0,1	0	0	1	0	0	4	9
Universidade Nova de Lisboa	9	0,1	0	0	0	0	0	2	7
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	2	0,0	0	0	0	0	0	0	2
Conservatórios e Academias de Música	1	0,0	0	0	0	0	0	1	0

■ 10 instituições com mais formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Dado o extenso período temporal em análise, usando como variável de segmentação a data de conclusão das formações (ver Tabela 8), optou-se por estabelecer três marcos com base nas grandes alterações legislativas da formação de professores: antes da Lei de Bases (docentes que concluíram as formações antes de 1985); Lei de Bases e alterações (docentes que concluíram as formações entre 1986 e 1998); e a Reforma de Bolonha (docentes que concluíram as formações a partir de 1999). O que nos permite aferir quais as instituições de formação que se impõem em cada um destes momentos.

O predomínio do Instituto Piaget é relativamente recente, das 1 781 formações para o total do período, 1 253 foram concluídas a partir de 1999. Situação idêntica, com números inferiores, acontece com o Instituto de Estudos Superiores de Fafe e o Instituto Superior de Ciências Educativas. As escolas com tradição na formação de educadores, nomeadamente as escolas superiores de educação (ESE) João de Deus,

Maria Ulrich e Paula Frassinetti, mantêm algum equilíbrio nos três momentos, embora a ESE Paula Frassinetti apresente uma ligeira descida e a ESE João de Deus uma subida considerável a partir de 1999. No caso da Universidade Aberta, destaca-se no último momento com um número mais elevado de formados (550), enquanto a Universidade do Minho mostra um aumento progressivo entre 1986-1998 (146) e 1999-2013 (243).

Tabela 8: Docentes da Educação Pré-Escolar, do ensino público por instituições de formação e períodos de conclusão das formações. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	%	N	%	N	%
Universidade do Porto	3	0,1	45	1,4	104	1,5
Universidade do Minho	3	0,1	146	4,5	243	3,6
Universidade do Algarve	2	0,1	71	2,2	159	2,3
Universidade de Évora	3	0,1	31	1,0	73	1,1
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	1	0,0	52	1,6	180	2,6
Universidade de Lisboa	3	0,1	15	0,5	45	0,7
Universidade de Coimbra	1	0,0	10	0,3	36	0,5
Universidade de Aveiro	4	0,2	42	1,3	141	2,1
Universidade da Beira Interior	-	-	1	0,0	13	0,2
Universidade Técnica	-	-	-	-	15	0,2
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	2	0,1	26	0,4
Universidade Nova de Lisboa	1	0,0	3	0,1	5	0,1
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	-	-	19	0,3
Universidade Católica Portuguesa	-	-	4	0,1	71	1,0
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	-	-	2	0,1	0	0,0
Universidade Aberta	5*	0,2	11	0,3	550	8,1
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	2*	0,1	148	4,5	489	7,2
Instituto Superior de Educação e Ciências	2*	0,1	11	0,3	186	2,7
Instituto Superior de Ciências Educativas	2*	0,1	88	2,7	271	4,0
Instituto Politécnico do Porto	10	0,5	80	2,5	188	2,8
Instituto Politécnico de Viseu	14	0,7	72	2,2	264	3,9
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	17	0,8	48	1,5	168	2,5
Instituto Politécnico de Setúbal	4	0,2	27	0,8	60	0,9
Instituto Politécnico de Santarém	-	-	78	2,4	105	1,5
Instituto Politécnico de Portalegre	-	-	25	0,8	97	1,4
Instituto Politécnico de Lisboa	8	,4	73	2,2	144	2,1
Instituto Politécnico de Leiria	3	0,1	56	1,7	220	3,2

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	%	N	%	N	%
Instituto Politécnico de Coimbra	11	0,5	43	1,3	116	1,7
Instituto Politécnico de Castelo Branco	5	0,2	22	0,7	88	1,3
Instituto Politécnico de Bragança	1	0,0	30	0,9	104	1,5
Instituto Politécnico de Beja	2	0,1	31	1,0	92	1,4
Instituto Politécnico da Guarda	19	0,9	67	2,1	189	2,8
Instituto Jean Piaget	15	0,7	513	15,8	1253	18,4
Escola do Magistério Primário	634	30,2	491	15,1	12*	0,2
Escola Superior de Educação de Torres Novas	-	-	4	0,1	34	0,5
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	208	9,9	203	6,2	165	2,4
Escola Superior de Educação de João de Deus	181	8,6	135	4,1	487	7,2
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	1*	0,0	13	0,4	217	3,2
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	103	4,9	114	3,5	152	2,2
Escola Normal de Educadores de Infância	832	39,6	448	13,8	18*	0,3
Conservatórios e Academias de Música	-	-	1	0,0	-	-
Total	2100	100	3256	100	6799	100,0

■ 10 instituições com mais formações □ Até 100 formações

* Aparentemente, verifica-se nestes dados dois tipos de incongruências: 1) Docentes com formações em ensino médio que realizaram complementos de formação e indicaram, na base MISI, como data de conclusão a da formação inicial; 2) Docentes com formações em ensino médio que indicaram como data de conclusão da formação inicial a dos complementos.

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

É de notar que as universidades e os Institutos politécnicos surgem com maior número de formados no último momento, o que pode ser explicado pelo facto destas instituições terem assumido, por um lado, a formação dos docentes da Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, a partir da extinção das escolas do Magistério Primário e de Educadores e, por outro, a realização dos cursos de complemento de formação dos docentes com ensino médio. Relembra-se que foram introduzidas na base MISI todas as formações concluídas pelos docentes, daí a presença de instituições que não estão relacionadas com a formação de educadores, por exemplo, a Universidade Técnica.

Dadas as alterações legislativas na Educação Pré-Escolar no período em causa, e a antiguidade de algumas das instituições de formação de Educadores, parece importante fazer uma breve contextualização histórica dessa evolução. As Escolas Normais remontam ao século XIX, tal como a representação social de que para o exercício do magistério primário era

necessário uma formação em instituições específicas para o efeito. A primeira Escola Normal, para o sexo masculino, entrou em funcionamento em 1862 em Marvila e, para o sexo feminino, em 1866 no Calvário (Pintassilgo & Serrazina, 2009).

Até 1977, as Escolas Normais, para o sexo feminino, formavam professoras primárias (atual primeiro ciclo) que podiam desempenhar igualmente funções de educadoras, uma vez que os cursos eram comuns. Na transição da Ditadura Militar para o Estado Novo, estas escolas passaram a ser designadas por Escolas do Magistério Primário e permaneceram em funcionamento até aos anos 80 do século XX.

Já as Escolas Normais de educadores de infância representam uma realidade mais tardia. Apenas em 1896, no regulamento geral do ensino primário da reforma do ensino primário de 1894, se encontra uma das primeiras referências à formação das “professoras das escolas infantis” (Decreto de 18 de junho de 1896). As Escolas Normais de Educadores de Infância tiveram origem em 1973, em regime experimental, marcando o início de cursos públicos de formação de educadores de infância em Coimbra e Viana do Castelo. Em 1977 foram oficializadas e, dois anos mais tarde, publicados os seus estatutos, autonomizando-as das Escolas do Magistério Primário. O Decreto-Lei n.º 519-R2/79 registava as escolas de Coimbra, Viana do Castelo (criadas em 1973), Viseu (1977) e Guarda (1978) como as únicas que na altura passavam a beneficiar do estatuto de escolas públicas de formação de educadores de infância.

A existência de uma rede oficial muito reduzida de formação de educadores de infância levou progressivamente ao desenvolvimento da iniciativa privada. Em 1943, a Associação João de Deus oferecia na cidade de Lisboa o primeiro curso de formação de educadoras de infância, denominado de Curso de Didática Pré-Primária pelo Método João de Deus que deu origem à atual Escola Superior de Educação João de Deus (Ponces, 1991). Durante vários anos, esta foi a única instituição a formar especificamente educadores de infância em Portugal. Em 1954, esta iniciativa foi seguida pela criação da Escola de Educadoras de Infância de Lisboa, atualmente com a designação de Escola Superior de Educação

Maria Ulrich. Em 1963, teve início o funcionamento da Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti no Porto. Esta breve resenha histórica explica, em parte, a presença significativa de instituições privadas na formação dos educadores de infância.

Instituições de formação dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Tabela 9 apresenta as instituições de formação dos docentes do 1.º CEB, em que se salientam a Escola do Magistério Primário (6 488), o Instituto Piaget (5 198) e o Instituto de Ciências Educativas (2 527). Os professores formados nestas instituições são maioritariamente do quadro e situam-se na faixa etária dos 41-50 e mais de 50 anos de idade. No caso dos formados no Instituto Piaget, estes destacam-se ainda na faixa etária dos 31-40 anos (2 008). Quanto à natureza das instituições, das dez que apresentam um maior número de formados cinco são públicas e cinco são privadas.

Tabela 9: Docentes do 1º CEB, do ensino público por instituições de formação, vínculo contratual e grupo etário. Continente, 2012/2013

Instituições	N	%	Contratado				Do Quadro		
			21-30	31-40	41-50	>50	31-40	41-50	>50
			N	N	N	N	N	N	N
Escola do Magistério Primário	6488	19,6	0	0	3	5	13	1894	4573
Instituto Jean Piaget	5198	15,7	1	435	58	18	2008	1545	1133
Instituto Superior de Ciências Educativas	2527	7,6	3	183	34	8	906	975	418
Universidade Aberta	1773	5,4	0	0	1	1	100	824	847
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	1167	3,5	0	11	4	2	183	515	452
Universidade do Minho	1058	3,2	1	33	7	1	202	457	357
Instituto Politécnico de Viseu	978	3,0	2	73	9	0	393	328	173
Escola Superior de Educação de João de Deus	877	2,7	0	44	17	2	189	335	290
Instituto Politécnico do Porto	860	2,6	1	87	11	5	266	262	228
Instituto Politécnico de Lisboa	858	2,6	2	94	7	2	314	211	228
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	829	2,5	9	81	4	1	263	325	146
Instituto Politécnico de Leiria	811	2,5	0	97	18	5	262	257	172
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	809	2,4	0	40	11	1	100	294	363
Instituto Politécnico de Bragança	800	2,4	1	57	8	2	280	299	153

Instituições	N	%	Contratado				Do Quadro		
			21-30	31-40	41-50	>50	31-40	41-50	>50
			N	N	N	N	N	N	N
Universidade do Algarve	716	2,2	3	35	4	1	240	322	111
Instituto Politécnico de Setúbal	714	2,2	1	70	8	4	264	234	133
Instituto Politécnico de Castelo Branco	637	1,9	2	54	9	0	208	209	155
Escola Superior de Educação de Torres Novas	556	1,7	1	59	6	2	171	251	66
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	542	1,6	0	55	12	1	196	127	151
Instituto Politécnico da Guarda	538	1,6	0	27	4	0	101	256	150
Instituto Politécnico de Coimbra	506	1,5	1	52	4	1	122	171	155
Instituto Politécnico de Santarém	503	1,5	2	63	6	0	185	147	100
Instituto Politécnico de Portalegre	499	1,5	1	52	11	1	140	206	88
Instituto Superior de Educação e Ciências	497	1,5	1	43	1	4	187	163	98
Universidade de Aveiro	437	1,3	1	19	1	0	117	198	101
Instituto Politécnico de Beja	384	1,2	1	50	8	2	102	144	77
Universidade de Évora	249	0,8	1	12	3	1	66	110	56
Universidade de Lisboa	231	0,7	1	12	2	2	41	75	98
Universidade Católica Portuguesa	193	0,6	1	8	3	0	33	85	63
Universidade do Porto	186	0,6	0	4	3	0	34	64	81
Universidade de Coimbra	164	0,5	1	4	3	0	20	68	68
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	116	0,4	2	2	0	1	15	46	50
Universidade Nova de Lisboa	89	0,3	0	4	2	0	12	39	32
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	88	0,3	0	3	1	0	30	27	27
Universidade da Beira Interior	83	0,3	7	6	1	0	12	35	22
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	46	0,1	1	3	0	0	14	13	15
Universidade Técnica	40	0,1	0	5	0	0	11	11	13
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	12	0,0	0	0	0	0	1	5	6
Escola Normal de Educadores de Infância	10	0,0	0	0	0	0	1	6	3
Conservatórios e Academias de Música	4	0,0	0	0	0	0	0	1	3
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	4	0,0	0	0	0	0	1	1	2
Escola Universitária das Artes de Coimbra	2	0,0	0	0	0	0	0	1	1
Escola Superior de Design - (IADE)	1	0,0	0	0	0	0	0	1	0

■ 10 instituições com mais formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

A Tabela 10 mostra que, com o fim das Escolas do Magistério Primário nos anos oitenta, o Instituto Jean Piaget assume-se como a instituição com maior número de formados, quer se trate de complementos de formação, quer de licenciaturas/mestrados direcionados, ou não, para a formação de professores. Considerando as dez instituições com maior número de formados, verifica-se, à exceção da Escola do Magistério Primário, um aumento progressivo a partir de 1986. A exigência de uma habilitação de nível superior e a criação de uma carreira única dos educadores e professores do Ensino Básico e Secundário, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, poderá explicar o número significativo de formados, a partir de 1999, na Universidade Aberta.

Tabela 10: Docentes do 1º CEB, do ensino público por instituições de formação e períodos de conclusão das formações. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	%	N	%	N	%
Universidade do Porto	3	0,1	47	0,5	136	0,7
Universidade do Minho	28	0,6	356	3,7	674	3,6
Universidade do Algarve	5	0,1	373	3,8	338	1,8
Universidade de Évora	2	0,0	97	1,0	150	0,8
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	14	0,3	199	2,0	616	3,3
Universidade de Lisboa	7	0,2	56	0,6	168	0,9
Universidade de Coimbra	4	0,1	50	0,5	110	0,6
Universidade de Aveiro	6	0,1	113	1,2	318	1,7
Universidade da Beira Interior	-	-	4	0,0	79	0,4
Universidade Técnica	1	0,0	7	0,1	32	0,2
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	2	0,0	86	0,5
Universidade Nova de Lisboa	3	0,1	27	0,3	59	0,3
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	1	0,0	45	0,2
Universidade Católica Portuguesa	1	0,0	8	0,1	184	1,0
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	-	-	3	0,0	1	0,0
Universidade Aberta	12	0,3	49	0,5	1712	9,2
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	6	0,1	158	1,6	645	3,4
Instituto Superior de Educação e Ciências	2	0,0	98	1,0	397	2,1
Instituto Superior de Ciências Educativas	6	0,1	655	6,7	1866	10,0
Instituto Politécnico do Porto	19	0,4	285	2,9	556	3,0
Instituto Politécnico de Viseu	10	0,2	378	3,9	590	3,2
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	18	0,4	162	1,7	362	1,9

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	%	N	%	N	%
Instituto Politécnico de Setúbal	3	0,1	272	2,8	439	2,3
Instituto Politécnico de Santarém	17	0,4	158	1,6	328	1,8
Instituto Politécnico de Portalegre	10	0,2	241	2,5	248	1,3
Instituto Politécnico de Lisboa	18	0,4	288	3,0	552	3,0
Instituto Politécnico de Leiria	15	0,3	234	2,4	562	3,0
Instituto Politécnico de Coimbra	31	0,7	173	1,8	302	1,6
Instituto Politécnico de Castelo Branco	18	0,4	317	3,3	302	1,6
Instituto Politécnico de Bragança	11	0,2	377	3,9	412	2,2
Instituto Politécnico de Beja	8	0,2	181	1,9	195	1,0
Instituto Politécnico da Guarda	25	0,5	239	2,5	274	1,5
Instituto Jean Piaget	12	0,3	1168	12,0	4018	21,5
Escola do Magistério Primário	4298	92,5	2132	21,9	58 ³	0,3
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	-	-	1	0,0	1	0,0
Escola Superior de Educação de Torres Novas	9	0,2	205	2,1	342	1,8
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	-	-	11	0,1	105	0,6
Escola Superior de Educação de João de Deus	8	0,2	150	1,5	719	3,8
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	9	0,2	447	4,6	711	3,8
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	-	-	1	0,0	11	0,1
Escola Superior de Design - (IADE)	1	0,0	-	-	-	-
Escola Normal de Educadores de Infância	2	0,0	7	0,1	1*	0,0
Conservatórios e Academias de Música	3	0,1	1	0,0	-	-
Total	4645	100	9731	100	18704	100

■ 10 instituições com mais formações □ Até 100 formações

* Ver nota da Tabela 8.

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Instituições de formação dos docentes 2.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com a Tabela 11, as instituições com maior número de formados nos grupos de recrutamento do 2.º CEB são a Universidade do Porto (2 739), a Universidade de Lisboa (1 940) e o Instituto Jean Piaget (1 594). É na faixa etária dos docentes do quadro com 41-50 e mais de 50 anos que se situa a maior parte dos formados na Universidade do Porto e na Universidade de Lisboa. Os docentes formados no Instituto Piaget posicionam-se de forma mais repartida pelos grupos etários, quer sejam docentes do quadro (275), quer sejam docentes contratados (433), com maior peso no grupo 31-40 anos, comparativamente com as outras duas

instituições. No que respeita à natureza das instituições, das dez primeiras com maior número de docentes, oito são públicas e duas privadas.

Tabela 11: Docentes do 2º CEB, do ensino público por instituições de formação, vínculo contratual e grupo etário. Continente, 2012/2013

Instituições	N	%	Contratado				Do Quadro			
			21-30	31-40	41-50	>50	21-30	31-40	41-50	>50
			N	N	N	N	N	N	N	N
Universidade do Porto	2739	12,0	4	15	23	14	0	20	486	2177
Universidade de Lisboa	1940	8,5	0	32	23	20	0	31	264	1570
Instituto Jean Piaget	1594	7,0	3	433	61	9	0	275	330	483
Universidade de Coimbra	1259	5,5	1	21	23	18	0	12	227	957
Instituto Politécnico de Viseu	1018	4,5	1	138	18	3	0	142	545	171
Instituto Politécnico do Porto	974	4,3	5	73	21	3	0	96	471	305
Instituto Superior de Ciências Educativas	907	4,0	2	177	31	5	0	81	359	252
Universidade Técnica	890	3,9	1	8	16	6	0	7	167	685
Universidade Aberta	834	3,7	0	4	10	15	0	12	107	686
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	775	3,4	3	73	8	3	0	135	482	71
Instituto Politécnico de Castelo Branco	703	3,1	0	70	13	1	0	97	443	79
Instituto Politécnico de Lisboa	650	2,8	18	101	21	8	0	108	202	192
Instituto Politécnico de Leiria	630	2,8	1	71	15	1	0	125	362	55
Universidade do Minho	593	2,6	1	18	3	2	0	69	215	285
Instituto Politécnico de Bragança	584	2,6	5	76	13	0	0	115	300	75
Conservatórios e Academias de Música	578	2,5	0	0	2	0	0	14	266	296
Universidade do Algarve	520	2,3	3	73	35	1	0	63	299	46
Instituto Politécnico de Setúbal	468	2,0	1	100	21	0	0	118	169	59
Instituto Politécnico de Portalegre	460	2,0	0	55	15	1	1	87	240	61
Instituto Politécnico de Coimbra	418	1,8	1	22	15	1	0	32	247	100
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	409	1,8	0	75	19	4	0	58	144	109
Instituto Politécnico de Beja	401	1,8	1	80	23	0	0	56	185	56
Universidade Nova de Lisboa	388	1,7	1	25	30	11	0	12	106	203
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	357	1,6	0	9	34	2	0	6	206	100
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	329	1,4	1	26	10	0	0	54	119	119
Instituto Politécnico de Santarém	308	1,3	3	79	7	0	0	92	84	43
Universidade de Aveiro	281	1,2	1	12	3	0	0	25	78	162
Universidade Católica Portuguesa	244	1,1	0	20	11	0	0	10	74	129
Instituto Politécnico da Guarda	229	1,0	4	38	12	0	0	25	122	28
Universidade de Évora	217	1,0	2	9	9	3	0	6	70	118

Instituições	N	%	Contratado				Do Quadro			
			21-30	31-40	41-50	>50	21-30	31-40	41-50	>50
			N	N	N	N	N	N	N	N
Escola do Magistério Primário	204	0,9	0	1	0	0	0	0	62	141
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	202	0,9	0	9	27	5	0	1	120	40
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	148	0,6	3	6	2	0	0	11	66	60
Instituto Superior de Educação e Ciências	139	0,6	0	45	10	2	0	28	44	10
Escola Superior de Design - (IADE)	121	0,5	0	0	0	0	0	0	33	88
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	81	0,4	0	0	0	0	0	0	23	58
Universidade da Beira Interior	80	0,4	3	4	3	3	0	4	31	32
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	76	0,3	1	5	6	0	0	7	8	49
Escola Superior de Educação de João de Deus	37	0,2	0	1	0	0	0	1	4	31
Escola Superior de Educação de Torres Novas	23	0,1	0	2	0	0	0	0	11	10
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	15	0,1	0	1	0	0	0	1	5	8
Escola Normal de Educadores de Infância	6	0,0	0	0	0	0	0	0	3	3
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	2	0,0	0	0	0	0	0	0	0	2

10 instituições com mais formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Tal como indica a Tabela 12, as universidades clássicas de Porto (1 735), Lisboa (1 242) e Coimbra (739) assumem, no primeiro momento em análise (1963-1985), um lugar de destaque na formação de docentes do 2º CEB. Porém, a partir de 1999, o Instituto Jean Piaget surge como a instituição com maior número de formados (1 284). Vários motivos podem justificar esta situação: i) a própria criação das escolas superiores de educação que passam a conferir uma qualificação de grau superior; ii) o facto de, em 1986, existir no sistema de ensino um elevado número de professores dos ensinos preparatório (atual 2.º CEB) e secundário (atual 3º CEB e Ensino Secundário) sem habilitação académica e/ou profissional, (tal como foi diagnosticado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) criada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de Janeiro) que se requalificaram nos anos subsequentes; e iii) a instituição, em 1997, da formação especializada de educadores de

infância e de professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril) que contemplou cursos de estudos superiores especializados (que existiram, sobretudo, como cursos de pós bacharelato); cursos de especialização de pós-licenciatura e cursos de mestrado.

Tabela 12: Docentes do 2.º CEB, do ensino público por instituições de formação e períodos de conclusão das formações. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	%	N	%	N	%
Universidade do Porto	1735	33,6	801	7,4	203	3,0
Universidade do Minho	77	1,5	191	1,8	325	4,7
Universidade do Algarve	2	0,0	356	3,3	162	2,4
Universidade de Évora	35	0,7	108	1,0	74	1,1
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	14	0,3	64	0,6	70	1,0
Universidade de Lisboa	1242	24,1	507	4,7	191	2,8
Universidade de Coimbra	739	14,3	403	3,7	117	1,7
Universidade de Aveiro	54	1,0	135	1,3	92	1,3
Universidade da Beira Interior	12	0,2	13	0,1	55	0,8
Universidade Técnica	480	9,3	334	3,1	76	1,1
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	3	0,1	259	2,4	95	1,4
Universidade Nova de Lisboa	77	1,5	184	1,7	127	1,8
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	1	0,0	9	0,1	66	1,0
Universidade Católica Portuguesa	37	0,7	56	0,5	151	2,2
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	2	0,0	177	1,6	23	0,3
Universidade Aberta	21	0,4	184	1,7	629	9,2
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	2	0,0	159	1,5	168	2,4
Instituto Superior de Educação e Ciências	-	-	55	0,5	84	1,2
Instituto Superior de Ciências Educativas	3	0,1	494	4,6	410	6,0
Instituto Politécnico do Porto	114	2,2	605	5,6	255	3,7
Instituto Politécnico de Viseu	4	0,1	750	6,9	264	3,8
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	2	0,0	620	5,7	153	2,2
Instituto Politécnico de Setúbal	1	0,0	262	2,4	205	3,0
Instituto Politécnico de Santarém	10	0,2	152	1,4	146	2,1
Instituto Politécnico de Portalegre	3	0,1	358	3,3	99	1,4
Instituto Politécnico de Lisboa	64	1,2	305	2,8	281	4,1
Instituto Politécnico de Leiria	-	-	484	4,5	146	2,1
Instituto Politécnico de Coimbra	24	0,5	284	2,6	110	1,6
Instituto Politécnico de Castelo Branco	4	0,1	566	5,2	133	1,9

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	%	N	%	N	%
Instituto Politécnico de Bragança	3	0,1	407	3,8	174	2,5
Instituto Politécnico de Beja	-	-	240	2,2	161	2,3
Instituto Politécnico da Guarda	1	0,0	175	1,6	53	0,8
Instituto Jean Piaget	4	0,1	306	2,8	1284	18,7
Escola do Magistério Primário	133	2,6	71	0,7	-	-
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	11	0,2	52	0,5	18	0,3
Escola Superior de Educação de Torres Novas	-	-	5	0,0	18	0,3
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	-	-	1	0,0	14	0,2
Escola Superior de Educação de João de Deus	1	0,0	8	0,1	28	0,4
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	3	0,1	235	2,2	171	2,5
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	-	-	1	0,0	1	0,0
Escola Superior de Design - (IADE)	64	1,2	44	0,4	13	0,2
Escola Normal de Educadores de Infância	4	0,1	2	0,0	-	-
Conservatórios e Academias de Música	173	3,4	377	3,5	28	0,4
Total	5159	100	10799	100	6873	100

■ 10 instituições com mais formações □ Até 100 formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Instituições de formação dos docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário. Tal como se pode verificar pela Tabela 13, das instituições que formaram os professores em exercício dos grupos de recrutamento do 3.º CEB e Secundário, salientam-se a Universidade do Porto (12 093), a Universidade de Lisboa (11 807) e a Universidade de Coimbra (9091). Os formados nestas instituições, nas faixas etárias dos 41-50 e mais de 50 anos, são, sobretudo, docentes do quadro, enquanto os da faixa etária dos 31-40 anos se repartem entre docentes do quadro e contratados. Das dez instituições que apresentam maior número de professores do 3.º CEB e Secundário formados, nove são de natureza pública e uma privada.

Tabela 13: Docentes do 3º CEB e Secundário, do ensino público por instituições de formação, vínculo contratual e grupo etário. Continente, 2012/2013

Instituições	N	%	Contratado				Do Quadro			
			21-30	31-40	41-50	>50	21-30	31-40	41-50	>50
			N	N	N	N	N	N	N	N
Universidade do Porto	12093	18,0	56	1080	310	74	4	1106	4787	4676
Universidade de Lisboa	11807	17,6	25	799	319	88	0	486	3943	6147
Universidade de Coimbra	9091	13,5	44	922	242	46	0	936	3596	3305
Universidade do Minho	5078	7,6	31	611	153	25	0	678	2432	1148
Universidade Técnica	3478	5,2	6	171	71	36	0	350	1200	1644
Universidade de Aveiro	3354	5,0	21	348	88	10	0	435	1726	726
Universidade Nova de Lisboa	3259	4,8	29	276	131	19	0	214	1611	979
Universidade Católica Portuguesa	2471	3,7	4	188	110	15	0	121	1237	796
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	2367	3,5	18	558	87	6	0	521	1020	157
Universidade de Évora	2308	3,4	35	387	111	11	0	294	1012	458
Universidade Aberta	1578	2,3	1	7	22	40	0	18	256	1234
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	1472	2,2	11	371	90	11	1	244	578	166
Universidade do Algarve	984	1,5	9	269	49	14	0	319	221	103
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	961	1,4	0	51	102	10	0	56	609	133
Instituto Politécnico do Porto	927	1,4	21	64	20	14	0	32	232	544
Universidade da Beira Interior	853	1,3	39	175	46	4	3	127	329	130
Instituto Politécnico de Lisboa	799	1,2	8	22	11	9	0	13	217	519
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	733	1,1	2	172	46	7	0	171	223	112
Instituto Jean Piaget	523	0,8	2	34	9	2	0	19	101	356
Instituto Politécnico de Coimbra	511	0,8	3	34	27	5	0	17	119	306
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	323	0,5	0	13	7	2	0	3	226	72
Escola Superior de Design - (IADE)	277	0,4	0	5	8	2	0	6	123	133
Instituto Superior de Ciências Educativas	262	0,4	1	10	1	0	0	7	67	176
Instituto Politécnico de Viseu	212	0,3	2	29	11	2	0	10	67	91
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	189	0,3	0	14	8	2	0	7	41	117
Instituto Politécnico de Leiria	169	0,3	2	31	12	2	1	33	37	51
Instituto Politécnico de Castelo Branco	134	0,2	2	27	5	0	0	39	38	23
Instituto Politécnico de Bragança	130	0,2	3	21	3	1	0	22	49	31
Instituto Politécnico de Santarém	129	0,2	0	19	4	0	0	30	39	37
Instituto Politécnico da Guarda	128	0,2	0	16	4	0	0	22	71	15
Instituto Politécnico de Beja	98	0,1	1	24	2	2	0	16	33	20
Instituto Politécnico de Setúbal	97	0,1	0	16	2	0	0	6	21	52
Escola Superior de Educação de João de Deus	96	0,1	0	0	0	0	0	0	13	83

Instituições	N	%	Contratado				Do Quadro			
			21-30	31-40	41-50	>50	21-30	31-40	41-50	>50
			N	N	N	N	N	N	N	N
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	78	0,1	1	9	6	1	0	7	19	35
Escola do Magistério Primário	49	0,1	0	1	1	0	0	0	10	37
Conservatórios e Academias de Música	38	0,1	4	2	3	2	0	5	12	10
Escola Superior de Educação de Torres Novas	37	0,1	0	4	0	0	0	1	11	21
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	37	0,1	0	1	1	1	0	1	16	17
Instituto Superior de Educação e Ciências	35	0,1	0	3	0	0	0	0	12	20
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	26	0,0	0	2	1	0	0	1	8	14
Instituto Politécnico de Portalegre	23	0,0	0	5	1	0	0	1	7	9
Escola Normal de Educadores de Infância	3	0,0	0	1	0	0	0	0	0	2
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	2	0,0	0	0	0	0	0	0	0	2

■ 10 instituições com mais formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Conforme se pode observar na Tabela 14, nas dez universidades apontadas com maior número de formados, nota-se um aumento substancial destes, entre 1986-1998 e um decréscimo entre 1999-2013. Tal como no caso dos docentes do 2.º CEB, também no 3.º CEB e Secundário houve necessidade de desenvolver projetos de qualificação profissional dos docentes que entraram no sistema em grande número, graças à explosão do número de alunos que passaram a frequentar a escola, nos diversos níveis de ensino pós-primário, durante as décadas de 70 e de 80. Das várias medidas que foram sendo tomadas, o desenvolvimento do projeto de Formação em Serviço (1986-1988) fez transitar a responsabilidade dominante pela formação dos docentes, em termos de qualificação profissional, das escolas básicas e secundárias para escolas do ensino superior. De igual modo, também aqui se terá verificado a conclusão de cursos de complemento de formação para aquisição da licenciatura, por parte dos docentes que entraram no sistema sem aquele grau académico.

Tabela 14: Docentes do 3.º CEB e Secundário, do ensino público por instituições de formação e períodos de conclusão das formações. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	%	N	%	N	%
Universidade do Porto	2968	23,9	6313	18,7	2812	13,3
Universidade do Minho	333	2,7	2966	8,8	1779	8,4
Universidade do Algarve	8	0,1	309	0,9	667	3,2
Universidade de Évora	84	0,7	1330	3,9	894	4,2
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	16	0,1	1149	3,4	1202	5,7
Universidade de Lisboa	4042	32,6	5622	16,7	2143	10,1
Universidade de Coimbra	2226	18,0	4716	14,0	2149	10,2
Universidade de Aveiro	197	1,6	2124	6,3	1033	4,9
Universidade da Beira Interior	30	0,2	298	0,9	525	2,5
Universidade Técnica	1027	8,3	1785	5,3	666	3,2
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	5	0,0	541	1,6	926	4,4
Universidade Nova de Lisboa	316	2,5	2162	6,4	781	3,7
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	1	0,0	138	0,4	594	2,8
Universidade Católica Portuguesa	246	2,0	1507	4,5	718	3,4
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	2	0,0	837	2,5	122	0,6
Universidade Aberta	23	0,2	266	0,8	1289	6,1
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	2	0,0	33	0,1	154	0,7
Instituto Superior de Educação e Ciências	1	0,0	1	0,0	33	0,2
Instituto Superior de Ciências Educativas	2	0,0	14	0,0	246	1,2
Instituto Politécnico do Porto	280	2,3	276	0,8	371	1,8
Instituto Politécnico de Viseu	1	0,0	53	0,2	158	0,7
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	2	0,0	7	0,0	69	0,3
Instituto Politécnico de Setúbal	3	0,0	19	0,1	75	0,4
Instituto Politécnico de Santarém	17	0,1	30	0,1	82	0,4
Instituto Politécnico de Portalegre	-	-	3	0,0	20	0,1
Instituto Politécnico de Lisboa	268	2,2	365	1,1	166	0,8
Instituto Politécnico de Leiria	1	0,0	31	0,1	137	0,6
Instituto Politécnico de Coimbra	156	1,3	136	0,4	219	1,0
Instituto Politécnico de Castelo Branco	3	0,0	28	0,1	103	0,5
Instituto Politécnico de Bragança	-	-	36	0,1	94	0,4
Instituto Politécnico de Beja	1	0,0	32	0,1	65	0,3
Instituto Politécnico da Guarda	1	0,0	58	0,2	69	0,3
Instituto Jean Piaget	3	0,0	41	0,1	479	2,3
Escola do Magistério Primário	41	0,3	8	0,0	-	-
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	2	0,0	259	0,8	62	0,3
Escola Superior de Educação de Torres Novas	-	-	1	0,0	36	0,2

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	%	N	%	N	%
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	-	-	-	-	37	0,2
Escola Superior de Educação de João de Deus	2	0,0	11	0,0	83	0,4
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	-	-	7	0,0	19	0,1
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	-	-	-	-	2	0,0
Escola Superior de Design - (IADE)	77	0,6	161	0,5	39	0,2
Escola Normal de Educadores de Infância	3	0,0	-	-	-	-
Conservatórios e Academias de Música	5	0,0	23	0,1	10	0,0
Total	12395	100	33696	100	21128	100

■ 10 instituições com mais formações

■ Até 100 formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Instituições de formação dos docentes de Educação Especial. A Tabela 15 apresenta as instituições que mais docentes formaram para os grupos de recrutamento da Educação Especial, em que se destaca o Instituto Jean Piaget (1 559), seguido pela Escola do Magistério Primário (691) e pelo Instituto Superior de Ciências Educativas (601). Nas três instituições, os docentes do quadro encontram-se em maior número na faixa etária dos 41-50 e 50 e mais anos. Porém, o Instituto Piaget e o Instituto Superior de Ciências Educativas apresentam um número significativo de docentes contratados no grupo etário dos 31-40 anos.

Em relação à natureza das instituições, verifica-se que, das dez instituições com maior número de professores formados em educação especial, seis são públicas e quatro privadas.

É de realçar, na Tabela 16, que a maior parte dos docentes deste grupo de recrutamento adquiriram a sua formação entre 1999-2013, o que se poderá justificar com o facto de se tratar de um grupo de recrutamento recente, uma vez que foi criado em 2006, pelo Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro.

São detentores de habilitação profissional para os grupos de recrutamento da educação especial, os titulares de uma qualificação profissional para a docência acrescida de um curso na área da Educação Especial (Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro). Tal como já foi referido anteriormente, esta

formação especializada contemplou sobretudo cursos de estudos superiores especializados, abrangendo eventualmente docentes que já se encontravam no sistema e que recorreram a estes cursos, não só enquanto complemento de formação, como forma de acesso a este grupo de recrutamento. Tal facto poderá justificar a presença do número de formados (378) nas Escolas do Magistério Primário entre 1963-1985, bem como o número de docentes na faixa etária dos 41-50 e 50 e mais anos.

Tabela 15: Docentes da Educação Especial, do ensino público por instituições de formação, vínculo contratual e grupo etário. Continente, 2012/2013

Instituições de formação	N	%	Contratado				Do Quadro		
			21-30	31-40	41-50	>50	31-40	41-50	>50
			N	N	N	N	N	N	N
Instituto Jean Piaget	1559	16,2	21	404	95	25	100	449	465
Escola do Magistério Primário	691	7,2	0	0	2	4	1	256	428
Instituto Superior de Ciências Educativas	601	6,2	35	262	40	6	40	143	75
Instituto Politécnico de Lisboa	441	4,6	1	31	10	2	23	117	257
Universidade do Minho	402	4,2	6	89	31	1	19	145	111
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	382	4,0	10	86	50	7	11	117	101
Instituto Politécnico do Porto	362	3,8	6	61	11	3	11	90	180
Universidade Católica Portuguesa	352	3,7	1	97	59	4	17	108	66
Universidade do Porto	293	3,0	0	70	28	9	23	81	82
Instituto Politécnico de Coimbra	289	3,0	6	82	37	4	9	82	69
Universidade de Coimbra	287	3,0	0	88	44	2	25	79	49
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	213	2,2	9	63	17	2	15	72	35
Escola Superior de Educação de Torres Novas	211	2,2	3	45	18	2	12	88	43
Universidade de Lisboa	209	2,2	0	27	14	2	9	68	89
Universidade de Aveiro	204	2,1	7	88	18	2	11	51	27
Escola Normal de Educadores de Infância	195	2,0	0	0	2	2	0	69	122
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	195	2,0	15	96	21	2	16	23	22
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	194	2,0	2	80	30	2	10	50	20
Instituto Politécnico de Viseu	192	2,0	15	71	6	1	8	59	32
Escola Superior de Educação de João de Deus	182	1,9	3	43	9	4	11	62	50
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	180	1,9	0	9	24	10	4	58	75
Instituto Politécnico de Leiria	176	1,8	3	63	20	0	20	40	30
Universidade do Algarve	156	1,6	1	33	14	3	16	48	41
Universidade Aberta	156	1,6	0	7	10	7	4	56	72

Instituições de formação	N	%	Contratado				Do Quadro		
			21-30	31-40	41-50	>50	31-40	41-50	>50
			N	N	N	N	N	N	N
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	155	1,6	3	19	15	1	8	58	51
Instituto Politécnico de Portalegre	136	1,4	4	19	7	0	9	56	41
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	133	1,4	5	67	9	2	5	29	16
Instituto Superior de Educação e Ciências	129	1,3	2	35	11	4	17	33	27
Instituto Politécnico da Guarda	119	1,2	2	37	6	0	4	37	33
Instituto Politécnico de Castelo Branco	108	1,1	2	33	1	0	12	37	23
Universidade de Évora	106	1,1	1	36	11	0	4	32	22
Instituto Politécnico de Bragança	102	1,1	2	53	3	1	8	24	11
Universidade Técnica	88	0,9	2	8	11	0	4	23	40
Instituto Politécnico de Beja	81	0,8	1	29	3	0	7	25	16
Instituto Politécnico de Santarém	80	0,8	4	25	7	1	4	18	21
Universidade Nova de Lisboa	80	0,8	0	11	12	1	3	33	20
Instituto Politécnico de Setúbal	68	0,7	1	16	1	0	15	22	13
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	63	0,7	4	26	3	0	2	16	12
Universidade da Beira Interior	36	0,4	0	2	6	0	1	13	14
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	23	0,2	0	6	2	1	0	10	4
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	9	0,1	0	2	5	0	0	2	0
Conservatórios e Academias de Música	4	0,0	0	0	0	0	0	2	2

10 instituições com mais formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Tabela 16: Docentes da Educação Especial, do ensino público por instituições de formação e períodos de conclusão das formações. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	%	N	%	N	%
Universidade do Porto	22	3,0	120	3,9	151	2,6
Universidade do Minho	2	0,3	152	5,0	248	4,2
Universidade do Algarve	4	0,5	66	2,2	86	1,5
Universidade de Évora	2	0,3	46	1,5	58	1,0
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	3	0,4	23	0,8	169	2,9
Universidade de Lisboa	33	4,5	98	3,2	78	1,3
Universidade de Coimbra	16	2,2	145	4,7	126	2,2
Universidade de Aveiro	2	0,3	64	2,1	138	2,4
Universidade da Beira Interior	-	-	7	0,2	29	0,5
Universidade Técnica	4	0,5	22	0,7	62	1,1

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	%	N	%	N	%
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	12	0,4	121	2,1
Universidade Nova de Lisboa	9	1,2	44	1,4	27	0,5
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	2	0,1	153	2,6
Universidade Católica Portuguesa	1	0,1	86	2,8	265	4,5
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	1	0,1	18	0,6	4	0,1
Universidade Aberta	1	0,1	18	0,6	137	2,3
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	-	-	41	1,3	153	2,6
Instituto Superior de Educação e Ciências	-	-	11	0,4	118	2,0
Instituto Superior de Ciências Educativas	1	0,1	64	2,1	536	9,2
Instituto Politécnico do Porto	6	0,8	151	4,9	205	3,5
Instituto Politécnico de Viseu	-	-	43	1,4	149	2,5
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	5	0,7	19	0,6	39	0,7
Instituto Politécnico de Setúbal	-	-	33	1,1	35	0,6
Instituto Politécnico de Santarém	6	0,8	16	0,5	58	1,0
Instituto Politécnico de Portalegre	3	0,4	36	1,2	97	1,7
Instituto Politécnico de Lisboa	11	1,5	235	7,7	195	3,3
Instituto Politécnico de Leiria	1	0,1	36	1,2	139	2,4
Instituto Politécnico de Coimbra	7	0,9	60	2,0	222	3,8
Instituto Politécnico de Castelo Branco	4	0,5	31	1,0	73	1,2
Instituto Politécnico de Bragança	1	0,1	21	0,7	80	1,4
Instituto Politécnico de Beja	3	0,4	24	0,8	54	0,9
Instituto Politécnico da Guarda	4	0,5	41	1,3	74	1,3
Instituto Jean Piaget	8	1,1	601	19,7	950	16,2
Escola do Magistério Primário	378	51,1	306	10,0	7	0,1
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	-	-	7	0,2	2	0,0
Escola Superior de Educação de Torres Novas	4	0,5	40	1,3	167	2,9
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	24	3,2	123	4,0	235	4,0
Escola Superior de Educação de João de Deus	25	3,4	32	1,0	125	2,1
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	3	0,4	45	1,5	165	2,8
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	25	3,4	39	1,3	116	2,0
Escola Normal de Educadores de Infância	120	16,2	72	2,4	3	0,1
Conservatórios e Academias de Música	1	0,1	3	0,1	-	-
Total	740	100	3053	100	5849	100

■ 10 instituições com mais formações □ Até 100 formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Classificações das formações dos docentes da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário, do ensino público, por estabelecimentos de ensino. Continente 2012/2013

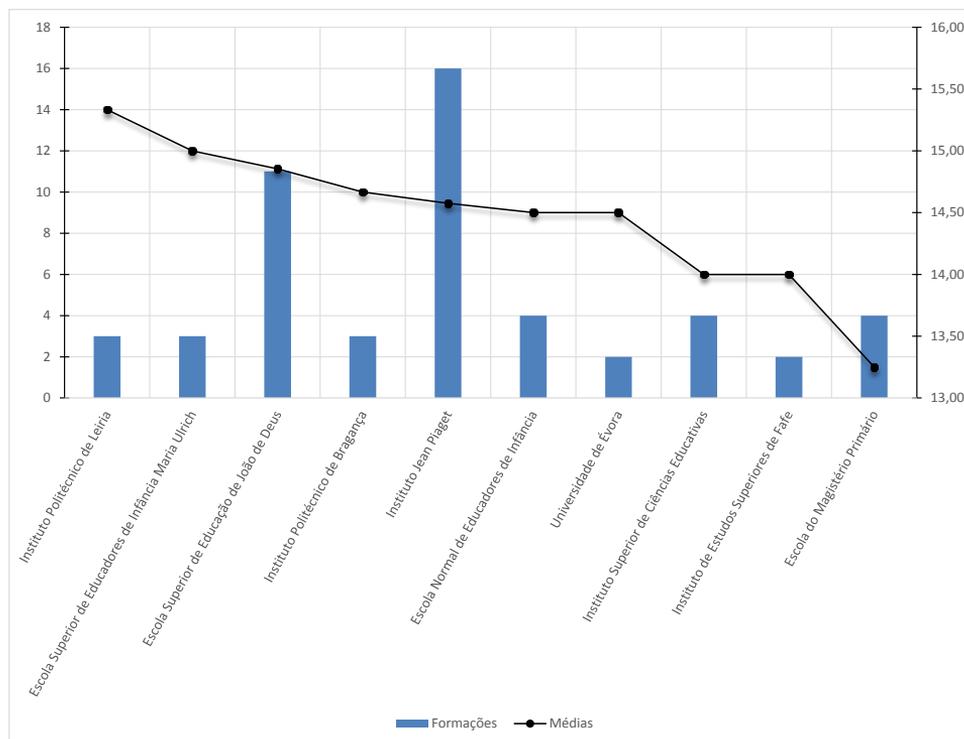
Classificações das formações dos docentes da Educação Pré-Escolar

Para a análise das classificações das formações dos docentes, restringimos o universo aos bacharelatos, licenciaturas e mestrados. Em gráfico, apresentam-se as 10 instituições com mais formações ordenadas pelas médias por ordem decrescente, para o período mais recente em análise (1999-2013), seguindo-se em tabela todas as instituições/classificações para os quatro intervalos temporais estipulados.

De acordo com a Figura 1, das instituições que conferiram o nível de bacharelato com médias mais elevadas aos docentes da Educação Pré-Escolar, destacam-se o Instituto Politécnico de Leiria (15,33), Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (15,00) e a Escola Superior de Educação de João de Deus (14,85).

Nos três momentos em análise (Tabela 17), verifica-se uma tendência geral para a permanência das mesmas instituições entre as dez que atribuíram médias mais elevadas e aumento das médias.

Figura 1: Número de Bacharelatos concluídos entre 1999-2013 e média das classificações, dos docentes da Educação Pré-Escolar, do ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 17: Número de Bacharelatos e média das classificações dos docentes da Educação Pré-Escolar por períodos de conclusão, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Minho	-	-	31	14,02	-	-
Universidade do Algarve	-	-	39	13,92	-	-
Universidade de Évora	-	-	19	13,42	2	14,50
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	-	-	39	13,96	-	-
Universidade de Lisboa	1	13,90	-	-	-	-
Universidade de Coimbra	1	14,00	-	-	-	-
Universidade de Aveiro	1	13,00	36	14,21	1	14,00
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	1	13,00	-	-
Universidade Aberta	2	13,00	-	-	1	11,00
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	-	-	89	13,93	2	14,00

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Instituto Superior de Educação e Ciências	2	14,35	6	13,83	1	15,00
Instituto Superior de Ciências Educativas	1	14,00	62	13,73	4	14,00
Instituto Politécnico do Porto	6	12,83	46	14,20	-	-
Instituto Politécnico de Viseu	12	13,08	58	14,45	-	-
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	11	13,73	35	14,11	-	-
Instituto Politécnico de Setúbal	-	-	16	15,44	1	15,00
Instituto Politécnico de Santarém	-	-	62	14,60	1	15,00
Instituto Politécnico de Portalegre	-	-	19	13,37	-	-
Instituto Politécnico de Lisboa	3	15,03	30	14,57	-	-
Instituto Politécnico de Leiria	1	14,00	41	14,85	3	15,33
Instituto Politécnico de Coimbra	8	13,63	28	14,23	-	-
Instituto Politécnico de Castelo Branco	2	14,50	11	13,64	-	-
Instituto Politécnico de Bragança	-	-	20	13,65	3	14,67
Instituto Politécnico de Beja	1	16,00	14	13,86	2	15,00
Instituto Politécnico da Guarda	12	13,83	28	13,39	-	-
Instituto Jean Piaget	5	13,94	327	14,33	16	14,58
Escola do Magistério Primário	394	13,75	305	13,84	4 ³	13,25
Escola Superior de Educação de Torres Novas	-	-	1	15,00	-	-
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	149	14,07	156	13,84	2	14,25
Escola Superior de Educação de João de Deus	125	14,04	86	14,39	11	14,85
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	76	13,67	87	14,52	3	15,00
Escola Normal de Educadores de Infância	531	13,73	315	13,84	4*	14,50
Conservatórios e Academias de Música	-	-	1	14,00	-	-
Total	1344	13,80	2008	14,07	61	14,49

■ 10 instituições com mais formações

* Ver nota da Tabela 8.

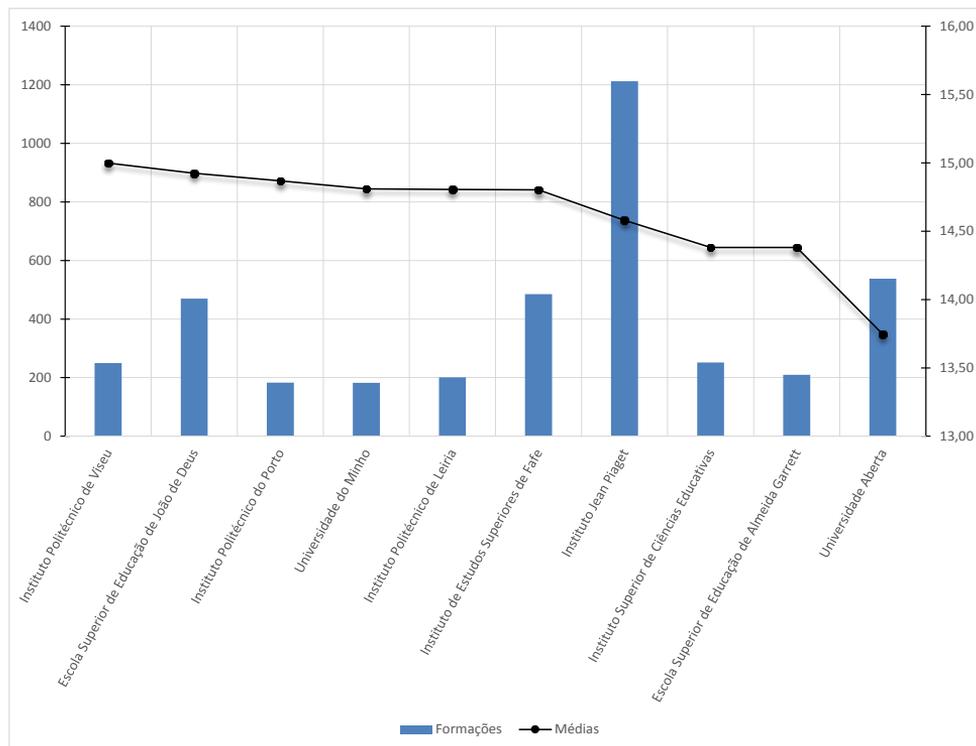
Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Entre as instituições que atribuíram o grau de licenciatura com médias mais elevadas aos docentes da Educação Pré-Escolar (Figura 2), encontram-se o Instituto Politécnico de Viseu (15,00), a Escola Superior de Educação de João de Deus (14,92) e o Instituto Politécnico de Porto (14,87).

Tal como indica a Tabela 18, é de salientar um aumento progressivo do número de formações nos politécnicos privados, nos três períodos em análise, sobretudo no caso do Instituto Jean Piaget (de 9 formações em

1963-1985 para 1 212 em 1999-2013) e da Escola Superior de Educação João de Deus (de 23 em 1963-1985 para 470 em 1999-2013).

Figura 2: Número de Licenciaturas concluídas entre 1999-2013 e médias das classificações, dos docentes da Educação Pré-escolar, do ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 18: Número de Licenciaturas e médias das classificações dos docentes da Educação Pré-escolar por períodos de conclusão, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	3	13,00	44	14,77	53	14,93
Universidade do Minho	3	14,03	110	15,10	182	14,81
Universidade do Algarve	2	15,00	31	14,65	136	14,73
Universidade de Évora	3	14,00	11	14,27	50	14,60
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	1	15,00	10	14,50	160	14,88

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade de Lisboa	2	15,00	15	13,87	20	14,35
Universidade de Coimbra	-	-	10	13,89	18	13,94
Universidade de Aveiro	2	15,00	4	14,50	124	14,44
Universidade da Beira Interior	-	-	1	12,00	-	-
Universidade Técnica	-	-	-	-	3	14,50
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	1	14,00	2	16,50
Universidade Nova de Lisboa	1	15,00	2	13,00	-	-
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	-	-	4	14,50
Universidade Católica Portuguesa	-	-	4	14,33	33	14,41
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	-	-	2	13,00	-	-
Universidade Aberta	3	13,34	9	14,10	538	13,75
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	2	14,50	49	15,24	485	14,80
Instituto Superior de Educação e Ciências	-	-	5	14,12	168	15,14
Instituto Superior de Ciências Educativas	1 ³	14,00	20	13,85	252	14,38
Instituto Politécnico do Porto	3	13,33	32	15,22	183	14,87
Instituto Politécnico de Viseu	1	14,00	14	15,57	250	15,00
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	2	13,50	11	13,82	166	14,73
Instituto Politécnico de Setúbal	4	14,75	11	15,55	58	14,95
Instituto Politécnico de Santarém	-	-	14	14,99	100	14,81
Instituto Politécnico de Portalegre	-	-	6	15,17	96	14,42
Instituto Politécnico de Lisboa	5	14,72	41	15,25	134	15,06
Instituto Politécnico de Leiria	2	15,00	11	15,00	201	14,81
Instituto Politécnico de Coimbra	2	13,25	15	14,93	95	15,12
Instituto Politécnico de Castelo Branco	2	15,50	10	15,00	87	14,45
Instituto Politécnico de Bragança	1	13,00	9	14,78	86	14,81
Instituto Politécnico de Beja	-	-	15	14,97	86	14,84
Instituto Politécnico da Guarda	5	13,40	38	15,37	181	14,75
Instituto Jean Piaget	9	14,17	168	15,19	1212	14,58
Escola do Magistério Primário	14	13,85	17	13,58	7 ³	14,14
Escola Superior de Educação de Torres Novas	-	-	3	16,00	22	15,14
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	14	14,66	32	15,08	146	14,21
Escola Superior de Educação de João de Deus	23	14,47	40	15,22	470	14,92
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	1	13,00	13	14,74	210	14,38
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	12	14,08	20	14,42	136	15,45
Escola Normal de Educadores de Infância	30	14,26	14	14,39	14*	13,86
Total	153	14,23	862	14,93	6168	14,65

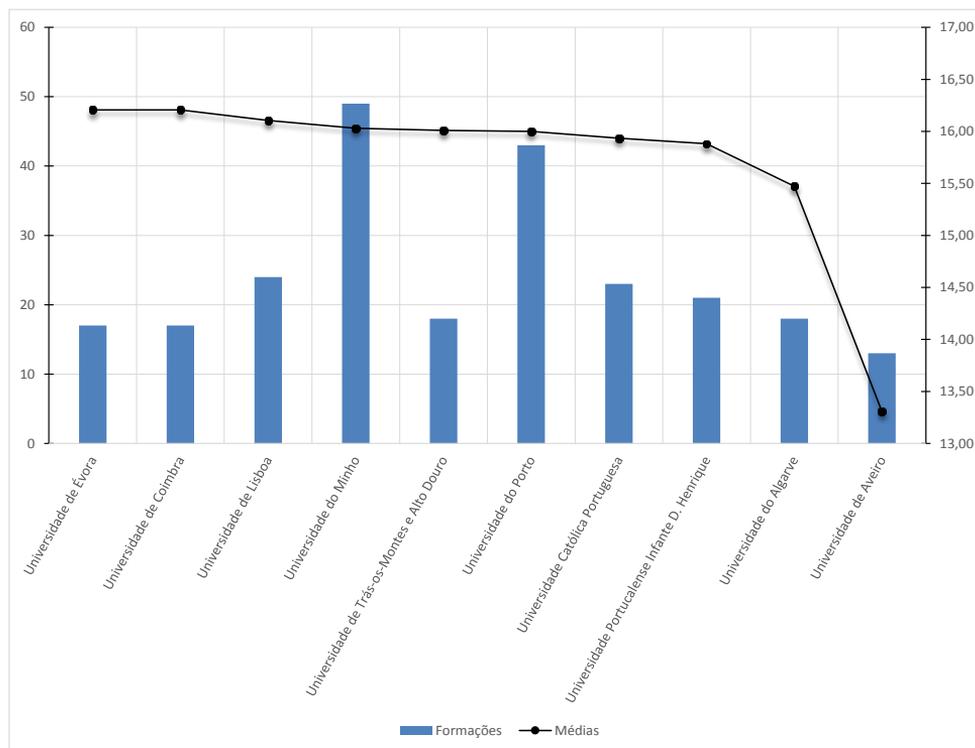
■ 10 instituições com mais formações

* Ver nota da Tabela 8.

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Das instituições que atribuíram o grau de mestrado com médias mais elevadas aos docentes da Educação Pré-Escolar (Figura 3 e Tabela 19), salientam-se as universidades de Évora (16,21), Coimbra (16,21) e Lisboa (16,10).

Figura 3: Número de Mestrados concluídos entre 1999-2013 e média das classificações dos docentes da Educação Pré-Escolar, do ensino público. Continente, 2012/2013.



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 19: Número de Mestrados e média das classificações dos docentes da Educação Pré-Escolar por períodos de conclusão, do ensino público. Continente, 2012/2013.

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	-	-	1	11,5	43	16,00
Universidade do Minho	-	-	1	14,5	49	16,03
Universidade do Algarve	-	-	1	16	18	15,47
Universidade de Évora	-	-	1	15	17	16,21
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	-	-	-	-	18	16,01
Universidade de Lisboa	-	-	-	-	24	16,1
Universidade de Coimbra	-	-	-	-	17	16,21
Universidade de Aveiro	-	-	1	15	13	13,31
Universidade da Beira Interior	-	-	-	-	12	16,04
Universidade Técnica	-	-	-	-	10	11,85
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	-	-	21	15,88
Universidade Nova de Lisboa	-	-	1	16,50	4	16,50
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	-	-	4	16,50
Universidade Católica Portuguesa	-	-	-	-	23	15,93
Universidade Aberta	-	-	2	16,50	8	15,38
Instituto Superior de Educação e Ciências	-	-	-	-	1	16,00
Instituto Superior de Ciências Educativas	-	-	-	-	8	16,25
Instituto Politécnico do Porto	-	-	-	-	4	16,75
Instituto Politécnico de Viseu	-	-	-	-	10	16,30
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	-	-	-	-	2	16,50
Instituto Politécnico de Lisboa	-	-	2	16,50	6	16,33
Instituto Politécnico de Leiria	-	-	-	-	7	15,29
Instituto Politécnico de Coimbra	-	-	-	-	4	16,75
Instituto Politécnico de Bragança	-	-	-	-	11	15,50
Instituto Politécnico de Beja	-	-	1	15,00	1	15,00
Instituto Politécnico da Guarda	-	-	-	-	8	15,38
Instituto Jean Piaget	-	-	-	-	5	15,70
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	-	-	-	-	4	17,50
Escola Superior de Educação de João de Deus	-	-	-	-	3	17,17
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	-	-	-	-	4	16,25
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	-	-	-	-	6	17,08
Total	-	-	11	15,41	365	15,82

■ 10 instituições com mais formações

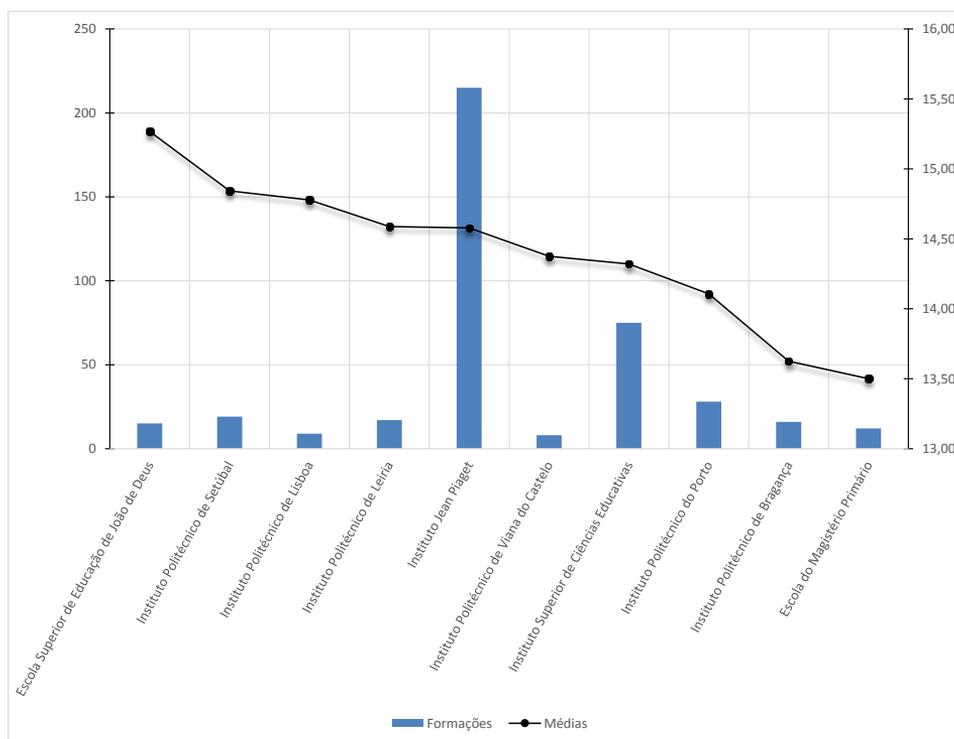
Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Classificações das formações dos docentes 1.º Ciclo do Ensino Básico

No caso dos docentes do 1.º CEB, as instituições que apresentam médias mais altas ao nível do bacharelato (Figura 4) são a Escola Superior de Educação João de Deus (15,27), o Instituto Politécnico de Setúbal (14,84) e o Instituto Politécnico de Lisboa (14,78).

Tal como seria expectável, os bacharelatos diminuíram consideravelmente no período de 1999-2013 (Tabela 20), devido às alterações introduzidas à Lei de Bases do Sistema Educativo que consagraram a licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro de 1997). É de notar um aumento progressivo das médias nos três momentos em análise de 13,52 em 1963-1985 para 14,42 em 1999-2013.

Figura 4: Número de Bacharelatos concluídos entre 1999-2013 e média das classificações dos docentes do 1.º CEB, do ensino público. Continente, 2012/2013.



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 20: Número de Bacharelatos e média das classificações dos docentes do 1.º CEB por períodos de conclusão, do ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Minho	12	13,17	123	14,26	2	15,25
Universidade do Algarve	3	12,33	94	12,99	5	12,80
Universidade de Évora	2	13,00	72	13,31	2	14,00
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	6	13,83	167	14,18	2	15,00
Universidade de Lisboa	-	-	1	12,00	-	-
Universidade de Coimbra	-	-	-	-	1	13,00
Universidade de Aveiro	4	12,50	102	14,16	3	13,33
Universidade Técnica	-	-	-	-	1	14,00
Universidade Aberta	1	15,00	-	-	3	12,67
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	-	-	1	14,00	1	14,00
Instituto Superior de Educação e Ciências	2 ³	13,00	46	13,70	7	14,14
Instituto Superior de Ciências Educativas	-	-	281	13,69	75	14,32
Instituto Politécnico do Porto	10	13,20	86	13,55	28	14,11
Instituto Politécnico de Viseu	8	13,75	117	14,19	3	13,67
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	6	13,67	23	13,57	8	14,38
Instituto Politécnico de Setúbal	-	-	78	14,72	19	14,84
Instituto Politécnico de Santarém	13	13,23	85	14,60	3	14,67
Instituto Politécnico de Portalegre	5	13,20	72	13,69	5	13,80
Instituto Politécnico de Lisboa	6	13,33	57	14,03	9	14,78
Instituto Politécnico de Leiria	9	13,78	85	14,21	17	14,59
Instituto Politécnico de Coimbra	17	14,00	39	12,95	4	15,25
Instituto Politécnico de Castelo Branco	13	13,46	57	13,67	4	15,00
Instituto Politécnico de Bragança	7	14,00	106	13,70	16	13,63
Instituto Politécnico de Beja	6	13,33	42	13,02	4	13,50
Instituto Politécnico da Guarda	14	13,36	60	13,06	1	15,00
Instituto Jean Piaget	3	14,20	607	14,56	215	14,58
Escola do Magistério Primário	2589	13,52	1330	13,62	12*	13,50
Escola Superior de Educação de Torres Novas	9	13,89	191	13,81	3	14,67
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	-	-	2	12,50	-	-
Escola Superior de Educação de João de Deus	-	-	111	14,65	15	15,27
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	1	15,00	3	14,00	1	13,00
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	-	-	1	15,20	-	-
Escola Normal de Educadores de Infância	1	12,00	7	13,60	-	-
Conservatórios e Academias de Música	1	16,00	-	-	-	-
Total	2748	13,52	4046	13,90	469	14,42

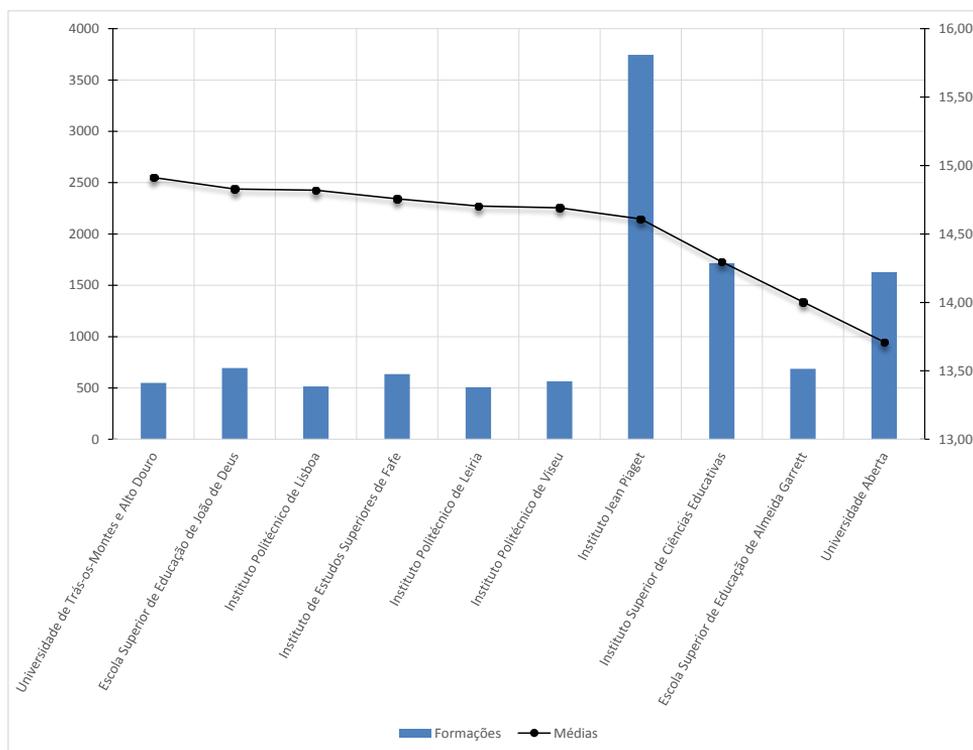
■ 10 instituições com mais formações.

* Ver nota da tabela 8.

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Das instituições que apresentam médias mais elevadas, para o grau da licenciatura (Figura 5), entre os docentes do 1.º CEB, encontram-se a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (14,91), a Escola Superior de Educação de João de Deus (14,83) e o Instituto Politécnico de Lisboa (14,82).

Figura 5: Número de Licenciaturas concluídas entre 1999-2013 e médias das classificações dos docentes do 1º CEB, do ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

A Tabela 21 mostra que os institutos politécnicos privados, especialmente, as ESEs João de Deus, Almeida Garrett e os Institutos Jean Piaget e de Ciências Educativas, aumentam progressivamente, tanto o número de licenciaturas e/ou complementos de formação conferidos aos docentes, como as médias das classificações. No geral, nos três períodos em análise, verifica-se um aumento progressivo das médias (1963-1985, 13,86, 1986-

1998, 13,90 e 1999-2013, 14,49) e a tendência para a permanência das mesmas instituições de formação entre as dez com mais formações ministradas aos docentes.

Tabela 21: Número de Licenciaturas e médias das classificações dos docentes do 1.º CEB por períodos de conclusão, do ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	3	13,67	45	14,00	74	14,49
Universidade do Minho	6	14,83	222	14,88	498	14,78
Universidade do Algarve	2	12,90	275	13,03	275	14,04
Universidade de Évora	-	-	24	14,02	116	14,35
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	5	13,60	25	14,12	549	14,91
Universidade de Lisboa	7	13,71	50	13,88	64	14,39
Universidade de Coimbra	4	13,13	49	13,19	55	13,70
Universidade de Aveiro	1	13,00	10	14,50	212	14,46
Universidade da Beira Interior	-	-	4	12,50	7	12,86
Universidade Técnica	1	17,00	6	12,50	4	14,75
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	2	13,00	4	14,50
Universidade Nova de Lisboa	3	12,67	23	13,15	10	14,06
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	1	15,00	4	14,50
Universidade Católica Portuguesa	1	12,00	6	13,47	73	14,35
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	-	-	3	13,60	-	-
Universidade Aberta	11	13,45	41	13,63	1627	13,71
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	4	14,75	155	13,66	635	14,76
Instituto Superior de Educação e Ciências	-	-	51	13,82	371	14,65
Instituto Superior de Ciências Educativas	6 ³	13,83	362	13,87	1715	14,30
Instituto Politécnico do Porto	7	14,29	196	14,08	484	14,66
Instituto Politécnico de Viseu	1	14,00	259	13,73	565	14,69
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	2	15,00	134	13,66	345	14,54
Instituto Politécnico de Setúbal	3	14,33	194	14,20	415	14,85
Instituto Politécnico de Santarém	2	13,00	70	14,41	317	14,85
Instituto Politécnico de Portalegre	2	14,50	168	13,23	233	14,29
Instituto Politécnico de Lisboa	8	14,00	228	14,24	515	14,82
Instituto Politécnico de Leiria	2	14,50	147	13,74	508	14,70
Instituto Politécnico de Coimbra	3	14,00	131	13,45	228	14,86
Instituto Politécnico de Castelo Branco	2	13,00	257	13,48	289	14,44
Instituto Politécnico de Bragança	3	14,33	266	13,57	378	14,33
Instituto Politécnico de Beja	2	15,00	137	13,36	183	14,15
Instituto Politécnico da Guarda	10	14,20	173	13,52	270	14,63

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Instituto Jean Piaget	8	13,75	553	14,77	3745	14,61
Escola do Magistério Primário	83	13,69	51	13,67	42 ³	14,32
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	-	-	1	13,00	1	15,00
Escola Superior de Educação de Torres Novas	-	-	11	14,73	308	14,94
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	-	-	8	15,38	81	14,83
Escola Superior de Educação de João de Deus	7	14,63	34	14,80	694	14,83
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	8	13,63	440	13,94	687	14,00
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	-	-	-	-	11	16,00
Escola Superior de Design - (IADE)	1	13,13	-	-	-	-
Escola Normal de Educadores de Infância	-	-	-	-	1*	15,00
Conservatórios e Academias de Música	2	15,75	-	-	-	-
Total	210	13,86	4812	13,90	16593	14,49

■ 10 instituições com mais formações

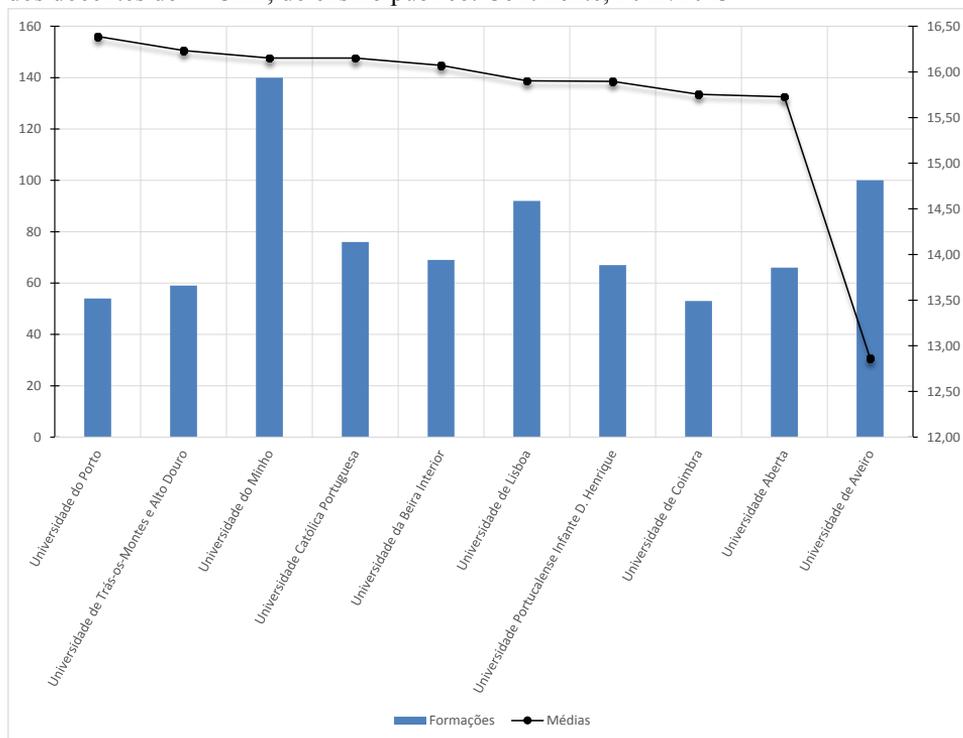
* Ver nota da Tabela 8

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

A maioria das instituições que entre 1999-2013 conferiu o grau de mestrado aos docentes do 1.º CEB (Figura 6) atribuiu, em geral, médias altas, destacando-se as universidades do Porto (16,39), de Trás-os-Montes e Alto Douro (16,23) e do Minho (16,15).

O Processo de Bolonha implicou a estruturação do ensino superior em três ciclos e, conseqüentemente, o mestrado passou a ser a habilitação profissional para todos os docentes (Lei n.º 38/2007, de 22 de fevereiro de 2007), o que terá conduzido progressivamente ao aumento de docentes com mestrados (Tabela 22).

Figura 6: Número de Mestrados concluídos entre 1999-2013 e média das classificações dos docentes do 1º CEB, do ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 22: Número de Mestrados e média das classificações dos docentes do 1º CEB por períodos de conclusão, do ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	-	-	2	16,50	54	16,39
Universidade do Minho	-	-	2	15,50	140	16,15
Universidade do Algarve	-	-	1	16,50	48	15,37
Universidade de Évora	-	-	-	-	25	15,60
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	-	-	-	-	59	16,23
Universidade de Lisboa	-	-	4	15,75	92	15,90
Universidade de Coimbra	-	-	1	16,50	53	15,75
Universidade de Aveiro	-	-	-	-	100	12,86
Universidade da Beira Interior	-	-	-	-	69	16,07
Universidade Técnica	-	-	1	16,50	20	12,50

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	-	-	67	15,90
Universidade Nova de Lisboa	-	-	3	15,83	39	15,67
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	-	-	23	15,87
Universidade Católica Portuguesa	-	-	2	16,34	76	16,15
Universidade Aberta	-	-	4	16,00	66	15,73
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	-	-	-	-	3	16,67
Instituto Superior de Educação e Ciências	-	-	-	-	5	16,60
Instituto Superior de Ciências Educativas	-	-	1	15,00	40	16,20
Instituto Politécnico do Porto	-	-	-	-	23	15,54
Instituto Politécnico de Viseu	-	-	-	-	11	15,86
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	-	-	-	-	6	16,67
Instituto Politécnico de Setúbal	-	-	-	-	3	15,67
Instituto Politécnico de Santarém	-	-	1	17,00	4	17,50
Instituto Politécnico de Portalegre	-	-	-	-	5	16,60
Instituto Politécnico de Lisboa	-	-	1	18,00	17	16,65
Instituto Politécnico de Leiria	-	-	-	-	16	16,19
Instituto Politécnico de Coimbra	-	-	-	-	26	16,81
Instituto Politécnico de Castelo Branco	-	-	-	-	5	16,00
Instituto Politécnico de Bragança	-	-	1	15,00	10	15,15
Instituto Politécnico de Beja	-	-	-	-	2	15,00
Instituto Politécnico da Guarda	-	-	1	16,00	2	15,00
Instituto Jean Piaget	-	-	2	13,80	15	16,20
Escola do Magistério Primário	-	-	1	14,00	-	-
Escola Superior de Educação de Torres Novas	-	-	-	-	1	14,00
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	-	-	-	-	5	17,70
Escola Superior de Educação de João de Deus	-	-	-	-	4	15,75
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	-	-	1	15,00	16	16,25
Total	-	-	29	15,80	1150	15,68

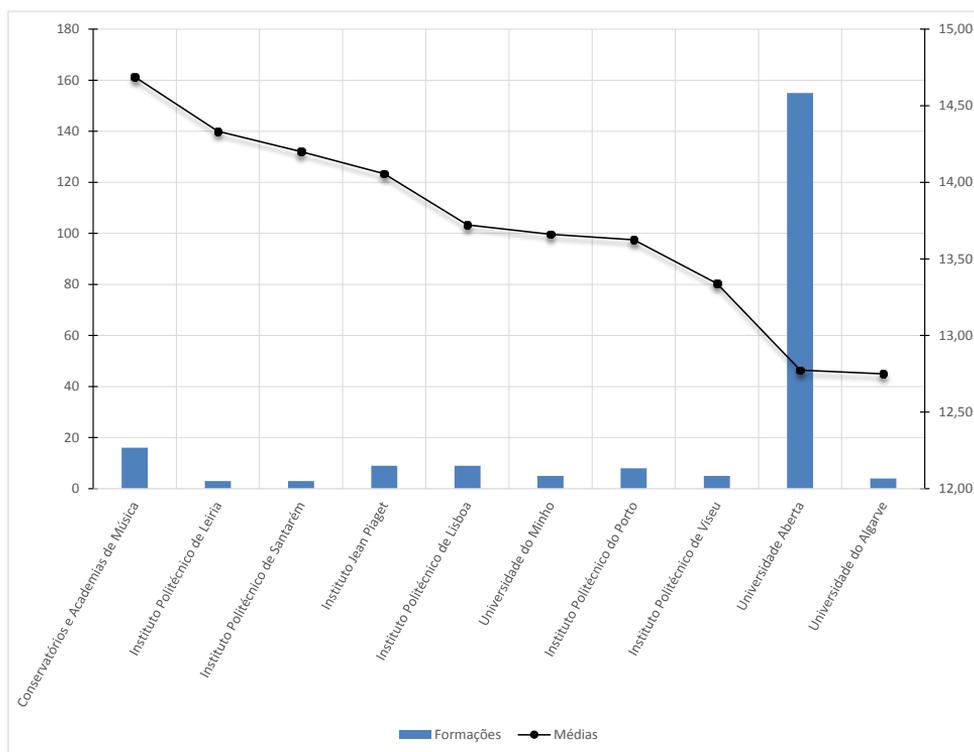
■ 10 instituições com mais formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Classificações das formações dos docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita aos grupos de recrutamento do 2.º CEB, entre as instituições que conferiram médias mais altas ao nível do bacharelato (Figura 7 e Tabela 23), encontram-se os Conservatórios e Academias de Música (14,69), Instituto Politécnico de Leiria (14,33) e o Instituto Politécnico de Santarém (14,20).

Figura 7: Número de Bacharelatos concluídos entre 1999-2013 e média das classificações dos docentes do 2º CEB, do ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 23: Número de Bacharelatos e média das classificações dos docentes do 2.º CEB por períodos de conclusão, do ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	234	12,37	36	12,28	1	14,00
Universidade do Minho	19	12,65	9	13,11	5	13,66
Universidade do Algarve	1	12,00	17	12,76	4	12,75
Universidade de Évora	4	12,50	1	11,00	1	11,50
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	2	12,75	11	13,09	-	-
Universidade de Lisboa	85	13,04	6	13,25	-	-
Universidade de Coimbra	56	12,08	1	14,00	-	-
Universidade de Aveiro	32	12,83	28	11,82	2	14,50
Universidade Técnica	87	13,01	6	12,32	2	13,25
Universidade Nova de Lisboa	-	-	2	13,00	1	14,00
Universidade Católica Portuguesa	4	13,75	-	-	-	-
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	-	-	1	13,20	-	-
Universidade Aberta	8	12,35	37	12,98	155	12,77
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	1	15,00	1	13,00	1	12,00
Instituto Superior de Ciências Educativas	1 ³	13,00	10	14,30	1	12,00
Instituto Politécnico do Porto	102	12,45	59	12,79	8	13,63
Instituto Politécnico de Viseu	4	12,63	14	13,54	5	13,34
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	1	12,00	2	15,50	2	14,00
Instituto Politécnico de Setúbal	1	13,50	16	13,64	-	-
Instituto Politécnico de Santarém	9	13,44	23	13,36	3	14,20
Instituto Politécnico de Portalegre	1	13,20	5	14,20	-	-
Instituto Politécnico de Lisboa	53	12,91	39	13,19	9	13,72
Instituto Politécnico de Leiria	-	-	17	13,59	3	14,33
Instituto Politécnico de Coimbra	24	12,88	25	12,94	2	14,00
Instituto Politécnico de Castelo Branco	3	12,77	16	13,03	1	12,00
Instituto Politécnico de Bragança	-	-	23	13,43	1	14,00
Instituto Politécnico de Beja	-	-	15	13,33	3	12,67
Instituto Politécnico da Guarda	-	-	5	12,80	-	-
Instituto Jean Piaget	1	12,00	18	14,62	9	14,06
Escola do Magistério Primário	70	13,76	42	14,07	-	-
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	7	13,07	19	12,76	-	-
Escola Superior de Educação de Torres Novas	-	-	3	14,33	-	-
Escola Superior de Educação de João de Deus	-	-	1	16,00	-	-
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	-	-	2	13,95	-	-
Escola Superior de Design - (IADE)	55	12,58	22	14,13	1	13,17
Escola Normal de Educadores de Infância	2	14,65	2	13,00	-	-
Conservatórios e Academias de Música	117	13,50	250	13,50	16	14,69

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Total	984	12,82	784	13,30	236	13,13

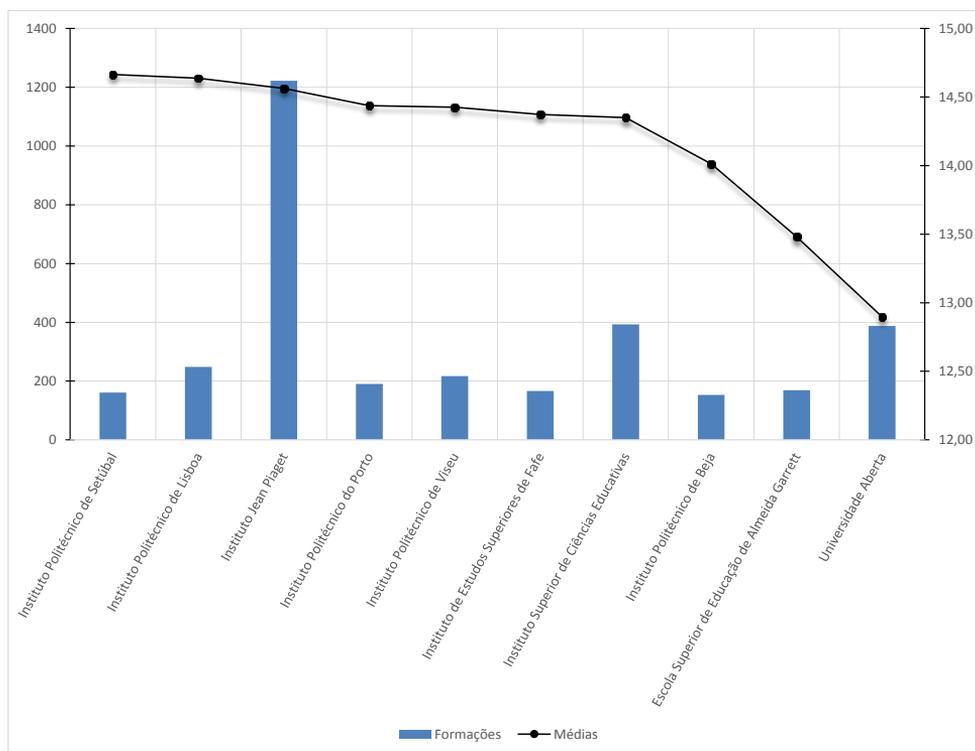
■ 10 instituições com mais formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Entre as instituições que apresentam médias mais elevadas para o grau de licenciatura dos grupos de recrutamento do 2.º CEB (Figura 8), posicionam-se o Instituto Politécnico de Setúbal (14,66), o Instituto Politécnico de Lisboa (14,64) e o Instituto Jean Piaget (14,56).

No geral, verifica-se um aumento progressivo das médias das classificações de 12,96 em 1963-1985 para 14,21 em 1999-2013.

Figura 8: Número de Licenciaturas concluídas entre 1999-2013 e média das classificações dos docentes do 2.º CEB, do ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 24: Número de Licenciaturas e média das classificações dos docentes do 2.º CEB por períodos de conclusão, do ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	1491	12,67	728	12,62	54	13,32
Universidade do Minho	58	13,16	155	13,23	67	14,57
Universidade do Algarve	1	12,00	337	13,48	108	13,75
Universidade de Évora	31	13,17	99	12,95	30	13,79
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	12	12,75	51	12,89	16	14,57
Universidade de Lisboa	1156	13,42	469	13,12	63	13,87
Universidade de Coimbra	679	12,59	389	12,53	60	13,30
Universidade de Aveiro	21	13,10	85	13,05	16	13,50
Universidade da Beira Interior	12	12,69	11	12,36	3	14,00
Universidade Técnica	388	13,00	313	13,22	23	13,66
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	2	14,00	254	13,82	25	14,44
Universidade Nova de Lisboa	77	13,58	168	13,64	55	14,03
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	1	13,00	9	13,44	31	14,26
Universidade Católica Portuguesa	33	13,12	36	13,06	53	13,99
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	2	13,00	176	13,32	21	13,46
Universidade Aberta	12	13,12	119	13,39	388	12,90
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	1	15,00	157	13,50	166	14,37
Instituto Superior de Educação e Ciências	-	-	55	13,87	66	14,06
Instituto Superior de Ciências Educativas	2 ³	14,00	482	14,17	393	14,35
Instituto Politécnico do Porto	12	13,17	543	13,93	190	14,44
Instituto Politécnico de Viseu	-	-	733	14,09	217	14,43
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	1	17,00	617	14,35	125	14,38
Instituto Politécnico de Setúbal	-	-	244	14,52	161	14,66
Instituto Politécnico de Santarém	1	12,00	128	14,69	135	14,81
Instituto Politécnico de Portalegre	2	13,50	351	13,72	95	13,97
Instituto Politécnico de Lisboa	11	14,38	263	14,22	248	14,64
Instituto Politécnico de Leiria	-	-	466	14,36	135	14,42
Instituto Politécnico de Coimbra	-	-	258	14,05	94	13,85
Instituto Politécnico de Castelo Branco	1	15,00	549	13,68	124	14,25
Instituto Politécnico de Bragança	3	13,67	383	14,05	152	14,18
Instituto Politécnico de Beja	-	-	224	13,56	153	14,01
Instituto Politécnico da Guarda	1	13,00	167	13,20	48	13,85
Instituto Jean Piaget	3	12,70	285	14,82	1222	14,56
Escola do Magistério Primário	2	14,00	2	14,50	-	-
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	-	-	27	14,02	15	13,33
Escola Superior de Educação de Torres Novas	-	-	2	15,00	5	15,40

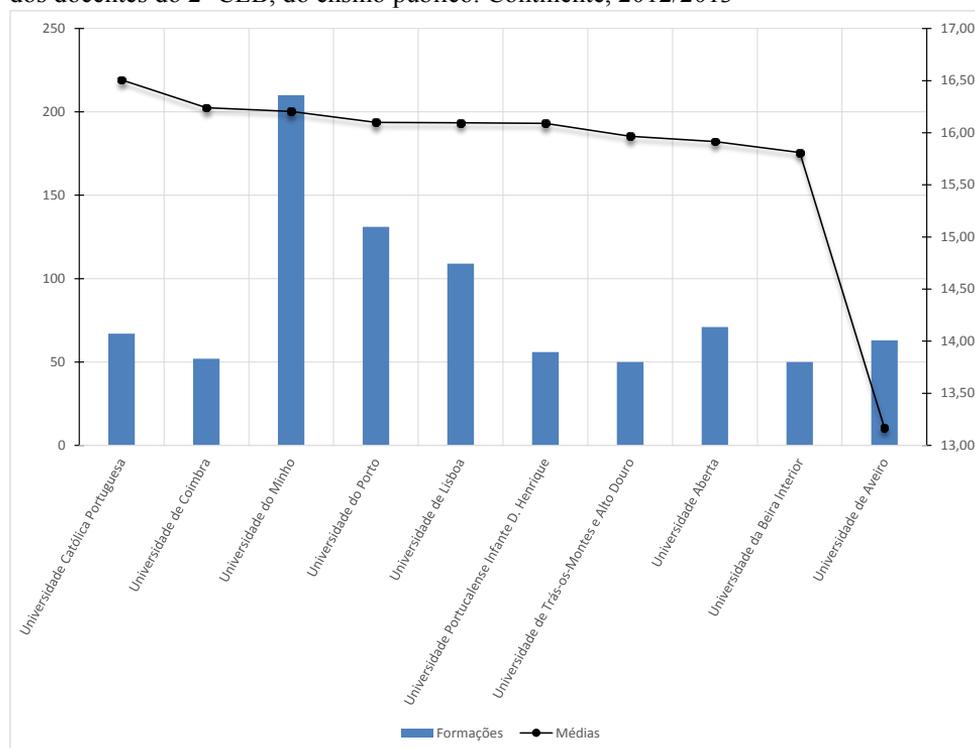
Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	-	-	1	16,00	7	14,24
Escola Superior de Educação de João de Deus	-	-	6	16,32	24	15,58
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	3	13,67	232	14,09	169	13,48
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	-	-	1	16,00	1	15,00
Escola Superior de Design - (IADE)	3	13,85	16	13,47	11	14,12
Conservatórios e Academias de Música	10	14,00	14	14,54	4	16,25
Total	4032	12,96	9605	13,73	4973	14,21

■ 10 instituições com mais formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Das instituições que atribuíram o grau de mestrado aos docentes dos grupos de recrutamento do 2.º CEB com médias mais elevadas (Figura 9), posicionam-se a Universidade Católica Portuguesa (16,51), a Universidade de Coimbra (16,24) e a Universidade do Minho (16,20). A Tabela 25 indica um aumento progressivo das médias atribuídas ao longo dos três períodos determinados.

Figura 9: Número de Mestrados concluídos entre 1999-2013 e média das classificações dos docentes do 2º CEB, do ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 25: Número de Mestrados e média das classificações dos docentes do 2º CEB, por períodos de conclusão, do ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	4	13,50	33	16,17	131	16,10
Universidade do Minho	-	-	16	16,53	210	16,20
Universidade do Algarve	-	-	1	15,00	34	15,76
Universidade de Évora	-	-	6	14,25	35	15,89
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	-	-	1	16,50	50	15,97
Universidade de Lisboa	1	16,50	22	16,00	109	16,10
Universidade de Coimbra	2	14,00	9	16,13	52	16,24
Universidade de Aveiro	-	-	8	14,00	63	13,17
Universidade da Beira Interior	-	-	1	16,50	50	15,81
Universidade Técnica	-	-	15	14,40	34	12,99

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	5	15,40	56	16,09
Universidade Nova de Lisboa	-	-	12	15,75	40	15,66
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	-	-	24	15,92
Universidade Católica Portuguesa	-	-	14	16,29	67	16,51
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	-	-	-	-	1	18,00
Universidade Aberta	-	-	5	16,50	71	15,92
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	-	-	-	-	1	15,00
Instituto Superior de Educação e Ciências	-	-	-	-	10	16,90
Instituto Superior de Ciências Educativas	-	-	1	15,00	10	15,90
Instituto Politécnico do Porto	-	-	-	-	34	15,60
Instituto Politécnico de Viseu	-	-	-	-	12	15,50
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	-	-	-	-	23	17,02
Instituto Politécnico de Setúbal	-	-	-	-	41	16,12
Instituto Politécnico de Santarém	-	-	-	-	6	16,83
Instituto Politécnico de Portalegre	-	-	2	14,50	1	14,00
Instituto Politécnico de Lisboa	-	-	1	15,00	18	16,11
Instituto Politécnico de Leiria	-	-	-	-	5	16,80
Instituto Politécnico de Coimbra	-	-	1	13,00	5	15,70
Instituto Politécnico de Castelo Branco	-	-	-	-	5	16,70
Instituto Politécnico de Bragança	-	-	-	-	15	16,17
Instituto Politécnico de Beja	-	-	1	15,00	-	-
Instituto Politécnico da Guarda	-	-	-	-	4	16,00
Instituto Jean Piaget	-	-	1	15,00	23	16,02
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	-	-	-	-	3	14,67
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	-	-	-	-	1	16,00
Escola Superior de Educação de João de Deus	-	-	-	-	2	15,50
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	-	-	-	-	2	16,00
Escola Superior de Design - (IADE)	-	-	-	-	1	15,55
Conservatórios e Academias de Música	-	-	-	-	1	16,50
Total	7	14,07	155	15,71	1250	15,85

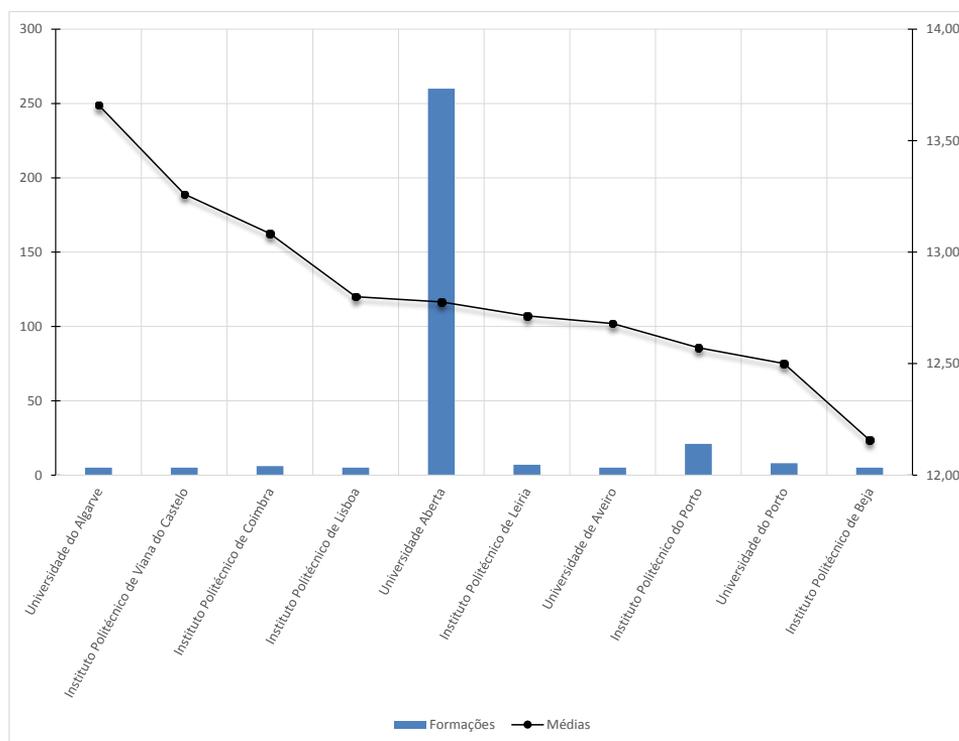
■ 10 instituições com mais formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013

Classificações das formações dos docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

No que respeita aos grupos de recrutamento do 3.º CEB e Secundário, das instituições que conferiram médias mais altas ao nível do bacharelato (Figura 10 e Tabela 26) encontram-se a Universidade do Algarve (13,66), o Instituto Politécnico de Castelo Branco (13,26) e o Instituto Politécnico de Coimbra (13,08).

Figura 10: Número de Bacharelatos concluídos entre 1999-2013 e média das classificações dos docentes do 3.º CEB e Secundário, do ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 26: Número e média das classificações de Bacharelato dos docentes do 3.º CEB e Secundário por períodos de conclusão, do ensino público. Continente, 2012/2013

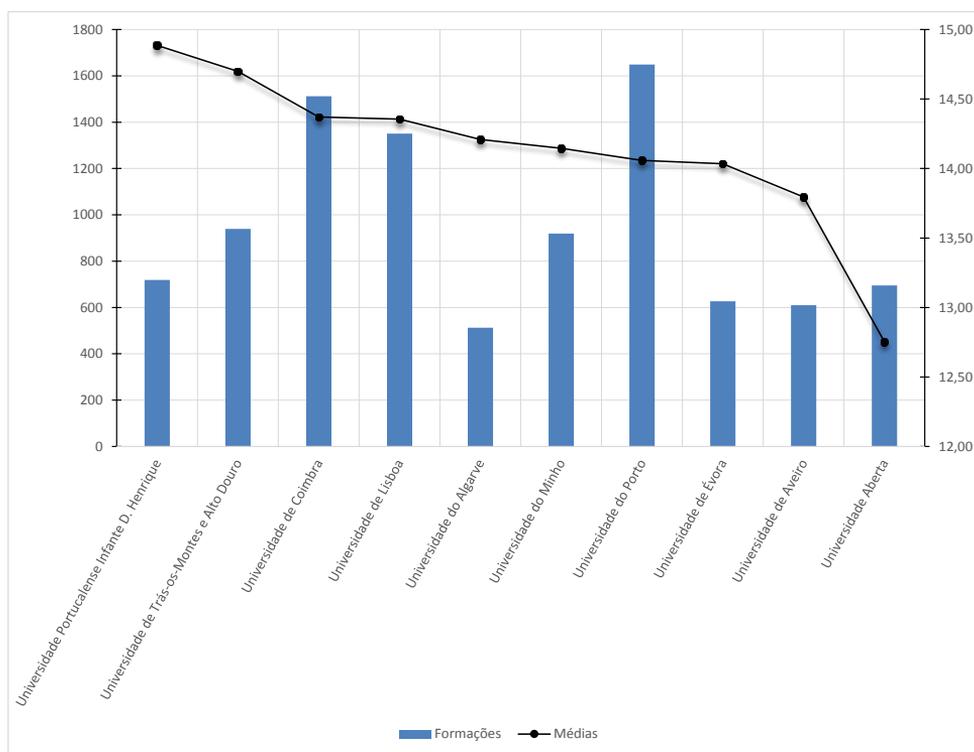
Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	192	12,60	94	12,57	8	12,50
Universidade do Minho	24	12,76	16	11,67	4	11,75
Universidade do Algarve	4	12,83	18	13,46	5	13,66
Universidade de Évora	4	12,73	2	10,99	1	13,00
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	3	13,67	5	12,10	1	16,02
Universidade de Lisboa	165	13,28	46	12,97	4	13,45
Universidade de Coimbra	79	12,07	16	12,50	3	14,33
Universidade de Aveiro	37	13,51	25	12,41	5	12,68
Universidade da Beira Interior	13	13,69	-	-	1	11,00
Universidade Técnica	93	12,90	27	12,34	3	12,50
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	11	12,36	-	-
Universidade Nova de Lisboa	4	13,75	10	12,88	1	13,00
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	1	13,00	-	-	2	13,50
Universidade Católica Portuguesa	16	13,40	4	13,25	-	-
Universidade Aberta	8	14,03	20	12,81	260	12,78
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	-	-	18	11,65	-	-
Instituto Superior de Ciências Educativas	-	-	1	15,70	1	12,00
Instituto Politécnico do Porto	261	12,54	127	11,99	21	12,57
Instituto Politécnico de Viseu	-	-	11	13,18	2	11,00
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	-	-	3	14,40	5	13,26
Instituto Politécnico de Setúbal	2	14,50	4	14,10	4	12,50
Instituto Politécnico de Santarém	15	13,35	13	13,51	-	-
Instituto Politécnico de Lisboa	248	13,17	136	12,70	5	12,80
Instituto Politécnico de Leiria	-	-	12	13,17	7	12,71
Instituto Politécnico de Coimbra	141	12,25	101	12,14	6	13,08
Instituto Politécnico de Castelo Branco	2	12,30	8	12,69	4	11,75
Instituto Politécnico de Bragança	-	-	5	13,40	1	12,00
Instituto Politécnico de Beja	1	12,70	18	13,01	5	12,16
Instituto Politécnico da Guarda	1	13,00	30	12,20	2	11,50
Instituto Jean Piaget	1	15,00	3	14,73	3	14,00
Escola do Magistério Primário	12	13,75	4	13,75	-	-
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	1	11,00	48	12,50	2	12,75
Escola Superior de Educação de João de Deus	-	-	-	-	1	19,00
Escola Superior de Design - (IADE)	59	12,93	75	13,67	1	15,00
Escola Normal de Educadores de Infância	3	13,43	-	-	-	-
Conservatórios e Academias de Música	2	15,25	2	13,10	1	16,00
Total	1392	12,83	913	12,60	369	12,79

■ 10 instituições com mais formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Das instituições que atribuíram o grau de licenciatura aos docentes dos grupos de recrutamento do 3.º CEB e Secundário (Figura 11), com médias mais elevadas, posicionam-se a Universidade Portucalense Infante D. Henrique (14,89), a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (14,70) e a Universidade de Coimbra (14,37). É de salientar, nos três períodos em análise (Tabela 27), um aumento progressivo das médias das classificações dos docentes.

Figura 11: Número de Licenciaturas concluídas entre 1999-2013 e média das classificações dos docentes do 3.º CEB e Secundário, do ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 27: Número e média das classificações de Licenciatura dos docentes do 3.º CEB e Secundário por períodos de conclusão, do ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	2766	12,91	5961	13,08	1649	14,06
Universidade do Minho	307	13,47	2793	13,31	919	14,15
Universidade do Algarve	3	14,67	281	13,51	513	14,21
Universidade de Évora	80	13,54	1296	13,30	627	14,03
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	12	13,25	1130	13,58	939	14,70
Universidade de Lisboa	3850	13,59	5386	13,50	1351	14,35
Universidade de Coimbra	2138	12,98	4527	13,30	1512	14,37
Universidade de Aveiro	159	13,24	2017	13,28	610	13,79
Universidade da Beira Interior	16	12,69	289	12,97	326	13,87
Universidade Técnica	927	13,15	1661	13,71	409	14,54
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	5	12,40	505	13,18	719	14,89
Universidade Nova de Lisboa	306	13,41	1948	13,61	391	14,29
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	138	13,73	465	13,90
Universidade Católica Portuguesa	226	13,54	1424	13,31	277	14,29
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	2	13,50	832	13,10	111	13,58
Universidade Aberta	12	13,47	191	12,97	695	12,75
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	2	11,50	15	15,07	144	14,27
Instituto Superior de Educação e Ciências	1	13,00	1	13,00	11	15,55
Instituto Superior de Ciências Educativas	2 ³	13,00	12	14,75	220	13,84
Instituto Politécnico do Porto	18	13,00	144	13,55	278	13,74
Instituto Politécnico de Viseu	-	-	37	13,81	105	13,47
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	1	14,00	4	14,03	56	14,18
Instituto Politécnico de Setúbal	1	13,00	14	14,21	65	13,55
Instituto Politécnico de Santarém	1	14,00	16	13,27	52	13,33
Instituto Politécnico de Portalegre	-	-	3	14,00	20	13,98
Instituto Politécnico de Lisboa	19	12,89	227	13,54	147	13,70
Instituto Politécnico de Leiria	-	-	19	14,21	119	14,06
Instituto Politécnico de Coimbra	9	12,42	34	12,94	183	12,58
Instituto Politécnico de Castelo Branco	1	12,00	18	14,22	84	13,76
Instituto Politécnico de Bragança	-	-	30	12,67	60	13,25
Instituto Politécnico de Beja	-	-	13	14,33	58	13,40
Instituto Politécnico da Guarda	-	-	27	14,09	65	13,39
Instituto Jean Piaget	2	14,50	35	15,15	399	13,99
Escola do Magistério Primário	2	15,50	1	14,00	-	-
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	1	15,00	193	13,33	47	13,19
Escola Superior de Educação de Torres Novas	-	-	1	15,00	15	15,00

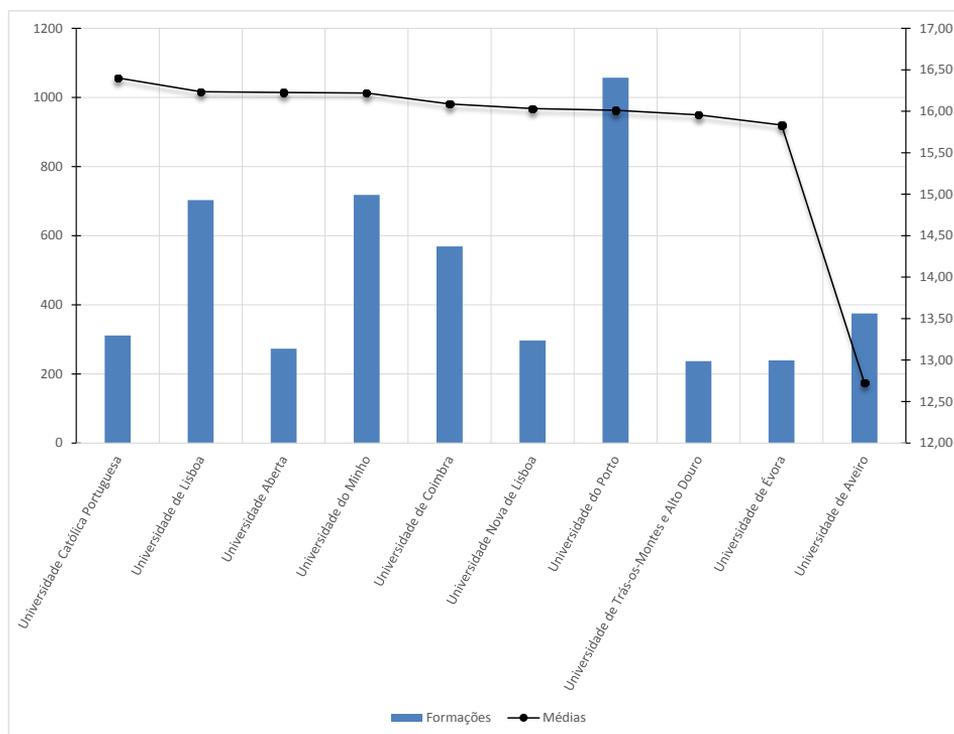
Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	-	-	-	-	5	14,20
Escola Superior de Educação de João de Deus	2	13,50	10	15,65	72	15,12
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	-	-	7	15,00	9	16,00
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	-	-	-	-	2	14,00
Escola Superior de Design - (IADE)	8	13,22	76	13,85	28	14,25
Conservatórios e Academias de Música	1	14,00	3	15,00	5	14,60
Total	10880	13,24	31319	13,35	13762	14,11

■ 10 instituições com mais formações

Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Das instituições que atribuíram o grau de mestrado aos docentes dos grupos de recrutamento do 3.º CEB e Secundário (Figura 12), com médias mais elevadas, destacam-se a Universidade Católica Portuguesa (16,40), a Universidade de Lisboa (16,24) e a Universidade Aberta (16,23). No geral, a Tabela 28 apresenta um aumento gradual das notas de 1963-1985 para 1985-1998.

Figura 12: Número de Mestrados concluídos entre 1999-2013 e média das classificações dos docentes do 3.º CEB e Secundário, do ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 28: Número e média das classificações de Mestrado dos docentes do 3.º CEB e Secundário por períodos de conclusão, do ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	8	14,06	236	16,06	1057	16,01
Universidade do Minho	1	16,00	136	16,14	718	16,22
Universidade do Algarve	1	13,00	10	15,50	128	16,17
Universidade de Évora	-	-	28	14,86	239	15,84
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	1	16,50	13	15,54	237	15,96
Universidade de Lisboa	22	14,52	162	15,86	703	16,24
Universidade de Coimbra	8	14,49	160	15,97	569	16,09
Universidade de Aveiro	1	15,00	62	14,58	375	12,73
Universidade da Beira Interior	-	-	9	16,28	179	15,99
Universidade Técnica	5	14,10	91	14,67	208	12,47
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	24	15,94	155	16,26

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade Nova de Lisboa	5	14,70	186	16,05	297	16,03
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	-	-	91	16,04
Universidade Católica Portuguesa	3	15,57	67	16,08	311	16,40
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	-	-	-	-	8	16,31
Universidade Aberta	1	14,00	24	16,46	273	16,23
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	-	-	-	-	1	18,00
Instituto Superior de Educação e Ciências	-	-	-	-	3	16,67
Instituto Superior de Ciências Educativas	-	-	-	-	7	17,14
Instituto Politécnico do Porto	-	-	2	15,50	32	15,98
Instituto Politécnico de Viseu	-	-	1	16,00	1	17,00
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	-	-	-	-	5	16,60
Instituto Politécnico de Setúbal	-	-	-	-	2	16,25
Instituto Politécnico de Santarém	-	-	-	-	24	17,13
Instituto Politécnico de Lisboa	-	-	2	13,50	8	14,88
Instituto Politécnico de Leiria	-	-	-	-	7	16,00
Instituto Politécnico de Coimbra	-	-	1	12,00	10	15,85
Instituto Politécnico de Castelo Branco	-	-	1	16,50	9	15,89
Instituto Politécnico de Bragança	-	-	1	13,00	20	15,83
Instituto Politécnico de Beja	-	-	-	-	2	17,50
Instituto Politécnico da Guarda	-	-	-	-	1	18,00
Instituto Jean Piaget	-	-	1	14,00	16	16,25
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	-	-	-	-	13	15,50
Escola Superior de Educação de Torres Novas	-	-	-	-	1	18,00
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	-	-	-	-	7	17,14
Escola Superior de Educação de João de Deus	-	-	-	-	2	17,50
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	-	-	-	-	9	16,50
Escola Superior de Design - (IADE)	-	-	1	14,20	7	15,33
Total	56	14,52	1218	15,81	5735	15,78

■ 10 instituições com mais formações

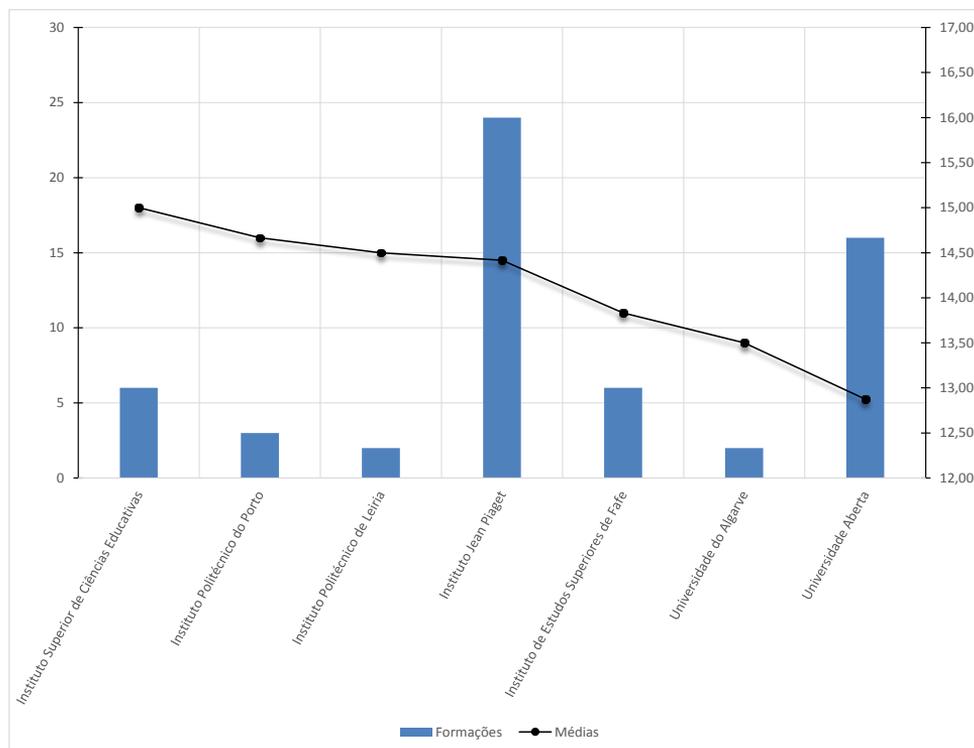
Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Classificações das formações dos docentes da Educação Especial

No caso dos docentes da Educação Especial, das instituições que conferiram médias mais altas ao nível do bacharelato (Figura 13) salientam-se o Instituto Superior de Ciências Educativas (15,00), Instituto Politécnico do Porto (14,67) e o Instituto Politécnico de Leiria (14,50). Tal

como indica a Tabela 29, é de notar uma subida das médias de 1963-1985 para 1986-1998.

Figura 13: Número de Bacharelatos concluídos entre 1999-2013 e média das classificações dos docentes da Educação Especial, ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 29: Número e média das classificações de Bacharelato dos docentes da Educação Especial por períodos de conclusão, ensino público. Continente, 2012/2013

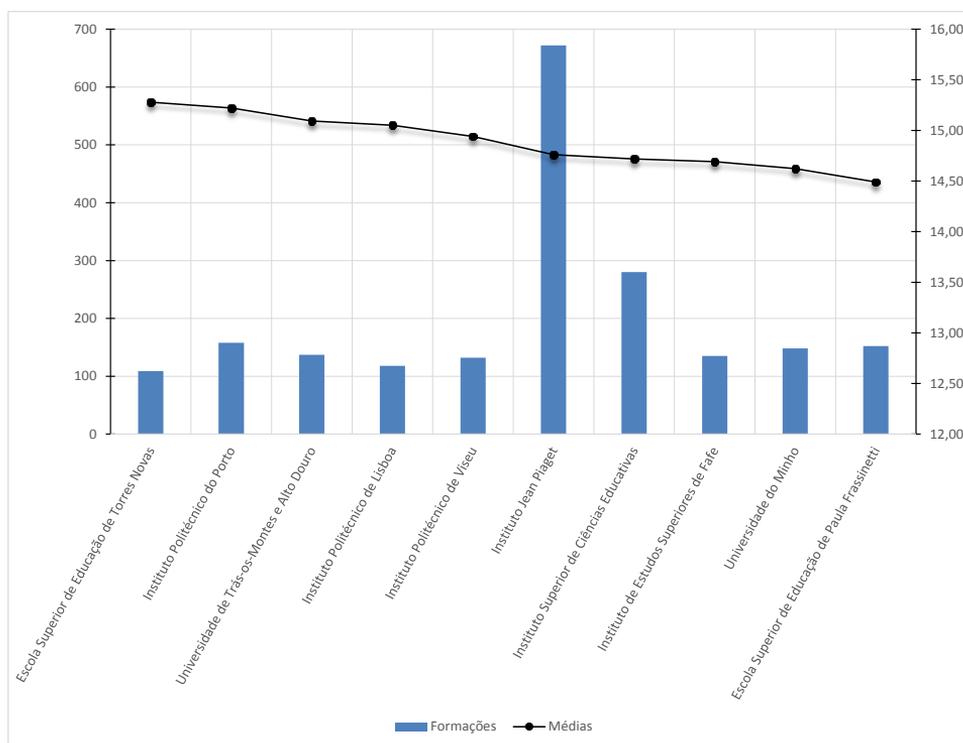
Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	1	13,00	-	-	1	14,50
Universidade do Minho	1	14,00	14	14,00	1	16,00
Universidade do Algarve	2	14,00	13	13,69	2	13,50
Universidade de Évora	-	-	5	13,60	-	-
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	2	13,50	13	14,31	-	-
Universidade de Lisboa	2	12,00	1	12,00	-	-
Universidade de Aveiro	1	14,00	15	14,07	-	-
Universidade Técnica	2	12,40	-	-	-	-
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	-	-	1	11,50
Universidade Católica Portuguesa	-	-	1	14,00	1	13,00
Universidade Aberta	1	13,60	1	12,00	16	12,88
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	-	-	25	13,73	6	13,83
Instituto Superior de Educação e Ciências	-	-	5	13,20	1	14,00
Instituto Superior de Ciências Educativas	-	-	27	13,93	6	15,00
Instituto Politécnico do Porto	3	14,00	18	14,33	3	14,67
Instituto Politécnico de Viseu	-	-	10	14,60	1	14,00
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	2	13,00	4	13,75	1	14,00
Instituto Politécnico de Setúbal	-	-	8	15,13	1	12,00
Instituto Politécnico de Santarém	5	13,66	11	14,45	-	-
Instituto Politécnico de Portalegre	1	14,00	15	13,47	-	-
Instituto Politécnico de Lisboa	4	12,75	22	14,49	1	15,00
Instituto Politécnico de Leiria	-	-	16	14,50	2	14,50
Instituto Politécnico de Coimbra	3	13,30	12	14,25	1	13,00
Instituto Politécnico de Castelo Branco	2	13,50	7	13,71	-	-
Instituto Politécnico de Bragança	-	-	5	13,60	-	-
Instituto Politécnico de Beja	1	15,00	5	13,00	-	-
Instituto Politécnico da Guarda	3	13,33	15	13,49	-	-
Instituto Jean Piaget	-	-	119	14,56	24	14,42
Escola do Magistério Primário	209	13,75	182	13,85	1*	16,90
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	-	-	1	12,00	-	-
Escola Superior de Educação de Torres Novas	2	13,00	22	13,82	-	-
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	19	14,12	56	13,96	1	15,00
Escola Superior de Educação de João de Deus	20	13,95	18	14,79	-	-
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	-	-	2	12,55	-	-
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	16	13,50	32	14,84	-	-
Escola Normal de Educadores de Infância	65	13,69	46	13,89	-	-
Total	367	13,72	746	14,09	71	14,00

■ 10 instituições com mais formações * Ver nota da Tabela 8.

Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Das instituições que apresentam médias mais elevadas, para o grau da licenciatura dos docentes de Educação Especial (Figura 14), destacam-se a Escola Superior de Educação de Torres Novas (15,28) e o Instituto Politécnico do Porto (15,22) e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (15,09). Em geral, é de sublinhar um aumento progressivo das médias das classificações dos docentes (Tabela 30).

Figura 14: Número de Licenciaturas concluídas entre 1999-2013 e média das classificações dos docentes da Educação Especial, ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 30: Número e média das classificações de Licenciatura dos docentes da Educação Especial por períodos de conclusão, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	21	12,62	117	12,74	70	13,99
Universidade do Minho	1	14,00	134	14,56	148	14,62
Universidade do Algarve	2	13,50	53	13,68	58	13,84
Universidade de Évora	1	14,40	41	13,70	44	13,93
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	-	-	10	13,44	137	15,09
Universidade de Lisboa	31	13,57	97	13,28	44	14,00
Universidade de Coimbra	15	13,03	143	13,19	101	14,09
Universidade de Aveiro	-	-	48	13,14	90	14,64
Universidade da Beira Interior	-	-	7	13,00	4	13,75
Universidade Técnica	2	12,80	18	13,75	13	14,35
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	12	14,33	32	15,47
Universidade Nova de Lisboa	9	13,44	44	13,57	6	14,00
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	2	13,10	14	15,36
Universidade Católica Portuguesa	1	13,30	85	13,01	95	14,30
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	1	13,00	17	13,55	4	13,80
Universidade Aberta	-	-	16	13,00	101	13,58
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	-	-	16	13,56	135	14,69
Instituto Superior de Educação e Ciências	-	-	4	14,25	76	15,09
Instituto Superior de Ciências Educativas	1 ³	17,00	34	13,82	280	14,72
Instituto Politécnico do Porto	3	15,63	126	15,37	158	15,22
Instituto Politécnico de Viseu	-	-	32	13,93	132	14,94
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	1	14,00	14	14,07	36	14,53
Instituto Politécnico de Setúbal	-	-	24	14,61	28	15,00
Instituto Politécnico de Santarém	1	14,00	5	13,90	51	14,59
Instituto Politécnico de Portalegre	2	15,00	20	13,55	83	14,30
Instituto Politécnico de Lisboa	4	15,00	199	15,34	118	15,05
Instituto Politécnico de Leiria	1	14,00	19	13,74	83	14,84
Instituto Politécnico de Coimbra	1	11,50	46	15,36	99	15,78
Instituto Politécnico de Castelo Branco	1	15,00	24	13,85	57	14,30
Instituto Politécnico de Bragança	-	-	16	13,69	59	14,42
Instituto Politécnico de Beja	1	16,00	19	13,37	49	14,24
Instituto Politécnico da Guarda	1	13,00	23	13,83	72	14,25
Instituto Jean Piaget	7	14,50	458	15,56	672	14,76
Escola do Magistério Primário	14	14,16	18	13,90	5*	14,80
Escola Universitária das Artes de Coimbra - EUAC (ARCA)	-	-	6	12,67	2	13,00
Escola Superior de Educação de Torres Novas	1	14,00	16	15,88	109	15,28

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	2	15,50	63	15,40	152	14,49
Escola Superior de Educação de João de Deus	2	15,75	12	15,18	90	14,81
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	3	14,33	43	13,96	94	14,31
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	6	14,05	7	14,87	87	15,28
Escola Normal de Educadores de Infância	9	13,53	2	11,45	2*	16,50
Conservatórios e Academias de Música	1	13,00	-	-	-	-
Total	146	13,69	2090	14,40	3690	14,69

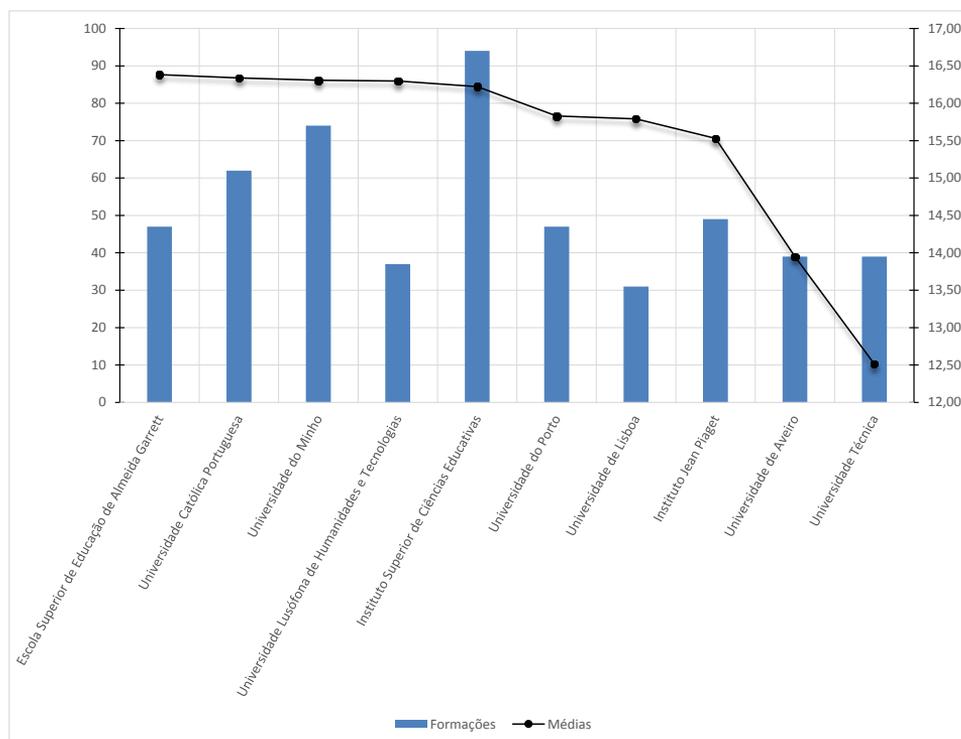
■ 10 instituições com mais formações

*Ver nota da Tabela 8.

Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Das instituições que apresentam médias mais elevadas, para o grau de mestrado dos docentes da Educação Especial (Figura 15), encontram-se a Escola Superior de Educação de Almeida Garrett (16,38), Universidade Católica Portuguesa (16,34) e a Universidade do Minho (16,31). A Tabela 31 apresenta um aumento gradual das médias de 1963-1985 para 1999-2013.

Figura 15: Número de Mestrados concluídos entre 1999-2013 e média das classificações dos docentes da Educação Especial, ensino público. Continente, 2012/2013



Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Tabela 31. Número e média das classificações de Mestrado dos docentes da Educação Especial por períodos de conclusão, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	-	-	3	15,83	47	15,83
Universidade do Minho	-	-	1	16,00	74	16,31
Universidade do Algarve	-	-	-	-	20	14,70
Universidade de Évora	-	-	-	-	11	16,14
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	-	-	-	-	21	16,24
Universidade de Lisboa	-	-	-	-	31	15,79
Universidade de Coimbra	1	16,50	2	15,25	22	16,18
Universidade de Aveiro	-	-	1	11,50	39	13,95
Universidade da Beira Interior	-	-	-	-	24	16,15
Universidade Técnica	-	-	4	16,25	39	12,51

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	-	-	-	25	16,44
Universidade Nova de Lisboa	-	-	-	-	15	16,03
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	-	-	-	-	37	16,30
Universidade Católica Portuguesa	-	-	-	-	62	16,34
Universidade Aberta	-	-	-	-	13	15,88
Instituto Superior de Educação e Ciências	-	-	1	14,00	12	16,08
Instituto Superior de Ciências Educativas	-	-	-	-	94	16,22
Instituto Politécnico do Porto	-	-	-	-	3	17,00
Instituto Politécnico de Viseu	-	-	-	-	2	16,00
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	-	-	-	-	2	16,00
Instituto Politécnico de Setúbal	-	-	-	-	2	16,75
Instituto Politécnico de Santarém	-	-	-	-	1	18,00
Instituto Politécnico de Lisboa	-	-	4	15,50	18	15,83
Instituto Politécnico de Leiria	-	-	-	-	2	17,50
Instituto Politécnico de Coimbra	-	-	-	-	16	17,09
Instituto Politécnico de Castelo Branco	-	-	-	-	7	15,57
Instituto Politécnico de Bragança	-	-	-	-	2	14,50
Instituto Politécnico de Beja	-	-	-	-	2	16,50
Instituto Jean Piaget	-	-	3	15,47	49	15,53
Escola do Magistério Primário	-	-	-	-	1*	14,50
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	-	-	-	-	12	16,25
Escola Superior de Educação de João de Deus	-	-	-	-	10	16,11
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	-	-	-	-	47	16,38
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	1	15,50	-	-	2	15,50
Total	2	16,00	19	15,42	764	15,82

■ 10 instituições com mais formações

* Ver nota da Tabela 8.

Fonte: MISI, DGEEC, 2013.

Conclusão

Em relação às instituições de formação, tomando como referência as dez instituições que mais formações conferiram aos docentes da Educação Pré-Escolar e 1.º CEB em exercício no ano letivo 2012/2013, predominam estabelecimentos privados, no caso da educação pré-escolar (4 públicos e 6 privados) e públicos quando falamos do 1.º CEB (6 públicos e 4 privados). Quando se analisa o número de formações, verifica-se na educação pré-escolar um total de 4529 oriundas de escolas privadas para 3 393 das públicas e, no 1.º CEB, 9769 no privado e 12 015 no público.

De notar o facto de a formação de educadores se ter desenvolvido, numa fase inicial, sobretudo em escolas privadas, dada a carência de oferta pública para a formação destes docentes. O aumento desta oferta não alterou, no entanto, esta relação, nomeadamente em termos do número de formações, em que se destaca o Instituto Jean Piaget com 14,7% das formações (1781), seguido pela Escola Superior de Educação de João de Deus com 6,6% (803) e pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti com 4,7% das formações (576). Importa referir que no Instituto Jean Piaget estão contempladas as formações das várias escolas do grupo, localizadas em diferentes regiões do continente, o que pressupõe uma oferta superior em termos de vagas, quando comparada com as de uma instituição com uma só escola.

Já no que respeita ao 1.º CEB, evidencia-se a Escola do Magistério Primário com 19,6% das formações (6 488), seguida do Instituto Jean Piaget com 15,7% (5 198) e do Instituto Superior de Ciências Educativas com 7,6% (2 527).

Nos 2.º CEB e 3.º CEB e Secundário são as instituições públicas que mais formaram os docentes colocados no sistema de ensino (2.º CEB: 8 públicas e 2 privadas; no 3.º CEB e Secundário: 9 públicas e 1 privada).

No que diz respeito ao 2.º CEB, as instituições públicas com mais formações são a Universidade do Porto (2 739, 12%), a Universidade de Lisboa (1 940, 8,5%) e a Universidade de Coimbra (1 259, 5,5%). Porém, é de salientar o Instituto Jean Piaget (1 594, 7,0%) e o Instituto de Ciências Educativas (907, 4,0%), por apresentarem o maior número de formações dos docentes contratados com 31-40 anos de idade.

Quanto ao 3.º CEB e Secundário, é de sublinhar os três primeiros lugares ocupados pelas universidades do Porto (12 093, 18,0%), de Lisboa (11 807, 17,6%) e de Coimbra (9 091, 13,5%).

Na Educação Especial salientam-se em número as instituições públicas (6 públicas e 4 privadas), mas são as privadas que contribuem com mais formações para os docentes colocados (2 897 no privado versus 2 478 no público). É de mencionar que o Instituto Piaget contribuiu com 16,2% das

formações (1 559), seguindo-se o Instituto Superior de Ciências Educativas com 6,2% (601) e a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti com 4% (382).

No que respeita às classificações dos docentes da Educação Pré-Escolar, do 1.º e 2.º CEB, verifica-se uma tendência geral para os politécnicos públicos e privados apresentarem médias mais altas. Em geral, é de salientar que nos 3 períodos estipulados, nota-se uma tendência geral para o aumento das médias.

Referências

- Conselho Nacional de Educação (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pintassilgo, J., & Serrazina, L. (2009). *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ponces de Carvalho, A. (1991). *Éléments pour l'histoire d'une école de formation des instituteurs de maternelle*. Lisboa: Ed. João de Deus.

Legislação

- Diário do Governo n.º 141, de 27 de junho de 1896.
- Diário da República, n.º 237, I série, 14 de outubro de 1986.
- Diário da República, n.º 217, I série-A, 19 de setembro de 1997
- Diário da República, n.º 37, I série-A, de 22 de fevereiro de 2005.
- Diário da República, n.º 22, I série-A, de 31 janeiro de 2006.
- Diário da República, n.º 38, I série, 22 de fevereiro de 2007.

PARTE II. TENDÊNCIAS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Sílvia de Almeida¹
Teresa Teixeira Lopo²

Introdução

Este relatório oferece uma descrição das tendências de organização curricular da formação inicial de professores para o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico, ministrada por estabelecimentos portugueses de ensino superior universitário e politécnico, públicos e privados, ilustrada com dados estatísticos e a sua representação gráfica.

Do ponto de vista da estrutura, organiza-se em seis capítulos dedicados à formação inicial de professores numa perspetiva comparada entre vários países europeus, ao enquadramento legislativo, às tendências de organização curricular da formação inicial de professores, à abordagem metodológica, especificando os procedimentos de seleção da amostra e de recolha e análise de dados e, ainda, aos resultados, agregados por habilitação profissional exigida para a docência (licenciatura em Educação Básica e mestrado em ensino do 1.º Ciclo ou do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico), trabalhados por relação com a estrutura categorial da grelha de análise de conteúdos construída e incluindo a análise de frequências, de correspondências múltiplas e lexical. São, ainda, apresentadas as principais conclusões e, a encerrar o relatório, as referências bibliográficas de que se fez uso neste trabalho.

Foram utilizados, como fontes de informação, dados de relatórios internacionais e estudos comparados entre países europeus e/ou com outros países membros da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, publicados entre 2004 e 2014 e de documentos legislativos, bem como dos planos de estudos e das fichas das unidades curriculares dos cursos de formação inicial de professores para o

¹ CESNOVA – Universidade Nova de Lisboa.

² CESNOVA – Universidade Nova de Lisboa.

1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico, constantes das bases de dados da A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e disponibilizados por essa Agência. Ainda que o formato dos referidos planos e fichas esteja padronizada pela A3ES, que fixa os campos de preenchimento e a sua extensão, os conteúdos para esses campos, que são formulados pelas instituições de ensino, foram assumidos como intenções programáticas e de ação pedagógica, uma vez que a metodologia de análise utilizada neste trabalho não permite aferir da sua efetiva concretização em sala de aula.

Sublinhe-se, por fim, a natureza meramente descritiva, e não avaliativa, deste relatório.

Formação inicial de professores na Europa

Critérios de admissão ao curso

Os critérios e métodos de admissão à formação inicial de professores divergem nos países europeus e são determinados, quer a nível institucional, quer a nível da autoridade educativa ou de forma partilhada por ambos os níveis.

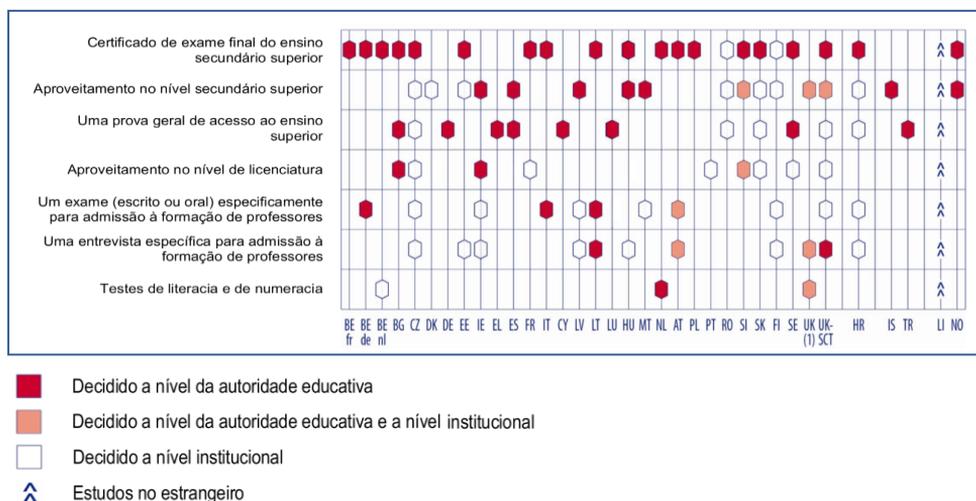
Tal como se pode verificar pela Figura 1, na maioria dos países a seleção é baseada em três ou quatro critérios, dos quais se destacam ser titular de um certificado de conclusão do ensino secundário superior, o aproveitamento do aluno naquele nível de ensino e um exame geral de admissão ao ensino superior.

Em alguns países, um destes critérios é a única via de acesso aos cursos de formação inicial de professores. Assim, na Polónia e na Bélgica (comunidades francófona e flamenga), o único critério de seleção reside no certificado de conclusão do ensino secundário superior; na Islândia, no aproveitamento do aluno no ensino secundário superior; e na Alemanha, Chipre, Grécia e Turquia, no exame geral de acesso ao ensino superior.

Dos países com programas de mestrado que adotam o aproveitamento ao nível da licenciatura (Portugal, Suécia, França, Eslováquia, Eslovénia,

República Checa), Portugal é o único país, cuja seleção de acesso à formação inicial de professores é presidida apenas por este requisito.

Figura 16. Métodos/critérios de seleção para acesso à formação inicial de professores. Educação Pré-Escolar, ensino primário (CITE 1)³ 2011/12



(1) Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte

Fonte: Adaptado de Eurydice, 2013.

Em termos gerais, verifica-se que o acesso à formação inicial de professores não se rege por critérios específicos mas por critérios gerais de admissão ao ensino superior. De acordo com a Figura 1, apenas cerca de um terço dos países europeus adota critérios específicos, a saber, um exame de aptidão, entrevistas para aferir a motivação dos candidatos para a profissão docente ou testes de literacia e numeracia.

No que respeita à definição dos critérios, na maioria dos países, é determinada ora ao nível da autoridade educativa, ora ao nível institucional. Em países como a Dinamarca, Portugal, Roménia,

³ *Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE, 1997)*, reportando-se o nível 1 ao ensino obrigatório que se inicia entre os 4 e os 7 anos de idade, normalmente com uma duração de 5 a 6 anos, e que em Portugal corresponde aos dois primeiros ciclos do ensino básico.

Eslováquia os estabelecimentos de ensino são autônomos para fixar todos os critérios de admissão adicionais aos requisitos mínimos estipulados pela autoridade educativa. Já em 14 países europeus, a autoridade educativa determina todos os critérios.

Identifica-se, assim, uma tendência no contexto europeu para a determinação dos critérios de admissão aos cursos de formação inicial de professores pela autoridade educativa. Portugal afasta-se desta tendência, sendo um dos países a apresentar menor grau de seletividade no acesso à formação de professores, ao lado da Alemanha, Grécia, Chipre, Islândia e Turquia, ao contemplar apenas um critério de seleção que não é específico daquela.

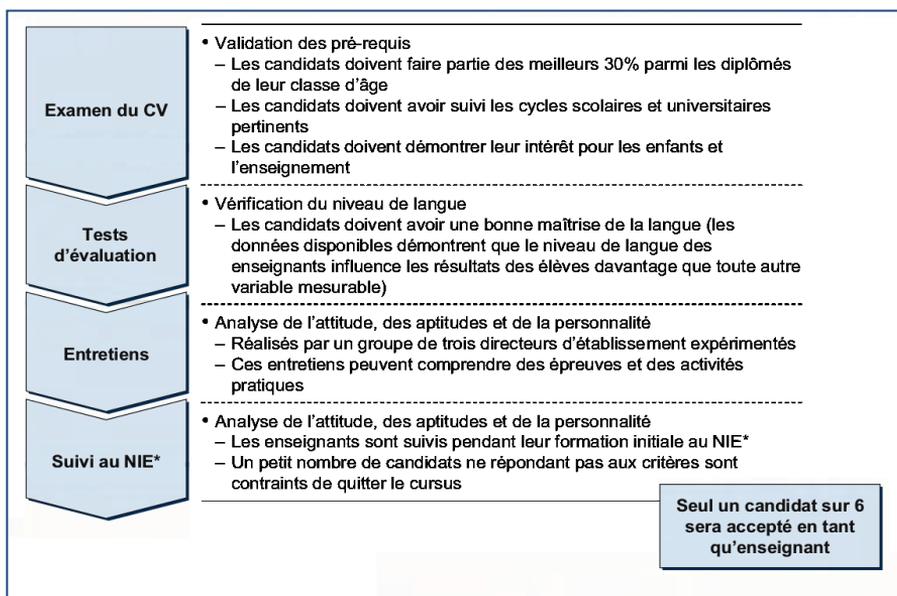
De acordo com o estudo internacional, *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, que analisou os pontos em comum dos sistemas de ensino dos países mais performativos⁴, selecionados a partir dos resultados obtidos nos estudos internacionais de avaliação do desempenho dos alunos, concretamente no Programa para a Avaliação Internacional de Alunos (PISA) e no inquérito sobre Tendências no Estudo Internacional sobre a Matemática e as Ciências (TIMSS), os sistemas escolares dos países mais performativos distinguem-se pela seletividade na escolha dos candidatos ao curso de formação inicial de professores. A título de exemplo, Singapura introduziu um processo de seleção à escala nacional, aplicado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Educação de Singapura (National Institute for Education⁵). O processo inicia-se com a análise dos currículos dos candidatos que devem estar colocados entre os 30 melhores diplomados da sua idade, ter trilhado um percurso escolar pertinente e manifestado motivação, quer para o trabalho com crianças, quer para o ensino (Figura 2). Seguem-se os testes de avaliação para a verificação do nível de conhecimentos linguísticos e as entrevistas para aferir atitudes e aptidões.

⁴ Segundo o estudo, os países com sistemas escolares mais performativos são os seguintes: Canadá (Alberta, Ontaria), Bélgica (Flandres), Finlândia, Hong Kong, Japão, Países Baixos, Nova Zelândia Singapura, Coreia do Sul, Inglaterra, Jordânia, EUA (Nova Iorque, Ohio, Atlanta, Boston, Chicago) (Barber & Mourshed, 2007, p. 8).

⁵ Instituição universitária de formação de professores.

Os candidatos selecionados nestas três etapas são admitidos no Instituto Nacional de Educação de Singapura mas caso não venham a preencher os requisitos não concluem a formação. No final do processo de seleção, em média em cada seis candidatos, apenas um é aceite (Barber & Mourshed, 2007, p. 17).

Figura 17. Singapura: Processo de seleção dos candidatos aos cursos de formação inicial de professores

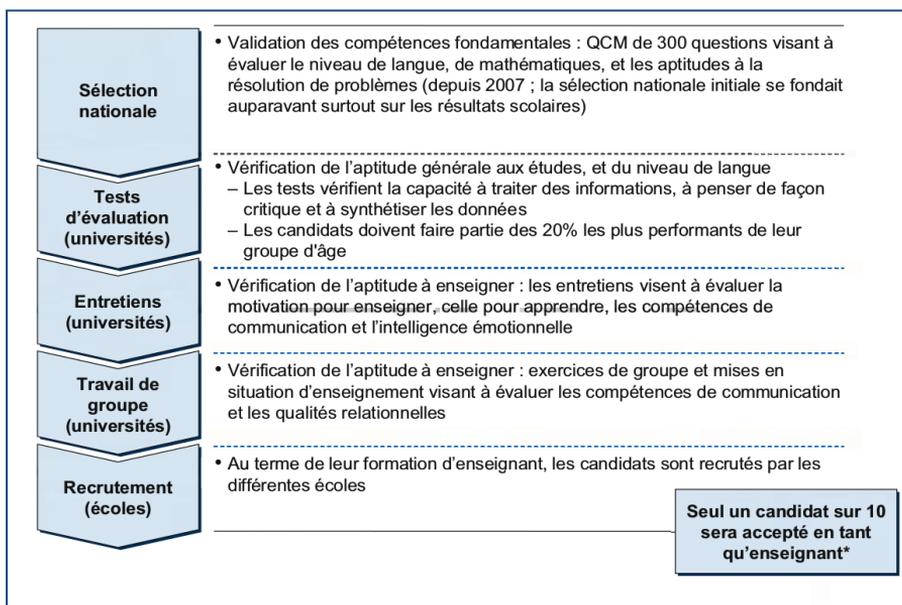


Fonte: Barber & Mourshed, 2007, p. 17.

A Finlândia introduziu um exame nacional para aferir as competências fundamentais dos candidatos que consiste num questionário para avaliar o domínio da língua materna, os conhecimentos matemáticos e a capacidade para a resolução de problemas (Figura 3). Os candidatos que obtiverem os melhores resultados são submetidos a outras provas (exame individual, entrevista, prova de grupo) junto das instituições de formação para avaliar as competências de comunicação, a aptidão para a prossecução dos estudos superiores e capacidade para ensinar. No final da formação, os

professoras ainda prestam provas durante processo de recrutamento junto das escolas.

Figura 18. Finlândia: Processo de seleção dos candidatos aos cursos de formação inicial de professores.



Fonte: Barber & Mourshed, 2007, p. 17

Em resumo, os sistemas mais performativos selecionam os seus candidatos antes da entrada no curso de formação inicial de professores, de forma a selecionar os melhores, enquanto os outros sistemas realizavam essa seleção à saída.

Articulação entre a componente científica/pedagógica

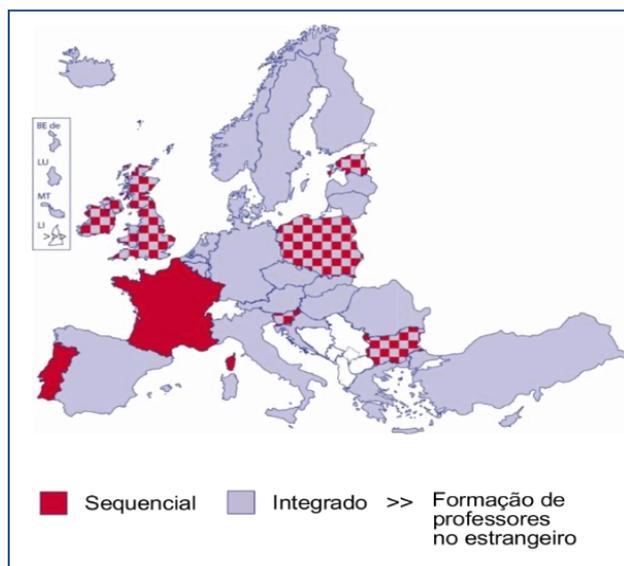
As componentes básicas de um programa de formação de professores incluem uma componente respeitante à formação numa dada especialidade científica correspondente aos conteúdos que o futuro professor irá ensinar

e uma componente educacional ou pedagógico-didática e de prática pedagógica (o estágio nos estabelecimentos de ensino).

A forma como estas componentes se articulam, configura os dois principais modelos de formação inicial de professores: o modelo integrado e o sequencial. No modelo integrado, a componente de formação numa dada especialidade científica é lecionada em paralelo com a componente educacional, o que significa que os formandos podem ainda interagir com a prática na primeira parte do programa de estudos. Enquanto no modelo sequencial, realizam a componente educacional, incluindo o estágio, na parte final da formação.

Na esmagadora maioria dos países europeus, a formação de professores do ensino primário segue o modelo integrado (Figura 4). A França e Portugal são os únicos países que têm implementado o modelo sequencial. Na Bulgária, Estónia, Irlanda, Polónia, Eslovénia e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia), são usados ambos os modelos.

Figura 19. Modelo de formação inicial dos docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico (CITE 1), 2011/12.



Fonte: Eurydice, 2013.

Em Portugal, até ao Processo de Bolonha (PB) coexistiam os dois modelos na formação inicial de professores. O modelo integrado fora adotado pela esmagadora maioria dos cursos das universidades novas e nas escolas superiores de educação que se assumiram como instituições de formação de professores ou de oferta de cursos de formação de professores, como era o caso dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, enquanto o modelo sequencial foi seguido, sobretudo, pelas universidades clássicas e privadas (Lima, Castro, Magalhães, & Pacheco, 1995; Esteves, 2007).

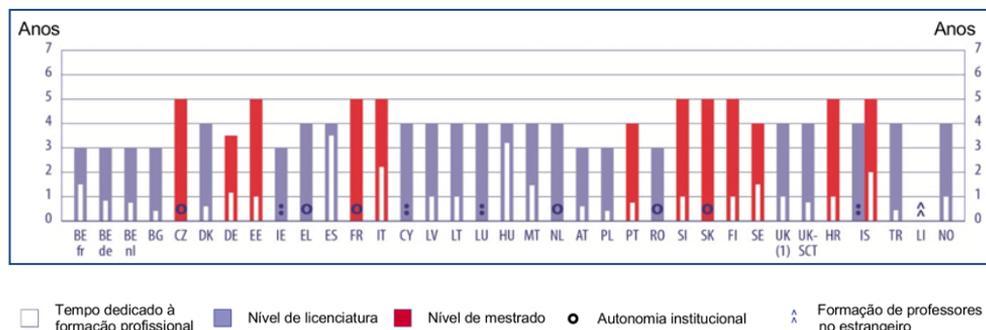
Com a implementação do PB e a publicação do decreto-lei nº 43/2007 que determinou como condição de habilitação profissional para a docência o grau de mestre, configurou-se, assim, uma generalização dos cursos de formação inicial ao modelo sequencial.

Tipo de qualificação final, duração da formação e tempo da componente educacional

No que respeita ao tipo de qualificação mínima para lecionar, a mais generalizada para os professores do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico é o grau de licenciatura, com uma duração entre três a quatro anos. Nos países onde se exige uma qualificação a nível do mestrado, como no caso de Portugal, a duração da formação varia entre quatro a cinco anos (Figura 5).

Na maioria dos países, a componente educacional dos futuros docentes do CITE 1 corresponde a 25% ou mais do programa completo (Quadro 1). Dos países com valores mais baixos na componente educacional encontram-se a Turquia (11%), Bélgica (13,8%), Polónia (13,8%) e Portugal (18,8%). É de registar a variação acentuada de percentagem da componente educacional nos programas, desde 11% na Turquia até 87,5% em Espanha. Em alguns países, é permitido aos estabelecimentos de ensino decidirem sobre esta matéria.

Figura 20. Nível exigido e duração mínima da formação inicial de professores, e proporção mínima de tempo investido na componente educacional (CITE 1), 2010/11



Fonte: Eurydice, 2013.

Quadro 1. Tempo dedicado à componente educacional na formação inicial de professores (CITE 1), 2010/11 (%)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
50	27,7	25	13,8	●	15	33,3	20	:	●	87,5	●	44,3	:	25	25	:	80
MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	IS	TR	LI	NO
36,6	●	20	13,8	18,8	●	20	●	20	37,5	25	19	20	:	40	11	^	25

● Autonomia institucional

Fonte: Eurydice, 2013.

Na componente educacional, a parte prática em contexto real de trabalho nos programas de formação inicial de professores é obrigatória em todos os países. Os estágios inserem-se em momentos diferentes dos programas e são, em geral, supervisionados por um orientador da escola cooperante e pelos professores da instituição de formação inicial de professores. Como se pode verificar pelo Quadro 2, a duração mínima dos estágios apresenta grandes variações entre os países, podendo abranger as 20 horas na Croácia até às 1 065 horas no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte).

Em oito países, incluindo Portugal, as autoridades educativas não determinam a duração mínima para o período de estágio, relegando para as instituições de ensino superior a decisão do número de horas de prática em contexto real de trabalho nos seus programas de formação inicial de professores.

Quadro 2. Duração mínima, em horas, do período de estágio em escolas durante a formação inicial dos professores (CITE 1), 2011/2012

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
CITE 1	480	●	●	150	124	297	144	390	:	●	950	●	600	700	720	800	828	320	224
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT	HR	IS	TR	LI	NO			
CITE 1	●	120	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	^	700			

● Autonomia institucional ^ Formação de professores no estrangeiro

Fonte: Eurydice, 2013.

Ao compararmos com os países mais performativos (Barber & Mourshed, 2007), estes divergem na forma de organização dos seus sistemas educativos no que respeita ao tipo de qualificação final e à duração da formação mas convergem num ponto essencial: reforçam as competências pedagógicas e práticas aquando da formação inicial de professores ao colocarem os formandos em contacto com o contexto real de trabalho logo na parte inicial do curso e ao conferirem grande parte do tempo do programa ao estágio.

A título de exemplo, em Boston, ao fim de seis semanas iniciais de curso, os formandos realizam um estágio de um ano numa escola, lecionando quatro dias por semana conjuntamente com professores experientes. No segundo ano do curso, é-lhes atribuído um tutor que semanalmente observa as aulas, auxilia na planificação das atividades educativas e aconselha (Barber & Mourshed, 2007, p. 29). A qualidade deste acompanhamento é assegurada pelo recrutamento de tutores a tempo inteiro. Em Inglaterra, o tempo de prática na sala de aula é de 24 semanas, o que corresponde a mais de dois terços do tempo dos programas de formação de um ano.

Organização curricular da formação inicial de professores: enquadramento legislativo

Habilitação para a docência

Em Portugal, o decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, visando “na delimitação dos domínios de habilitação para a docência (...) uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino” (Diário da República [DR], 38, I Serie, 2007, p.1320), alargou, com efeitos a partir do ano letivo de 2007-2008, os domínios de habilitação do docente generalista que passaram, assim, a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico ou, em alternativa, a habilitação conjunta para o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico.

O referido diploma estabeleceu, ainda, a habilitação para a docência como uma habilitação exclusivamente profissional e os termos em que a titularidade dessa habilitação profissional passou a ser conferida, definindo como condição indispensável a obtenção do grau de licenciado em educação básica e de mestre numa especialidade. No caso específico do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, os domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos de ensino, e especialidades abrangidas são as que se listam no Quadro 3.

O decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, identificou, ainda, as seguintes componentes de formação a incluir nestes ciclos de estudos, sublinhando que “as aprendizagens a realizar em todas as componentes são fundamentadas na investigação existente” (DR, 38, I Série, 2007, p. 1324):

- Formação na área da docência, ou nas disciplinas do futuro ensino, a lecionar em função do domínio de habilitação para a docência;
- Didáticas específicas, remetendo para o conjunto dos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências necessários ao ensino das matérias, a lecionar em função do domínio de habilitação para a docência;
- Formação educacional geral, ou em domínios relevantes para o desempenho dos professores na sala de aula, bem como “na relação

com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino” (DR, 38, I Série, 2007, p.1323);

- Formação cultural, social e ética, incluindo a sensibilização para grandes problemas do mundo contemporâneo, a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da docência;
- Formação em metodologias de investigação educacional, abrangendo o conhecimento dos seus princípios e métodos;
- Iniciação à prática profissional, integrando a observação e a colaboração em situações de educação e ensino, a prática de ensino supervisionada na sala de aula, a prática de ensino supervisionada na escola (estágio), devendo estas atividades “proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação” e nestes promover “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (DR, 38, I Série, 2007, p.1324).

Quadro 3. Domínios de habilitação para a docência do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico

Licenciatura	Grau de mestre (especialidade)	Níveis e ciclos de ensino	Domínio de habilitação para a docência
	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Todas as áreas do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Professor do ensino básico: 1.º Ciclo
Educação básica	Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico	Todas as áreas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e língua portuguesa, matemática, história e geografia de Portugal, e ciências da natureza do 2.º Ciclo do Ensino Básico.	Professor do ensino básico: 1.º e 2.º Ciclo

São fixados, adicionalmente, o número de créditos em 180, 60, e 90 a 120, para os ciclos de estudos conducentes, respetivamente, ao grau de licenciado em educação básica e aos graus de mestre nas especialidades de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, devendo a sua repartição por componentes de formação obedecer aos critérios que se apresentam no Quadro 4.

Quadro 4. Repartição de créditos por componentes de formação

Componentes de formação	Créditos		
	Licenciatura em Educação básica	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico**
Formação na área de docência	120 a 135		25%
Didáticas específicas	15 a 20	15 a 20	20%
Formação educacional geral	15 a 20	5 a 10	5%
Formação cultural, social e ética	*		
Formação em metodologias de investigação educacional	*		
Iniciação à prática profissional	15 a 20		
Prática de ensino supervisionada		30 a 35	45%

* Incluídos nos créditos atribuídos às didáticas específicas, formação educacional geral e iniciação à prática profissional.

** Percentagem mínima, a calcular em função do número total de créditos (90 a 120).

Refira-se, finalmente, que em 2014 foi aprovado um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (decreto-lei n.º 79/2014, 14 de maio), com alterações substantivas ao que se expôs para o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico, e que vigorará a partir do ano letivo de 2015/2016.

Planos de estudos

Os cursos de formação inicial de professores organizaram-se, até ao PB, pelos princípios estruturantes definidos na Lei de Bases do Sistema

Educativo (LBSE), designadamente pelo artigo trigésimo que elencava as componentes de formação e pelo decreto-lei n.º 344/89 (art. 18.º) sobre o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário que definiu o peso a atribuir às componentes de formação. O decreto-lei n.º 344/89 estabeleceu as seguintes componentes nos cursos de formação inicial de professores: “a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; b) Uma componente de ciências da educação; c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada” (DR, n.º 234, Série I, de 1989, p. 4428).

Tal como se pode verificar pelo Quadro 5, para os cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, há a destacar dois aspetos. Primeiro, a componente de formação na área da docência assumiu um papel de destaque em relação à componente educacional podendo atingir o máximo de 60% ou 70% na carga horária total dos cursos, caso se tratasse da formação de professores para o 1.º ou 2.º Ciclo do Ensino Básico respetivamente, sendo valorizada à medida que se progredia nos ciclos de ensino. Segundo, como o decreto não especificou o peso mínimo e máximo a atribuir às componentes, concedendo assim uma margem significativa de autonomia às instituições de formação para estabelecerem o respetivo peso nos planos curriculares.

Quadro 5. Distribuição percentual da carga horária dos cursos de formação inicial de professores para o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico pelas componentes de formação

Componentes	1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º Ciclo do Ensino Básico
Componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística	Máximo de 60%	Máximo de 70%
Componente de ciências da educação	Mínimo de 40%	Mínimo de 30%
Componente de prática pedagógica		

Fonte: Decreto-lei n. 344/89 (DR, n.º 234, Série I, 11 de outubro de 1989, p. 4428).

As componentes dos cursos de formação inicial de professores seriam reconfiguradas com o decreto-lei n.º 290/98 que criou o Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Professores (INAFOP) para assegurar a acreditação e qualidade dos cursos, bem como a certificação externa (decreto-lei n.º 194/99). O INAFOP, com a deliberação n.º 1488/2000, estabeleceu os Padrões de Qualidade para a Formação Inicial de Professores e atribuiu um peso às componentes de formação convertido em unidades de crédito designadas por *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS). Não obstante, na altura, as unidades de crédito não se encontravam generalizadas nos vários planos de estudo em Portugal, o que apenas se concretizou mais tarde com o PB.

A deliberação n.º 1488/2000, de 15 de dezembro autonomizou da componente da área da docência a vertente dos saberes culturais, sociais e éticos, atribuindo-lhe o peso de 15 ECTS (Quadro 6). O que significou a valorização da “sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes da sua especialidade de docência, a reflexão sobre os problemas éticos que se colocam na atividade docente, bem como dimensões instrumentais relativas à procura, organização e comunicação da informação, incluindo o recurso às tecnologias de informação e da comunicação e ao conhecimento de línguas estrangeiras” (DR n.º 288, Série II, 15 de dezembro de 2000, p. 20101). Sublinhava-se, assim, que o professor devia possuir uma formação multifacetada e multidisciplinar. É de mencionar, ainda, uma valorização das componentes da área educacional: a formação educacional geral e a iniciação à prática profissional somadas adquiriam um peso na carga total do curso de 85 créditos (42%) no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e 100 créditos (38%) no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Com o PB que deu origem ao decreto-lei n.º 43/2007 (ver Quadro 4), a habilitação profissional para a docência concretizou-se através de duas fases, denominadas de ciclos de estudo, licenciatura e mestrado profissionalizante, sendo redefinidas e alargadas as componentes de formação: formação na área de docência (FAD), didáticas específicas (DE), formação educacional geral (FEG), formação cultural, social e ética (FCSE), formação em metodologias e investigação educacional (MIE) e

iniciação à prática profissional (licenciatura)/prática de ensino supervisionada (mestrado) (IPP, PES respetivamente).

Quadro 6. Número de Créditos atribuídos às componentes dos cursos de formação inicial de professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Componentes	1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º Ciclo do Ensino Básico
Formação cultural, social e ética	15	15
Formação nas áreas de docência e didáticas específicas	105	150
Formação educacional geral	35	50
Iniciação à prática profissional	50	50

Fonte: Deliberação n.º 1488/2000 (DR, n.º 288, Série II, 15 de dezembro de 2000, p. 20101).

Em continuidade com a deliberação n.º 1488/2000, a componente cultural, social e ética permanece independente e autonomizou-se a vertente de formação em metodologias de investigação educacional, porém não lhes foram atribuídos qualquer peso percentual, devendo ser integradas nas componentes de FEG, de DE e de IPP/PES.

À licenciatura foram atribuídos 180 créditos (3 anos), assumindo destaque a componente de formação na área da docência (120-135 créditos). Ao mestrado em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico atribuiu-se 60 créditos (1 ano), valorizando-se, neste caso, a área educacional (didáticas específicas, formação educacional geral e prática de ensino supervisionada), sendo excluída a formação na área da docência. Ao mestrado em ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, deixou-se ao critério das instituições de formação a sua duração que podem optar por 90 créditos (1 ano e meio) ou 120 créditos (2 anos) e conferiu-se também maior peso curricular à área educacional.

Do decreto-lei n.º 344/89 ao decreto-lei n.º 43/2007 (ver Quadro 4), perspectivou-se um desdobramento das vertentes de formação agregadas nas componentes dos cursos que se traduziu, numa valorização da área educacional, afirmando-se progressivamente, por um lado, a natureza multidisciplinar da docência que mobiliza para além de saberes na área da especialidade e da problemática educativa, ainda saberes culturais, sociais e éticos e, por outro, a necessidade da prática de ensino em contexto de sala de aula.

No que respeita à autonomização das componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional é de mencionar que o decreto-lei n.º 43/2007 não lhes atribuiu peso específico mas determinou a distribuição dos seus conteúdos pelas componentes de FEG, DE, IPP/PES, na medida em que se revelam transversais a todas as componentes de formação. Contudo, este facto pode contribuir para que estes conteúdos sejam negligenciados nos planos curriculares.

Não obstante, nos cursos de mestrado em ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico se verificar uma valorização da área educacional, esta deve ser interpretada com algumas reservas, pois refere-se à carga total de um curso de um ano, um ano e meio ou dois anos (de 60, 90 ou 120 créditos) e não de quatro anos, como era o caso anteriormente ao PB, para além de que a carga horária dos cursos se distribui agora em horas de trabalho autónomo, orientação tutorial e de trabalho efetivo. Com efeito, a área educacional foi reduzida, com consequências na componente de PES, pois significou uma diminuição do contacto com o contexto profissional. Se acrescentarmos a este facto, a autonomia das instituições de formação na determinação do número de horas de estágio, podemos encontrar cursos com diferentes aproximações à realidade educativa. Tomámos como referência as instituições abordadas no presente estudo e verificamos que o número de horas de estágio atribuído estende-se entre um mínimo de 42 horas a um máximo de 750 horas e, em alguns casos, apenas se inicia o contacto com a prática profissional no 3.º semestre do curso de mestrado (2.º ano).

Nas licenciaturas em educação básica oferecidas pelas instituições em estudo a formação prática em contexto de sala de aula apresenta-se de uma forma muito incipiente, devido ao pouco peso curricular atribuído e divergem na sua abordagem, ora promovem atividades de observação em contexto educativo ou mesmo horas de prática educativa, ora apenas disponibilizam aulas teóricas-práticas.

Organização curricular da formação inicial de professores: enquadramento geral

Na formação inicial de professores, a “necessidade de remodelar” (Mouraz, Leite & Fernandes, 2012, p.192) imposta pela criação de um espaço europeu de educação “colocou novos desafios às instituições formadoras e (...) exigiu alterações na qualificação dos professores” (Mouraz, Leite & Fernandes, 2012, p.192). Adicionalmente, a crescente difusão e importância atribuídas aos resultados de estudos internacionais de avaliação do desempenho dos alunos (e.g., PISA; PIRLS; TIMSS⁶) recolocaram os professores, como sublinhou Nóvoa (2008, p.22), “como elementos insubstituíveis (...) na promoção da *aprendizagem*”.

No mesmo sentido, e em linha com outras análises (Hattie, 2003; OECD, 2005) e meta-análises (Rivers, 2006), a Comissão das Comunidades Europeias (CCE), numa Comunicação endereçada, em 2007, ao Conselho e Parlamento Europeus, sobre a qualidade da formação académica e profissional dos professores, identificou em estudos de investigação, realizados entre 2000 e 2005 (e.g., Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin & Heilig, 2005; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005), resultados demonstrativos de que “a qualidade da actividade docente está correlacionada, de forma significativa e positiva, com os resultados obtidos pelos alunos e que constitui o fator mais importante no ambiente escolar para explicar o desempenho dos alunos” (CCE, 2007, p.3). A mesma Comunicação identificou, também, “a qualidade da formação

⁶ Acrónimos de, respetivamente, *Programme for International Student Assessment*, *Progress in International Reading Literacy Study* e *Trends in International Mathematics and Science Study*.

acadêmica e profissional dos docentes como factor-chave para garantir a qualidade da educação” (CCE, 2007, p.17).

Enquanto no preâmbulo da edição de 2013 de *Números-chave sobre os professores e os dirigentes escolares na Europa* (Eurydice, 2013, p.3) se sublinhou que, “as conclusões do Conselho de Março de 2013 sobre o investimento na educação e formação para apoiar a Estratégia Europa 2020 enfatizam o objetivo de rever e de reforçar o perfil profissional da carreira docente, nomeadamente assegurando a eficácia da formação inicial dos professores”, um outro estudo recente da União Europeia sobre a situação e perspectivas da formação de professores do ensino básico na Europa, realizado por Bokdam, van den Ende e Broek (2014), concluiu que os programas de formação inicial de professores variavam consideravelmente entre os diferentes países em função das conceções nacionais do que se entende por bom professor.

Connel (2009) salientou, a esse propósito, a necessidade de que a formação de professores seja perspectivada tendo em vista, simultaneamente, a formação de bons professores, no plural, e de bom ensino no sentido coletivo, e para práticas de ensino criativas, diversificadas e justas.

Paralelamente, outros relatórios internacionais (e.g., Ministério da Educação da Finlândia, 2006; National Institute of Education, 2009) e estudos comparados entre países europeus e/ou com outros países membros da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (e.g., Barber & Mourshed, 2007; Eurydice, 2013; Ministère de l'Éducation Nationale, 2013; Plumelle & Latour, 2012; Schleicher, 2012) têm destacado um conjunto de fatores diferenciadores dessa formação, na formação inicial de professores, ao nível da organização (e.g., sequência e coerência do percurso formativo entre ciclos de estudo; centralidade do trabalho cooperativo entre as instituições formadoras e as escolas; importância da experiência em contexto de trabalho) e matrizes curriculares, construídas para incluir, além de um tronco de saberes científicos gerais e disciplinares, outros saberes técnicos (e.g., didáticas para a integração de crianças com necessidades educativas especiais e

imigrantes; tecnologias da informação e comunicação orientadas para o *knowledge management*), organizacionais (e.g., gestão e administração) e metodológicos (e.g., métodos de investigação em educação).

Sobre matrizes curriculares, Gilbert (2012), na extensa revisão da literatura que elaborou sobre práticas e entendimento sobre o currículo, o seu desenvolvimento e avaliação, identificou as seguintes dimensões fundamentais que devem orientar a sua organização: clareza e foco (com explicitação das características mais relevantes do trabalho do/a aluno/a), orientado para expectativas razoáveis (viável e apropriado ao nível/ciclo de ensino), qualidade, cumulatividade e diferenciação das aprendizagens (níveis de exigência diferenciados por níveis/ciclos de ensino e de progressão, níveis crescentes de abrangência e complexidade, desenvolvimento articulado e integrado das aprendizagens), coerência da linguagem, da terminologia e da interpretação dentro e entre as áreas de aprendizagem e os níveis/ciclos de ensino.

Abordagem metodológica

Procedimentos de construção da amostra: método de amostragem

Para a constituição da amostra dos estabelecimentos de ensino superior a analisar, optámos pelo método da amostragem intencional ou dirigida que se caracteriza “por os elementos da população serem selecionados com base na convicção do investigador de que servem os objetivos do estudo”, por lhe conferirem o contributo necessário (Vicente, 2012, p. 98). Este método de amostragem adequa-se ao objetivo do presente estudo que pretende analisar os currículos da formação inicial de professores dos estabelecimentos de ensino superior que mais professores colocaram no sistema de ensino, para o ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico.

A fonte utilizada para a amostra consistiu na informação proveniente do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), referente ao ano letivo de 2012/2013 que reúne os dados da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, das escolas públicas do Continente tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), bem como os registos

biográficos dos docentes, nomeadamente as instituições de formação (Ver Parte I do estudo).

O cruzamento das formações dos docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico pelas instituições de formação, permitiu-nos perceber aquelas que mais professores colocaram no sistema de ensino. Assim, o critério utilizado para a amostra foi o de selecionar os estabelecimentos que em cada nível de ensino formaram 400 ou mais docentes, independentemente do grau (bacharelato, licenciatura, mestrado), o que representa mais de 50% das formações dos professores para o 1.º Ciclo e mais de 30% do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Introduzimos, ainda, duas variáveis de controlo, procedimento que visa a “representação intencional de determinados grupos de elementos na amostra” (Vicente, 2012): os estabelecimentos de ensino que incluíssem os ciclos de estudo dos cursos de formação inicial de professores para o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico (licenciatura em educação básica e mestrado em ensino do 1.º e/ou em ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico) e se encontrassem acreditados, tomando como referência os dados divulgados pela Direção-Geral de Ensino Superior (DGES, 2014) à data de 19 de novembro de 2014. A amostra final integra 17 estabelecimentos de ensino superior (4 estabelecimentos de ensino superior universitário público, 9 de ensino politécnico público e 4 de ensino politécnico privado), como se pode constatar no Quadro 7.

Procedimentos de recolha e análise de dados

A investigação contemplou uma primeira fase de recolha, seleção e sistematização da informação contida em relatórios internacionais e estudos comparados entre países europeus e/ou com outros países membros da OCDE publicados entre 2004 e 2014 e que permitisse identificar tendências de organização curricular da formação inicial de professores para o nível CITE1.

Quadro 7. Amostra final de estabelecimentos de ensino

	Formações por ciclo de ensino no ano letivo de 2012/2013				Ciclos de estudos autorizados		
					Licencia- tura Educação Básica	Mestrado em ensino	
	1.º Ciclo	2.º Ciclo	1.º Ciclo	1.º e 2.º Ciclos			
Estabelecimentos de ensino	N	% *	N	% **			
Universitário público ***							
Universidade de Aveiro	437	1,3			•		•
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	829	2,5			•	•	•
Universidade do Algarve	716	2,2	520	2,3	•	•	•
Universidade do Minho	1058	3,2	593	2,6	•		•
Politécnico público							
Instituto Politécnico da Guarda	538	1,6			•		•
Instituto Politécnico de Bragança	800	2,4	584	2,6	•	•	•
Instituto Politécnico de Coimbra	506	1,5			•		•
Instituto Politécnico de Leiria	811	2,5	630	2,8	•	•	•
Instituto Politécnico de Lisboa	858	2,6	650	2,8	•		•
Instituto Politécnico de Santarém	503	1,5			•		•
Instituto Politécnico de Setúbal	714	2,2			•		•
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	542	1,6	775	3,4	•		•
Instituto Politécnico do Porto	860	2,6	974	4,3	•	•	•
Politécnico privado							
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	1167	3,5			•	•	•
Escola Superior de Educação de Fafe ****	809	2,4			•	•	
Instituto Jean Piaget	5198	15,7	1594	7,0	•		•
Instituto Superior de Ciências Educativas	2527	7,8	907	4,0	•		•
Total	18873	57,1	7227	31,8			

* Valores percentuais considerando o número total de 33 080 de formações dos docentes (ver Parte I do estudo).

** Valores percentuais considerando o número total de 22 831 de formações dos docentes (ver Parte I do estudo).

*** Nenhum estabelecimento de ensino superior universitário privado cumpriu as duas características de controlo definidas.

**** O mestrado em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrado pela Escola Superior de Educação de Fafe, descontinuado em outubro de 2013 pela instituição de ensino, integrou a amostra por cumprir as duas características de controlo definidas.

Com base nessa informação, em particular, ao nível da organização dos dispositivos de formação e da composição das matrizes curriculares (saberes científicos gerais e disciplinares, saberes técnicos, organizacionais e metodológicos), construiu-se uma grelha de análise que integrou as categorias, subcategorias e indicadores listados no Quadro 8 que se apresenta nas páginas 20 e 21 deste relatório⁷.

A última fase, de análise da informação/dados recolhidos, integrou a análise estatística e a análise de conteúdo dos planos de estudos e fichas das unidades curriculares dos cursos selecionados, constantes das bases de dados da A3ES e facultados à equipa de investigação por essa Agência.

Sublinhe-se, por um lado, que os referidos planos e fichas se reportam, considerando a data de submissão do dossiê de acreditação, aos anos de 2011 ou de 2012 e, por outro, não obstante o formato dos referidos planos e fichas estar padronizado pela A3ES, que fixa os campos de preenchimento e a sua extensão⁸, os conteúdos para esses campos, que são inscritos pelas instituições de ensino, foram assumidos neste trabalho como intenções programáticas e de ação pedagógica, uma vez que a metodologia de análise utilizada não permite aferir da sua efetiva concretização em sala de aula.

O tratamento estatístico, que permitiu resumir e pôr em evidência características relevantes desses dados relativamente à caracterização geral das instituições e dos cursos, foi realizado com o auxílio do *software* PASW 18.0.

⁷ Tratam-se, em todo o caso, de categorias construídas. Por exemplo, a subcategoria dos *materiais autênticos* é referente à utilização de materiais elaborados propositadamente para uso escolar do leitor/utilizador que é aluno do 1.º ou do 2.º Ciclo do Ensino Básico (e.g. fichas de trabalho/exercícios) e a outros materiais, não estruturados intencionalmente para esse uso, mas adequados a esse tipo de leitor/utilizador e permitindo uma apropriação didática em sala de aula (e.g., livros infantis e juvenis).

⁸ No anexo 1 é apresentado o formulário a preencher pelas instituições de ensino superior para os planos de estudo; no anexo 2 é disponibilizado o formulário a preencher pelas instituições de ensino superior para as unidades curriculares. Ambos os formulários integram os pedidos, ou para avaliação de ciclos de estudos em funcionamento (guião de autoavaliação), ou para acreditação de novos ciclos de estudos, e são disponibilizados pela A3ES em <<http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-auditoria/guioes-e-procedimentos>>.

Já a análise de conteúdo do corpus documental seguiu os procedimentos consensualizados na literatura: construção de um sistema de categorias, definição das unidades de registo considerando o critério semântico, isto é, com significado específico e autónomo (Lima, 2013) e análise preferencial por caixas (Bardin, 1979) privilegiando a presença/ausência dos indicadores, mais do que o seu peso ou intensidade, e por *milha* no caso específico da categorização dos saberes científicos gerais e saberes disciplinares (disciplinas do futuro ensino). A análise de conteúdo foi realizada, nas tarefas de classificação e sistematização dos dados, com o auxílio do *software* MAXQDA 11.0.

Quadro 8. Grelha de análise de conteúdos

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Ação pedagógica do professor-formador em sala de aula	Transmissiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposição/apresentação de conteúdos 2. Interrogação/questões 3. Demonstração
	Estimuladora da apropriação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade com pares/grupo 2. Atividade de pesquisa 3. Simulação 4. Resolução de problemas/casos/exercícios 5. Atividade experimental/prática laboratorial 6. Experimentação artística e físico-motora 7. Trabalho de campo/saída para o campo 8. Análise/comentário de conteúdos e documentos (e.g., artigos, legislação) 9. Discussão/debate de conteúdos e documentos 10. Atividade de planificação 11. Elaboração de recursos pedagógicos 12. Observação de situações pedagógicas 13. Análise de situações pedagógicas 14. Discussão/debate sobre situações pedagógicas 15. Reflexão sobre situações pedagógicas 16. Outras atividades estimuladoras da apropriação
	Percurso de ensino/aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transmissão-apropriação 2. Apropriação-transmissão

Categories	Subcategories	Indicators
Saberes científicos gerais	Elencos a constituir (análise por <i>milha</i>)	
Saberes disciplinares (disciplinas futuro ensino)	Elencos a constituir (análise por <i>milha</i>)	
Saberes técnicos	Didáticas específicas	1. Técnicas de iniciação/desenvolvimento da leitura (e.g., método sintético/fonético)
		2. Técnicas de iniciação/desenvolvimento da escrita
		3. Técnicas de investigação nas áreas curriculares/disciplinas do futuro ensino
		4. Técnicas de observação de fenómenos naturais
		5. Técnicas de planeamento de atividades experimentais
		6. Técnicas de resolução de problemas
		7. Técnicas de comunicação oral
		8. Técnicas de expressão (e.g., dramática, físico-motora)
		9. Outras técnicas específicas
	Didáticas para a inclusão	1. Inclusão educativa de crianças com necessidades educativas
2. Inclusão educativa de crianças imigrantes		
Tecnologias de informação e comunicação	1. Office e pesquisa na web	
	2. Gestão do conhecimento (e.g., plataforma <i>moodle</i> e outros SGA)	
	3. Recursos digitais/ <i>software</i> educativo específico (e.g., <i>geogebra</i>)	
Relações interpessoais	1. Comunicação com alunos	
	2. Comunicação com pais/família	
Pedagogia	1. Estratégias de gestão de comportamentos na sala de aula (e.g., comportamentos disruptivos/indisciplina)	
Saberes organizacionais e sobre a profissão	Gestão	1. Gestão em organizações escolares
	Profissionalidade docente	1. Ética e deontologia profissional
Saberes metodológicos	Investigação	1. Métodos de investigação em educação
		2. Métodos de investigação para a ação
	Avaliação	1. Métodos de avaliação das aprendizagens
Materiais didáticos	Materiais autênticos	1. Manuais escolares
		2. Livros infantis e juvenis
		3. Materiais manipuláveis (e.g., ábaco, modelos anatómicos)
		4. Materiais de artes plásticas, sonoros e cénicos
		5. Fichas de trabalho/exercícios
		6. Jogos
		7. Outros materiais autênticos

Categorias	Subcategorias	Indicadores
	Materiais de apoio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Textos 2. Programas e orientações curriculares 3. Documentos metodológicos (e.g., planificação) 4. Documentos legislativos 5. Documentos audiovisuais e multimédia 6. Outros materiais de apoio
Supervisão pedagógica	Sistema de monitorização	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão individual do aluno-futuro professor 2. Trabalho do aluno-futuro professor com pares 3. Trabalho do aluno-futuro professor com professores-peritos
	Elementos de participação oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intervenção nas aulas 2. Apresentação/defesa de trabalhos 3. Outros elementos de participação oral
Avaliação das aprendizagens do aluno-futuro professor	Elementos de produção escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exame 2. Testes escrito 3. Ficha 4. Planificação 5. Ensaio/recensão 6. Portefólio 7. Relatório 8. Diário de formação 9. Trabalho de pesquisa 10. Trabalho de investigação 11. Projeto 12. Outros elementos de produção escrita
	Presença nas aulas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assiduidade
	Crítérios de classificação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pré-definidos 2. A negociar com os alunos-futuros professores 3. Não definidos

Resultados

Análise de conteúdo e de frequências

A grelha de análise foi aplicada numa amostra que incluiu, como se expôs, quatro instituições de ensino superior universitário público (Universidade de Aveiro, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade do Algarve e Universidade do Minho), nove instituições de ensino superior politécnico público (Instituto Politécnico da Guarda, Instituto

Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto Politécnico de Santarém, Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Politécnico de Viana do Castelo e Instituto Politécnico do Porto) e quatro instituições de ensino superior politécnico privado (Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Escola Superior de Educação de Fafe, Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo e Instituto Superior de Ciências Educativas).

Listam-se, de seguida, as principais tendências de organização curricular que o trabalho de análise de conteúdos das fichas das unidades curriculares dos cursos de formação inicial de professores para o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico evidenciou, agregados por habilitação profissional exigida para a docência (licenciatura em educação básica e mestrado em ensino do 1º Ciclo ou mestrado em ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico) e trabalhados por relação com a estrutura categorial da grelha de análise de conteúdos construída para esse efeito.

Ação pedagógica do professor formador em sala de aula. O professor formador tende, em todas as instituições de ensino, a articular práticas de tipo transmissivo com outras de cariz mais prático, embora, com diferenças no tipo e na variedade das atividades desenvolvidas em sala de aula:

- Entre as práticas de tipo transmissivo, como se pode observar no Quadro 9, predomina, largamente, a exposição/apresentação de conteúdos, quer nas universidades (89,3%), quer nos politécnicos públicos (86,0%) e privados (80,2%), sendo menos significativo o recurso, em todas as instituições de ensino, à demonstração e à interrogação/formulação de questões aos alunos-futuros professores. Nas universidades, a demonstração, em particular, a demonstração indireta (apoiada por mapas de conceitos, esquemas, fluxogramas e outros ilustradores gráficos) é ligeiramente mais utilizada (5,6%) do que a interrogação/formulação de questões (5,1%); por contraste, este meio pedagógico é preferido, à demonstração, pelos professores-formadores dos politécnicos privados (11,3%) e dos politécnicos públicos (7,3%);

Quadro 9. Ação transmissiva do professor formador

Modos de transmissão	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Exposição/apresentação de conteúdos	158	89,3	410	86,0	142	80,2
Interrogação/questões	9	5,1	35	7,3	20	11,3
Demonstração	10	5,6	32	6,7	15	8,5
Total	177	100,0	477	100,0	177	100,0

- Por outro lado, como revela a leitura do Quadro 10, entre as práticas de cariz mais prático ou apropriativo predominam, quer nas universidades, quer nos politécnicos públicos e privados, as atividades desenvolvidos com pares/em grupo (16,4% e 17,1%, respetivamente) de análise/comentário de conteúdos e documentos (11,7%, 14,2% e 13,8%, respetivamente), de discussão/debate de conteúdos e documentos (16,4%, 17,8% e 18,2%, respetivamente,) e, ainda, as atividades de pesquisa (13,3%, 12,3% e 11,9%, respetivamente);
- Entre as atividades mais orientadas para a consolidação de conhecimentos práticos e refletidos, a resolução de casos/problemas/exercícios é a atividade mais dinamizada pelos politécnicos privados (9,7%), pelos politécnicos públicos (9,1%) e pelas universidades (8,4%); já o recurso ao trabalho de campo/saída para o campo e às atividades experimentais/de prática laboratorial, é mais frequente nas universidades (5,8% e 2,8%, respetivamente) e nos politécnicos públicos (4,1% e 2,3%, respetivamente), do que nos politécnicos privados (3,8% e 1,9%, respetivamente);

Quadro 10. Ação do professor formador estimuladora da apropriação

Atividades dinamizadas	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Atividade com pares/grupo	94	16,4	294	17,1	108	17,1
Atividade de pesquisa	76	13,3	211	12,3	75	11,9
Simulação	10	1,7	24	1,4	9	1,4
Resolução de problemas/casos/exercícios	48	8,4	156	9,1	61	9,7
Atividade experimental/prática laboratorial	16	2,8	39	2,3	12	1,9
Experimentação artística e físico-motora	16	2,8	21	1,2	11	1,7
Trabalho de campo/saída para o campo	33	5,8	70	4,1	24	3,8
Análise/comentário de conteúdos/documentos	67	11,7	245	14,2	87	13,8
Discussão/debate de conteúdos/documentos	94	16,4	307	17,8	115	18,2
Atividade de planificação	8	1,4	45	2,6	18	2,9
Elaboração de recursos pedagógicos	15	2,6	43	2,5	18	2,9
Observação de situações pedagógicas	24	4,2	62	3,6	27	4,3
Análise de situações pedagógicas	18	3,1	64	3,7	20	3,2
Discussão/debate sobre situações pedagógicas	17	3,0	34	2,0	6	1,0
Reflexão sobre situações pedagógicas	14	2,4	51	3,0	21	3,3
Outras atividades estimuladoras da apropriação	22	3,8	55	3,2	19	3,0
Total	572	100,0	1721	100,0	631	100,0

- O Quadro 10 revela, ainda, que a observação de situações pedagógicas é desenvolvida nos politécnicos privados (4,3%), nas universidades (4,2%) e nos politécnicos públicos (3,6%), sendo

acompanhada mais vezes nas universidades e nos politécnicos públicos por atividades de análise (3,1% e 3,7%, respetivamente) e de discussão/debate sobre essas situações (3,0% e 2,0%, respetivamente) e, por mais atividades de reflexão sobre essas situações, nos politécnicos privados (3,3%) e públicos (3,0%);

- Em todas as instituições de ensino são desenvolvidas, nas didáticas das expressões, outras atividades estimuladoras da apropriação do conhecimento, como a experimentação artística e físico-motora (e.g., atividades de composição, improvisação e interpretação vocal e instrumental, elaboração de guiões dramáticos, cenários, figurinos e adereços de palco, dinamização de sessões de motricidade infantil), ou a elaboração de recursos pedagógicos (e.g., construção de jogos e outros artefactos lúdicos), e de planificação (e.g., atividades de planificação de sequências didáticas), nas outras didáticas específicas;
- No que respeita aos modos escolhidos pelo professor-formador para orientar e organizar as aprendizagens dos alunos-futuros professores coexistem, em todos os estabelecimentos de ensino, dois tipos de itinerários: os que partem da exposição/apresentação de conteúdos para a sua apropriação pelos alunos-futuros professores, através da dinamização de atividades de observação, aplicação e/ou experimentação e reflexão (ver exemplo 1 e exemplo 2) e outras que, por contraste, partem dessas atividades e/ou das vivências dos alunos-futuros professores para a sua contextualização conceptual e/ou teórica (ver exemplo 3 e exemplo 4).

Exemplo 1:

As horas de contacto incluem sessões teórico-práticas e de orientação tutorial. As práticas desenvolvidas nesta unidade curricular centram-se essencialmente na exposição e discussão, pelo docente e pelos alunos, dos conteúdos e dos conceitos matemáticos subjacentes a estes. As aulas têm um carácter predominantemente teórico-prático, onde a exposição e a discussão dos conteúdos se completam com exercícios práticos e exemplificativos. As tarefas propostas e os conteúdos trabalhados visam essencialmente dotar os estudantes de um conjunto de conhecimentos

matemáticos teóricos e práticos essenciais para uma boa prática profissional (instituto politécnico privado, curso de Educação Básica).

Exemplo 2:

O /A docente apresentará a maioria dos temas a desenvolver. Esta exposição será complementada pela leitura e discussão de textos sobre esses temas, bem como pelas pesquisas realizadas pelos estudantes, de modo a que se apropriem dos conceitos e processos próprios da investigação em educação (instituto politécnico público, curso de formação de professores para o ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 3:

As sessões são organizadas (...) partindo-se sempre das vivências e realidades socioprofissionais de cada um dos participantes para as necessárias conceptualizações e teorizações. Pretende-se, deste modo, que os temas abordados sejam portadores de significado para todos os participantes (instituto politécnico público, curso de formação de professores para o ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 4:

A disciplina tem um aspecto vivencial extremamente importante. A experimentação prática nas diferentes áreas é a base sobre a qual assenta a aquisição de conhecimentos (universidade, curso de Educação Básica).

Como se pode observar no Quadro 11, o primeiro tipo de abordagem (transmissão-apropriação) é mais utilizada nos politécnicos públicos (63,5%) e nas universidades (60,2%); já a segunda (apropriação-transmissão) é mais utilizada nos politécnicos privados (51,7%).

Quadro 11. Percursos de ensino/aprendizagem

Tipos de percurso	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Transmissão-apropriação	115	60,2	326	63,5	97	48,3
Apropriação-transmissão	76	39,8	187	36,5	104	51,7
Total	191	100,0	513	100,0	301	100,0

Saberes científicos gerais. A distribuição da formação científica geral pelos planos de estudos dos vários tipos de estabelecimentos de ensino apresenta as seguintes características gerais:

- As universidades e politécnicos públicos privilegiam unidades curriculares que proporcionem um conhecimento dos processos de aprendizagem (e.g. psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem da criança), dos contextos em que se ensina (e.g., sociologia da infância e da educação, fundamentos socioculturais da educação) e sobre o currículo (e.g., organização e currículo da educação básica);
- Os politécnicos privados, por seu turno, privilegiam unidades curriculares que proporcionem, igualmente, um conhecimento dos processos de aprendizagem (e.g., psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem) e sobre o currículo (e.g., desenvolvimento curricular) e, adicionalmente, um conhecimento pedagógico geral (e.g., pedagogia e modelos de educação);
- Estas unidades curriculares, com um número de créditos atribuídos que oscila entre os 2 ECTS e os 5 ECTS⁹, são de duração semestral

⁹ Acrónimo de *European Credit Transfer and Accumulation System*. Este Sistema Europeu de Acumulação e Transferência mede as horas de estudo, letivas, de estágio e, ainda, as horas reservadas para a avaliação das aprendizagens que cada estudante tem de cumprir para alcançar os objetivos do seu programa de estudos.

em todos os estabelecimentos de ensino e, predominantemente, de frequência obrigatória.

Saberes disciplinares (disciplinas do futuro ensino). Os planos de estudos de todas as instituições de ensino integram unidades curriculares diretamente relacionadas com os saberes disciplinares do futuro ensino no 1º Ciclo e no 2º Ciclo do Ensino Básico (e.g., ciências da natureza, expressão plástica, língua portuguesa, fundamentos da matemática) e matérias conexas (e.g., a Terra e a diversidade biológica, arte e educação, linguística aplicada à língua portuguesa, geometria, grandezas e medida). Estas unidades curriculares, com um número de créditos atribuídos variável entre os 2 ECTS e os 9 ECTS, de duração semestral nas universidades e nos politécnicos privados e de duração anual (menos frequente) ou, semestral (mais frequente) nos politécnicos públicos, apresentam as seguintes diferenças na margem de autonomia dos alunos-futuros professores na seleção das unidades que pretendam frequentar:

- Nas universidades e politécnicos privados predominam troncos mais fechados, maioritariamente com unidades curriculares de frequência obrigatória;
- Os politécnicos públicos, pelo contrário, oferecem um leque mais amplo de optativas.

Saberes técnicos. Didáticas específicas. Os planos de estudos, quer das universidades, quer dos politécnicos públicos e privados integram unidades curriculares dedicadas às didáticas específicas, implicando o conhecimento de como tratar pedagogicamente determinados conteúdos científicos disciplinares e, também, sobre as técnicas que podem facilitar a aprendizagem desses conteúdos em sala de aula, embora com diferenças no reportório das técnicas mais trabalhadas:

- Nas universidades esse trabalho concentra-se, como se constata pela leitura do Quadro 12, nas técnicas de expressão (e.g., saber aplicar o jogo como ferramenta do desenvolvimento motor), de resolução de problemas (e.g., desenvolver a capacidade de selecionar instrumentos

que agilizem o processo de resolução de um problema) e de comunicação oral (e.g., seleção e organização de estratégias/atividades com vista à aquisição e ao desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas), com 18,2%, 15,2% e 12,1%, respetivamente;

Quadro 12. Didáticas específicas

Técnicas trabalhadas em sala de aula	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Técnicas de iniciação/desenvolvimento da leitura Atividade com pares/grupo	2	3,0	13	7,9	4	6,5
Técnicas de iniciação/desenvolvimento da escrita	2	3,0	14	8,5	5	8,1
Técnicas de investigação nas áreas curriculares/disciplinas do futuro ensino	6	9,1	9	5,5	4	6,5
Técnicas de observação de fenómenos naturais	2	3,0	4	2,4	0	0,0
Técnicas de planeamento de atividades experimentais	3	4,5	13	7,9	10	16,1
Técnicas de resolução de problemas	10	15,2	11	6,7	6	9,7
Técnicas de comunicação oral	8	12,1	13	7,9	7	11,3
Técnicas de expressão	12	18,2	47	28,5	11	17,7
Outras técnicas específicas	21	31,8	41	24,8	15	24,2
Total	66	100,0	165	100,0	62	100,0

- Nos politécnicos públicos as técnicas mais trabalhadas são as de expressão (e.g., saber utilizar a voz como meio de expressão criativo-musical), iniciação/desenvolvimento da escrita, planeamento de atividades experimentais (e.g., conhecer e usar procedimentos

específicos de trabalho experimental em química), iniciação/desenvolvimento da leitura (e.g., saber utilizar métodos de iniciação à leitura) e as técnicas de comunicação oral (e.g., planificar estratégias educativas para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças), com 28,5%, 8,5% e 7,9%, respetivamente;

- Os politécnicos privados, por seu turno, trabalham mais as técnicas de expressão (e.g., aplicar estratégias para a dinamização de atividades musicais), de planeamento de atividades experimentais (e.g., trabalho experimental no ensino das ciências na natureza) e de comunicação oral (e.g., aplicar técnicas de correção de expressão oral), com 17,7%, 16,1% e 11,3% respetivamente;
- Em todos os estabelecimentos de ensino são desenvolvidas outras técnicas didáticas (e.g., técnicas de comunicação matemática, de promoção da leitura em contexto familiar e escolar).

Didáticas para a inclusão. Já quanto às didáticas para a inclusão, identificaram-se unidades curriculares, maioritariamente com regime obrigatório de frequência mas, também, como disciplina de opção livre, com conteúdos dedicados às necessidades educativas em todos as instituições de ensino. Contudo, as abordagens orientadas para o trabalho específico em sala de aula com crianças com necessidades de aprendizagem e necessidades educativas especiais, são diferenciadas no seu alcance e abrangência, numa perspetiva de educação inclusiva, como se ilustra nos exemplos seguintes:

Exemplo 1:

A sala de aula e a escola; 3.1. Respostas educativas numa abordagem inclusiva: da escola à sala de aula; 3.2. O Modelo do Tempo de Ensino como um modelo alternativo para avaliar e intervir; 3.3 As variáveis ecológicas da sala de aula: a ecologia física e a ecologia social (instituto politécnico público, curso de Educação Básica).

Exemplo 2:

Modelo de Atendimento à Diversidade: Da identificação à intervenção para crianças com NE. 2.3. A família da criança com NE: Ajustamento

familiar às necessidades da criança com NE; envolvimento familiar na educação das crianças com NE; considerações multiculturais (universidade pública, curso de formação de professores para o ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 3:

3. Necessidades educativas especiais na sala de aula

3.1. Processos de identificação

3.2. Implicações das necessidades educativas especiais no currículo. A criança com problemas específicos, definição, etiologia e incidência

3.3. Práticas de integração/inclusão - estratégias de gestão, adaptações curriculares e individualização do ensino (instituto politécnico privado, mestrado em ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 4:

Abordagem de aspetos específicos no campo da educação inclusiva: organização de uma sala de aula inclusiva; interações sociais entre pares; heterogeneidade da turma; aprendizagem cooperativa e o ensino mediado por pares; variáveis relacionadas com o ensino/ aprendizagem eficazes; as adaptações curriculares; a mediação social (instituto politécnico público, curso de Educação Básica).

Por outro lado, no que respeita à inclusão educativa de crianças imigrantes foram identificadas as seguintes situações:

- A inexistência, nos planos de estudos dos institutos politécnicos privados, de unidades curriculares e/ou conteúdos programáticos sobre esta temática;
- A existência, nos planos de estudos das universidades e dos institutos politécnicos públicos, de unidades curriculares sobre esta temática (e.g., contextos multiculturais e educação), bem como, da sua integração com carácter transversal e articulada a outros domínios do saber como, por exemplo, a comunicação linguística (ver exemplo 1), nos planos de estudos dos institutos politécnicos públicos.

Exemplo 1

Estratégias para o desenvolvimento de competências interculturais: o papel das histórias para crianças.

A escola portuguesa: contextos multiculturais e práticas interculturais.

2. Diversidade cultural e linguística hoje

Contextos, desafios e respostas.

Cultura e culturas; hibridação cultural; universal e particular; global e local.

3. Línguas e culturas na escola

Diferentes funções das línguas na escola.

O ensino numa língua que não é a língua materna da criança: o que está em causa. (instituto politécnico público, curso de Educação Básica).

Tecnologias de informação e comunicação. Como revela o Quadro 13, são utilizados recursos em tecnologias de informação e comunicação em todas as instituições de ensino.

Quadro 13. Tecnologias de informação e comunicação

Recursos em TIC	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Office e pesquisa na <i>Web</i>	10	26,3	40	26,3	4	10,5
Sistemas de gestão do conhecimento	13	34,2	58	38,2	21	55,3
Recursos digitais/ <i>software</i> educacional específico	15	39,5	54	35,5	13	34,2
Total	38	100,0	152	100,0	38	100,0

- As universidades privilegiam mais a exploração de recursos digitais/*software* educativo específico (e.g., *software* para edição áudio digital, *CMapTools*, *MindMeister*). Utilizam, igualmente, os

sistemas de gestão do conhecimento (e.g., plataformas *Moodle* e de *e-learning* e *b-learning*), na dupla vertente de apoio ao percurso formativo dos alunos-futuros professores e de exploração das potencialidades destes sistemas para o futuro ensino, bem como os utilitários do *Office* (e.g., folha de cálculo) e a pesquisa na *Web* (e.g., utilização de motores de busca e acesso a repositórios de informação);

- Por sua vez, os politécnicos públicos e os politécnicos privados utilizam mais as funcionalidades dos sistemas de gestão do conhecimento, em particular, no caso dos politécnicos privados, os da plataforma *blackboard*, embora utilizem, também, recursos digitais/*software* educativo específico (e.g., *Geogebra* e *applets* com tarefas geométricas), o *Office* ou outro *software* livre com as mesmas características, mais utilizado pelos politécnicos privados, e a pesquisa na *Web*.

Relações interpessoais. Identificaram-se, em todos os estabelecimentos de ensino, unidades curriculares com conteúdos relacionados com a comunicação e o uso adequado da língua na interação verbal com alunos, ainda que a vertente específica da relação da escola com os pais/família seja estudada, unicamente, nas universidades e nos politécnicos públicos.

Pedagogia. Identificaram-se, em todos os estabelecimentos de ensino, unidades curriculares dedicadas às metodologias e estratégias de ensino mas, mais relacionadas com a aplicação sistemática de uma pedagogia diferenciada na sala de aula, do que com a gestão de comportamentos e, em particular, dos comportamentos disruptivos/de indisciplina.

Saberes organizacionais e sobre a profissão. Identificaram-se unidades curriculares, nos planos de estudos das universidades e dos institutos politécnicos públicos, sobre a gestão de organizações escolares e, em todos os estabelecimentos de ensino, de conteúdos sobre a dimensão ética da ação profissional do professor, abordados transversalmente noutras unidades curriculares (e.g. organização pedagógica da educação básica). Em contrapartida, não foram identificadas, nem nos planos de estudos das universidades, nem nos planos de estudos dos politécnicos públicos, unidades curriculares ou conteúdos sobre deontologia profissional; só um

politécnico privado aborda o tema, numa unidade curricular dedicada à ética, história e filosofia da educação, desdobrando-o nos seguintes conteúdos:

Exemplo 1

6. Ética e Educação: profissionalidade docente e valores; b. A possibilidade de uma ética profissional, c. Necessidade e conteúdos de um código deontológico da profissão docente (instituto politécnico privado, curso de Educação Básica).

Saberes metodológicos. Identificaram-se, como se verifica pela consulta do Quadro 14, unidades curriculares, nos planos de estudos de todas as instituições de ensino, dedicadas aos métodos de investigação, com maior predomínio dos conteúdos relacionados com a investigação em educação (e.g., paradigmas, natureza, planeamentos de investigação em educação) por relação com a investigação para a ação (e.g., a investigação-ação em educação), nos politécnicos públicos (72,7%), privados (64,7%) e nas universidades (63,2%).

Quadro 14. Investigação em educação

Saberes metodológicos	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Métodos de investigação em educação	12	63,2	16	72,7	11	64,7
Métodos de investigação para ação	7	36,8	6	27,3	6	35,3
Total	19	100,0	22	100,0	17	100,0

Identificaram-se, ainda, como revela o Quadro 15, nos planos de estudos de todas as instituições de ensino, unidades curriculares sobre métodos (e.g. a avaliação das aprendizagens - conhecimentos e capacidades - em ciências) e instrumentos de avaliação das aprendizagens (e.g., conceção e análise de instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos).

Quadro 15. Avaliação das aprendizagens

Saberes metodológicos	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Métodos de avaliação das aprendizagens	7	46,7	28	51,9	13	50,0
Construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens	8	53,3	26	48,1	13	50,0
Total	15	100,0	54	100,0	26	100,0

Materiais didáticos. São utilizados, em todos as instituições de ensino, como se observa no Quadro 16, diversos materiais didáticos, com os seguintes destaques:

- São utilizados, em todos os estabelecimentos de ensino, mais materiais de apoio, do que materiais autênticos;
- Os textos temáticos, os documentos audiovisuais e multimédia (e.g., filmes/videogramas, apresentações em *PowerPoint*) e os programas e orientações curriculares são os recursos didáticos mais utilizados pelas universidades (42,7%, 23,1 % e 20,3%, respetivamente), pelos politécnicos públicos (38,8%, 25,2% e 21,1 %, respetivamente) e pelos politécnicos privados (42,0 %, 12,1% e 23,6%, respetivamente). Seguem-se, mas com menor expressão nas três tipologias de instituições de ensino, os documentos legislativos e os documentos metodológicos (e.g., planificações, normas profissionais, *standards*);

Quadro 16. Materiais Didáticos

Materiais didáticos utilizados	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Materiais autênticos						
Manuais escolares	7	23,3	23	23,7	1	3,7
Livros infantis e juvenis	0	0,0	5	5,2	3	11,1
Materiais de artes plásticas, sonoros e cénicos	3	10,0	3	3,1	2	7,4
Materiais manipuláveis	9	30,0	37	38,1	10	37,0
Fichas de trabalho/exercícios	7	23,3	13	13,4	8	29,6
Jogos	1	3,3	4	12,4	0	0,0
Outros materiais autênticos	3	10,0	12	4,1	3	11,1
Total	30	100,0	97	100,0	27	100,0
Materiais de apoio						
Textos temáticos	61	42,7	217	38,8	73	42,0
Programas e metas curriculares	29	20,3	118	21,1	41	23,6
Documentos metodológicos	3	2,1	19	3,4	8	4,6
Documentos legislativos	5	3,5	25	4,5	14	8,0
Documentos audiovisuais e multimédia	33	23,1	141	25,2	21	12,1
Outros materiais de apoio	12	8,4	40	7,1	17	9,8
Total	143	100,0	560	100,0	174	100,0

- Os materiais manipuláveis (e.g., instrumentos Orff, esqueleto e órgãos humanos, calculadora) são os materiais autênticos mais utilizados pelos politécnicos públicos (38,1%), pelos politécnicos privados (37,0%) e pelas universidades (30,0%);
- O manual escolar é, a par do jogo, o recurso autêntico menos utilizado pelos politécnicos privados.

Supervisão pedagógica. A monitorização da formação em contexto de trabalho é mais centrada, como se lê no Quadro 17, no trabalho com professores-peritos, quer nas universidades (47,1%), quer nos politécnicos públicos (39,4%); os politécnicos privados, por seu turno, privilegiam na formação em contexto de trabalho, equitativamente, o trabalho com professores-peritos (33,3%), com outros alunos-futuros professores (33,3%) e a reflexão individual (33,3%).

Quadro 17. Supervisão pedagógica

Monitorização	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Reflexão individual	4	23,5	27	38,0	8	33,3
Trabalho com pares	5	29,4	16	22,5	8	33,3
Trabalho com professores-peritos	8	47,1	28	39,4	8	33,3
Total	17	100,0	71	100,0	24	100,0

Alguns estabelecimentos de ensino articulam a supervisão pedagógica a um seminário de integração curricular, visando:

Exemplo 1:

- I. esclarecer, debater, refletir sobre temas e questões pertinentes decorrentes da PES II.
- II. proporcionar momentos de debate e reflexão sobre temas científicos e/ou didáticos que os estudantes e/ou docentes diagnostiquem como necessidades de formação nas diferentes áreas de intervenção (instituto politécnico público, curso de formação de professores para o ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico).

Avaliação das aprendizagens do aluno-futuro professor. A avaliação das aprendizagens dos alunos-futuros professores resulta, em todas as instituições de ensino, da utilização de diversos elementos de participação oral, escrita e de presença nas aulas, com os seguintes destaques:

- Como revela o Quadro 18, a apresentação/defesa de trabalhos é o elemento de participação oral mais utilizado pelos politécnicos públicos (56,5%), universidades (53,5%) e politécnicos privados (51,7%);

Quadro 18. Avaliação das aprendizagens

Meios de recolha de informação	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Elementos de participação oral						
Intervenção nas aulas						
Apresentação/defesa de trabalhos	61	42,4	145	39,9	50	42,4
Outros elementos de participação oral						
Apresentação/defesa de trabalhos	77	53,5	205	56,5	61	51,7
Outros elementos de participação oral	6	4,2	13	3,6	7	5,9
Total	144	100,0	363	100,0	118	100,0
Elementos de participação escrita						
Exame	68	21,3	245	23,2	22	5,9
Teste escrito	92	28,8	325	30,7	117	31,1
Ficha	3	0,9	30	2,8	23	6,1
Planificação	6	1,9	43	4,1	15	4,0
Ensaio/recensão	21	6,6	76	7,2	49	13,0
Portefólio	21	6,6	63	6,0	48	12,8
Relatório	37	11,6	74	7,0	35	9,3
Diário de formação	2	0,6	19	1,8	1	0,3
Trabalho de pesquisa	14	4,4	10	0,9	8	2,1
Trabalho de investigação	3	0,9	8	0,8	11	2,9
Projeto	29	9,1	73	6,9	19	5,1
Outros elementos de produção escrita	24	7,5	92	8,7	28	7,4
Total	320	100,0	1058	100,0	376	100,0

- O teste escrito é o meio de recolha escrita mais utilizado nos politécnicos privados (31,1%), públicos (30,7%) e nas universidades (28,8%); por outro lado, se é menos significativa a recolha de ensaios/recensões e de portefólios, nas universidades (6,6%) e nos politécnicos públicos (7,2% e 6,0%, respetivamente), nos politécnicos privados esses meios de recolha são mais valorizados (13,0% e 12,8%, respetivamente);
- A avaliação das aprendizagens dos alunos-futuros professores através de exame é mais utilizada nos politécnicos públicos (23,2 %) e nas universidades (21,3%); diferentemente, esta prova tem reduzida expressão nos politécnicos privados (5,9%).
- A presença nas aulas/assiduidade é, para todas as instituições de ensino, um elemento de avaliação importante;
- A maioria das instituições de ensino, como se observa no Quadro 19, define previamente os critérios de classificação, embora em muitas das suas unidades curriculares esses critérios sejam negociados ou não se encontrem definidos.

Quadro 19. Critérios de classificação

Definição de critérios	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Pré-definidos	151	68,9	462	75,9	210	91,3
A negociar com os alunos-futuros professores	28	12,8	16	2,6	4	1,7
Não definidos	40	18,3	131	21,5	16	7,0
Total	219	100,0	609	100,0	230	100,0

Análise de correspondências múltiplas. Tendo em consideração o resultado da análise de conteúdo, e verificando-se a existência de um conjunto de indicadores preponderantes em todas as instituições (e.g., ação pedagógica transmissiva do professor-formador em sala de aula baseada em “Exposição de conteúdos” ou estimuladora da apropriação, baseada em “Atividade com pares/grupo” ou “Atividade de pesquisa”, etc.), pretendeu-se aferir como as instituições de formação se associam privilegiadamente com os indicadores menos generalizados, considerados pelos estudos internacionais como diferenciadores da formação inicial de professores¹⁰. Para a prossecução deste objetivo recorremos à Análise de Correspondências Múltiplas.

A interpretação dos eixos estruturantes associados às duas dimensões em análise demonstram que a primeira dimensão é caracterizada pelo grau académico e sugere uma diferenciação entre conteúdos mais associados à licenciatura em educação básica e ao mestrado em ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico e às respetivas instituições de formação. A segunda dimensão é caracterizada pelos indicadores curriculares e pelas instituições de formação que estão presentes nas duas dimensões.

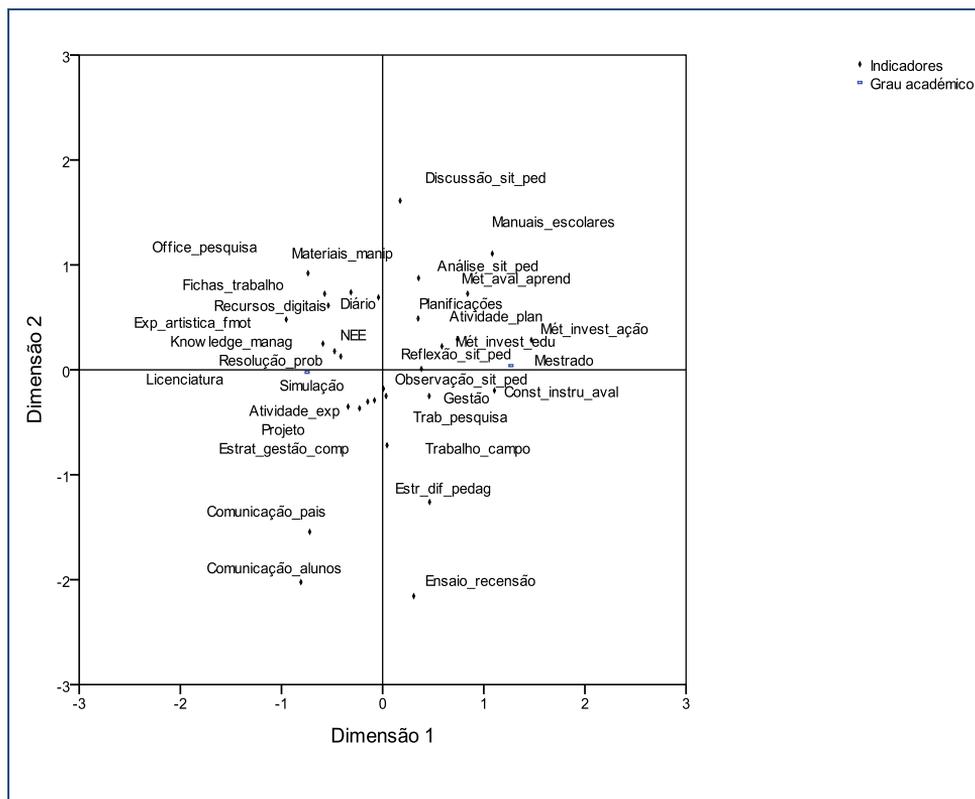
Ao conjugar as principais características associadas às duas dimensões com a análise do plano (ver Figura 6), destacam-se quatro perfis:

¹⁰ Utilizámos como variáveis ativas, as instituições de formação e o grau académico e os seguintes indicadores: simulação, resolução de problemas/casos/exercícios, atividade experimental/prática laboratorial, Trabalho de campo/saída para o campo, Elaboração de recursos pedagógicos, Observação/ Análise/Discussão/debate sobre situações pedagógicas; Inclusão educativa de crianças com necessidades educativas, Inclusão educativa de crianças imigrantes; Office e pesquisa na web, Gestão do conhecimento, Recursos digitais/software educativo específico; Estratégias de gestão de comportamentos na sala de aula, Estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula; Gestão em organizações escolares e Ética e deontologia profissional; Métodos de investigação em educação e Métodos de investigação para a ação; Métodos de avaliação das aprendizagens e Construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens; Manuais escolares, Materiais manipuláveis, Fichas de trabalho/exercícios, Jogos, Livros infantis e juvenis, Materiais de artes plásticas, sonoros e cénicos; Ensaio/recensão Portefólio, Diário de formação, Projeto, Planificações, Trabalho de pesquisa. A partir da leitura das medidas de discriminação relativas às duas primeiras dimensões articulada com as contribuições das categorias das variáveis foi avaliada a qualidade das variáveis de *input*. Nesta fase, recorremos a várias tentativas no sentido de estabilizar numa solução que incluisse as variáveis que mais contribuíssem para a explicação da variância total. O que nos levou a excluir 7 indicadores. O resultado da análise das inércias das r_{\max} dimensões determinou o número de duas dimensões da análise. A qualidade de ajustamento do modelo é boa (Alpha de Cronbach = 0,802).

- Um perfil tendencialmente associado ao grau de licenciatura, diferenciado pela utilização da experimentação artística e físico-motora e resolução de problemas por parte da ação pedagógica do professor-formador, a presença de conteúdos ligados às tecnologias de informação e comunicação (Office e pesquisa na web/Gestão do conhecimento/Recursos digitais/software educativo específico) e às necessidades educativas especiais, bem como ao uso de materiais autênticos (materiais manipuláveis e fichas de trabalho) e ao diário como elemento de avaliação escrito. Este perfil é constituído por cinco institutos politécnicos públicos, dois institutos politécnicos privados e duas universidades;
- Um perfil tendencialmente associado ao grau de licenciatura, caracterizado pela utilização de atividades experimentais/práticas laboratoriais e simulação como atividades estimuladoras da apropriação do conhecimento, pela presença de conteúdos relacionados com as estratégias de gestão do comportamento em sala de aula e pelo projeto como elemento de avaliação das aprendizagens. Este perfil integra quatro institutos politécnicos públicos, dois institutos politécnicos privados e duas universidades;
- Um perfil tendencialmente associado ao grau de mestrado, à utilização de manuais escolares, à discussão/reflexão/análise de situações pedagógicas, à presença de conteúdos sobre métodos de investigação em educação, métodos de investigação para a ação, métodos de avaliação das aprendizagens, à mobilização de atividades de planificação por parte da ação pedagógica do professor formador e planificações, bem como a utilização do diário de formação como elementos de avaliação das aprendizagens. Este perfil é constituído por sete institutos politécnicos públicos, dois institutos politécnicos privados e duas universidades;
- Um perfil preferencialmente associado ao grau de mestrado, caracterizado pela presença de conteúdos sobre a construção de instrumentos de avaliação e estratégias de diferenciação pedagógica, o trabalho de campo como atividade estimuladora da apropriação do

conhecimento e a observação de situações pedagógicas, bem como a utilização de trabalhos de pesquisa e ensaios/recensões como elementos de avaliação das aprendizagens. Este perfil integra dois institutos politécnicos públicos, dois institutos politécnicos privados e uma universidade.

Figura 21. Perfis curriculares



A análise demonstra uma ausência de uniformidade nos modos de trabalho pedagógico e avaliação das aprendizagens considerados pelos estudos internacionais como diferenciadores da formação inicial de professores no interior das universidades ou dos politécnicos, bem como nas instituições de formação públicas ou privadas.

Análise lexical. Uma leitura transversal das fichas curriculares revela uma concordância geral quanto ao perfil de professor a formar, associada ao ideal do profissional reflexivo, crítico que investiga as suas práticas. A título ilustrativo, procedemos a uma busca lexical no programa MAXQDA pelas palavras iniciadas por “reflex*” que demonstrou a existência de 978 frases contendo as expressões “reflexão”, “reflexividade”, “reflexivo” relacionadas com o conceito do professor reflexivo. Seguem-se alguns desses exemplos:

Exemplo 1:

A unidade curricular SEI tem o objetivo de promover uma integração com a componente prática onde os alunos desenvolvem a sua capacidade de problematizar a realidade educativa com a qual se confrontam estabelecendo de forma coerente uma articulação entre a teoria e a prática; Desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, crítico; Elaborar, desenvolver projetos de investigação/formação/ação inerentes à prática educativa (politécnico privado, Mestrado em ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 2:

Neste contexto de prática educativa, procurou-se o desenvolvimento de competências de investigação e o aprofundamento científico, conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento (universidade pública, Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 3:

O envolvimento dos alunos em processos sistemáticos de observação, ação e reflexão sobre contextos educativos, tanto individualmente como de forma colaborativa, tal como na conceção e implementação de planos de ação, contribui para o desenvolvimento de elevadas competências de reflexão-ação em direção a uma maior autonomia na sua profissionalidade docente, o que é, em síntese, o objetivo último das unidades” (politécnico privado, Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 4:

Tendo presente que a metodologia desta UC é centrada no desenvolvimento do aluno como futuro profissional, privilegiando a construção de conhecimento profissional e a reflexão sobre todo o processo de formação, consideramos que existe coerência entre esta e os objetivos propostos, nomeadamente pelo facto de os estudantes terem experiências de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento das competências exigidas ao exercício da profissão docente, numa lógica de trabalho individual e colaborativo e de progressiva autonomia (politécnico público, Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico).

Da análise realizada regista-se um discurso não concordante entre a definição da profissionalidade docente que se define como reflexiva e a atribuição dos elementos de avaliação que se relacionam mais com uma conceção do professor como transmissor de conhecimento, pela prevalência de testes escritos e subvalorização de trabalhos propícios à reflexão, designadamente os portefólios, diários de campo, e projetos de investigação.

Principais conclusões

- A organização dos planos de estudos em unidades curriculares, predominantemente, de duração semestral e que pulverizam os saberes em extensos elencos, que podem variar entre um mínimo de 42 e um máximo de 70 disciplinas;
- Em geral, a seleção e organização do conhecimento e dos modos de trabalho pedagógico aproxima mais as matrizes curriculares dos politécnicos públicos das universidades, do que dos politécnicos privados;
- A tendência de valorização em sala de atividades de cariz mais prático ou apropriativo não é concordante com as estratégias de avaliação predominantes, mais sumativas que reguladoras, e o tipo de instrumentos de avaliação das aprendizagens privilegiados, mais orientados para tarefas de síntese (e.g., teste) do que para tarefas de desenvolvimento (e.g., projeto);

- A existência de abordagens orientadas para o trabalho específico em sala de aula com crianças com necessidades de aprendizagem, necessidades educativas especiais e imigrantes limitadas no seu alcance e abrangência, numa perspetiva de educação inclusiva, e a não inscrição nos planos de estudos de alguns estabelecimentos de ensino de unidades curriculares e/ou conteúdos programáticos dedicados a esta problemática, podem vir a condicionar a capacidade dos futuros professores para trabalhar com alunos e em comunidades heterogéneas;
- Adicionalmente, outros saberes fundamentais para a construção de relações interpessoais e ações pedagógicas bem-sucedidas e facilitadores da intervenção profissional do professor, em particular, sobre a relação da escola com os pais/família e a prevenção e gestão de comportamentos disruptivos/de indisciplina na sala de aula, e de enquadramento deontológico da profissão, estão, praticamente, ausentes dos planos de estudo;
- A seleção de materiais didáticos privilegia os materiais de apoio, em detrimento dos materiais autênticos.

Referências

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. New York: McKinsey & Company.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bokdam, J., van den Ende, I., & Broek, S. (2014), *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe - State of affairs and outlook*. Brussels: European Union, Committee on Education and Culture.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Recuperado de <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf>>.
- Conselho Nacional de Educação (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). Recuperado de <<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>>.

Diário da República, nº 38, I série, 22 de fevereiro de 2007.

Direção-Geral de Ensino Superior (2014). *Oferta formativa. Ciclos de estudos autorizados*. Recuperado do sítio web da DGES em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CursosConferentesDeGrau/Cursos+Conferentes+de+Grau.htm>>.

Esteves, M. (2007). Formação de Professores: Das concepções às realidades. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Eds.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 149-206). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Eurydice (2013). *Números-chave sobre os professores e os dirigentes escolares na europa. Edição de 2013. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Gilbert, R. (2012). *Curriculum planning in a context of change: A literature review*. Victoria: Department of Education and Early Childhood Development.

Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

Hattie, J. (2003, outubro). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Comunicação apresentada na Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Recuperado de <http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/plc/teachers_make_adifference.pdf>.

Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.

Lima, L. C., Castro, R. V., Magalhães, J. & Pacheco, J. A. (1995). O modelo integrado, 20 anos depois: Contributos para uma avaliação do projecto de licenciaturas em ensino na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 147-195.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *Concertation sur la refondation de l'école de la République, formation des enseignants: Éléments de comparaison internationale*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.

Ministério da Educação da Finlândia (2006). *Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti* [Final report of the teacher training development programme]. Helsinki: Ministério da Educação da Finlândia.

- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: Uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209.
- National Institute of Education (2009). *A teacher education model for the 21st century*. Singapore: National Institute of Education.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In Ministério da Educação (Ed.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida* (pp.21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publications. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>
- Plumelle, B., & Latour, M. (2012). *La formation initiale et continue des enseignants: Allemagne, Angleterre, Finlande - Synthèse documentaire*. Sèvres: Centre International d'Études Pédagogiques, Centre de Ressources et d'Ingénierie Documentaires.
- Rivers, J. (Ed.). (2006). *Initial teacher education research programme: A summary of four studies*. Wellington: Ministério da Educação da Nova Zelândia e Teachers Council da Nova Zelândia.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Vicente, P. (2012). *Estudos de mercado e de opinião. Princípios e aplicações de amostragem*. Lisboa: Edições Sílabo.

Anexo 1.

Formulário dos planos de estudos

MAPA I

A12. Estrutura Curricular

A12.1. Ciclo de Estudos

A12.2. Grau

A12.3. Ramo, variante, área de especialização do mestrado ou especialidade do doutoramento (se aplicável)

A12.4. Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau

Área Científica	Sigla	ECTS Obrigatórios	ECTS Optativos*

*Indicar o número de créditos das áreas científicas optativas, necessário para a obtenção do grau.

NOTA: este quadro é preenchido tantas vezes quantas as necessárias para descrever os diferentes percursos alternativos (ramos, variantes,...), caso existam, colocando em título a denominação do percurso.

MAPA III

2. Plano de estudos

Por cada ramo, variante, área de especialização de mestrado ou especialidade de doutoramento, preencher uma tabela para cada ano, semestre ou trimestre

2.1. Ciclo de Estudos

(Automático)

2.2. Grau

(Automático)

2.3. Ramo, variante, área de especialização do mestrado ou especialidade de doutoramento (se aplicável)

2.4. Ano/semestre/trimestre curricular

2.5. Plano de Estudos

Unidade Curricular	Área Científica (1)	Duração (2)	Horas Trabalho (3)	Horas Contacto (4)	ECTS	Observações (5)

(1) Indicando a sigla constante da tabela apresentada no Mapa I.
 (2) Anual, semestral, trimestral, etc.
 (3) Número total de horas de trabalho
 (4) Indicar para cada tipo de metodologia adoptada o número de horas totais. Ex. T – 15; PL – 30. (T- Ensino teórico, TP-Ensino teórico-prático, PL-Ensino prático e laboratorial, TC-Trabalho de campo, S- Seminário, E-Estágio, OT-Orientação tutorial, O-Outra)
 (5) Assinalar sempre que a unidade curricular for optativa.
 NOTA: este mapa é preenchido tantas vezes quantas as necessárias para descrever os diferentes percursos/periodos do ciclo de estudos.

Anexo 2.

Formulário das unidades curriculares

MAPA IV

3.3. Unidades Curriculares

3.3.1. Unidade curricular

[Redacted]

3.3.2. Docente responsável (preencher o nome completo) e respectivas horas de contacto na unidade curricular

[Redacted]

3.3.3. Outros docentes e respectivas horas de contacto na unidade curricular

[Redacted]

3.3.4. Objectivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes)

(1000 caracteres)

[Redacted]

3.3.5. Conteúdos programáticos

(1000 caracteres)

[Redacted]

3.3.6. Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objectivos de aprendizagem da unidade curricular.

(3000 caracteres)

[Redacted]

3.3.7. Metodologias de ensino (avaliação incluída)

(1000 caracteres)

[Redacted]

Painel de comentadores do estudo
FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: INSTITUIÇÕES,
CLASSIFICAÇÕES E TENDÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Presidente da Mesa – João Dias da Silva

UM OLHAR / UM CONTRIBUTO

Idália Sá-Chaves¹

Dos contributos

Quanto ao contexto / objetivos e pressupostos

Esta reflexão pessoal cabe no âmbito do Seminário “Formação Inicial de Professores” organizado pelo CNE e inscreve-se, por isso, no quadro dos seus objetivos, questões e pressupostos. Destes, pela sua relevância, destacamos dois que, na introdução ao programa, fundamentam a importância, a pertinência e, sobretudo, a urgência desta reflexão múltipla e abrangente, num contexto investigativo, participativo e alargado. O primeiro pressuposto refere a impossibilidade de, nas sociedades contemporâneas, a formação de professores poder ignorar ou alhear-se das exigências que as incessantes mudanças (demográficas, económicas, sociais, culturais e civilizacionais) colocam aos sistemas educativos, às escolas, aos professores e à sua competência e, por conseguinte, às instituições que os formam e à qualidade da formação que disponibilizam. Tomando como referência recentes estudos empíricos, o segundo pressuposto assume que a qualidade das práticas pedagógicas constitui um dos fatores determinantes dos resultados dos Alunos, o que vem reafirmar o interesse público e o carácter inadiável do presente debate no cruzamento das dimensões pessoais, curriculares, organizacionais, institucionais e profissionais.

Com base nestas premissas, destacamos, pela sua relevância, o objetivo que norteia este debate, bem como as questões que dele decorrem e, às quais, a troca e a partilha de olhares, nas suas múltiplas fases, eixos temáticos e dimensões de análise procura responder de modo informado. Assim, é na possibilidade de traçar *o panorama da formação inicial de professores em Portugal de modo a identificar constrangimentos e a perspetivar alternativas*, que possam configurar cenários desafiadores e

¹ Universidade de Aveiro.

auspiciosos para o nosso futuro comum, que também esta nossa participação se inscreve.

Retomando o estudo / Das tendências de organização curricular

Duas notas cautelares devem colocar-se num primeiro momento. A primeira, para lembrar que este mesmo estudo, tal como qualquer outro, constitui uma das muitas possíveis representações da realidade² que procura ajudar a compreender. Ou seja, constitui uma das *leituras* possíveis dessa mesma realidade configurada a partir de uma certa visão de mundo e da informação sobre a qual incide. No caso presente, e atendendo à estreita relação entre mudanças sociais e compromissos educacionais, o olhar a partir da Sociologia parece-nos imprescindível para uma leitura multidimensional desta mesma relação, mesmo que salvaguardada, pelas autoras, a natureza predominantemente descritiva do estudo. A segunda nota, para reiterar que a mesma argumentação se aplica às nossas próprias considerações, pois, tal como Boff (1998) refere, *todo o ponto de vista é a vista de um ponto*, acrescentando ainda que *cada qual lê com os olhos que tem ... e interpreta a partir de onde os seus pés pisam*. Assim, cada olhar traz ao debate a sua própria singularidade, diversificando e enriquecendo a visão global, facilitando a análise multidimensional e o cruzamento de pontos de vista o que se traduz na possibilidade de um conhecimento mais complexo, mas também mais próximo da realidade ela mesma nas suas múltiplas cambiantes e desdobramentos.

Considerando o objetivo já antecipado de traçar *um* panorama da formação inicial de Professores em Portugal, o estudo aqui apresentado disponibiliza na sua primeira parte um acervo de indicadores, nomeadamente no que se refere às instituições que formam e colocam no mercado maior número de docentes, bem como às classificações atribuídas nos diferentes níveis de formação (bacharelato, licenciatura e mestrado) e, na segunda parte, informação relativa às tendências de

² Relembramos a este propósito o célebre quadro de Magritte no qual o autor, à imagem de um cachimbo, e jogando na aparente contra evidência, acrescenta a frase: isto não é um cachimbo. De facto, também ali, se trata apenas de uma das representações possíveis do dito objeto.

organização curricular. Desta última parte, constam também um enquadramento geral que aponta para a necessidade de repensar o perfil de formação dos professores e de remodelar a oferta de formação, tendo em conta quer a construção do Espaço Único Europeu da Educação, quer o grau de performatividade dos alunos por referência ao PISA. Por fim, são apresentados os resultados relativos a cada um dos itens considerados na análise, bem como as principais conclusões e referências bibliográficas que sustentam o estudo.

Tendo em consideração o seu objetivo, o estudo oferece uma vasta e detalhada informação sobre as questões que lhe estavam subjacentes e identifica alguns dos principais constrangimentos que podem condicionar a qualidade da formação.

Pela sua pertinência, retomamos algumas dessas conclusões, procurando ampliar e reforçar a urgência de voltar ao debate sobre as questões que, nelas, ganham maior evidência e, também porque se trata de questões-chave da gestão curricular nos diferentes níveis de formulação de princípios reguladores, de decisão e de opção estratégica. Ou seja, a possibilidade de, como se prevê, construir e articular alternativas.

Da relação autonomia/regulação. De um modo muito genérico, a partir da informação disponibilizada e no quadro da amostra³ e das fontes consideradas, é possível obter uma certa *cartografia* da oferta formativa, comparando instituições universitárias e politécnicas do foro público e privado e que pode ser analisada no quadro da oferta de vários países europeus. Desta análise, e também no quadro das metodologias adotadas, resultam múltiplas evidências das quais destacamos a constatação de que as instituições que mais professores colocam nas escolas⁴ são os institutos politécnicos privados⁵ sendo, também aí, de par com os institutos politécnicos públicos, que as mais altas classificações são atribuídas aos futuros professores. Desta relação e das respetivas incoerências quanto aos

³ Tomando como referência as primeiras dez instituições que mais formações conferiram aos docentes da Educação Pré-Escolar e 1º CEB em exercício no ano letivo 2012/2013.

⁴ No quadro temporal para o qual o estudo remete.

⁵ Com particular destaque para o Instituto Piaget.

critérios de qualidade, bem como dos desajustes relativamente às restantes instituições e aos professores que formam, ressalta a necessidade e a urgência de abrir ao debate a relação entre autonomia das instituições e regulação pela autoridade educativa de modo a evitar os efeitos nefastos e injustos das discrepâncias que se observam.

Da articulação entre as componentes científica e pedagógica. Tendo como referente os países do espaço europeu considerados e a amostra selecionada, as autoras referem também uma relativa discrepância quanto à organização (sequencial *versus* integrada) dos modelos de formação, sendo dominante em Portugal o modelo sequencial e nos países de referência, o modelo integrado. Tal como referem as autoras,

ao compararmos com os países mais performativos, estes divergem na forma de organização dos seus sistemas educativos no que respeita ao tipo de qualificação final e à duração da formação mas convergem num ponto essencial: reforçam as competências pedagógicas e práticas aquando da formação inicial de professores ao colocarem os formandos em contacto com o contexto real de trabalho logo na parte inicial do curso e ao conferirem grande parte do tempo do programa ao estágio (p.8).

Ou seja, no caso português, e contrariamente à evidência de toda a investigação nas últimas décadas, que releva a importância de uma aproximação precoce e distribuída aos contextos reais de prática, esse contacto é tardio e, além disso, muito variável na sua duração o que, obviamente, não apenas compromete fortemente a qualidade da formação como introduz nela variáveis que diferenciam, para o melhor nuns casos e para o pior noutros, as instituições e os profissionais que formam. Retomar esta discussão?

Dos planos de estudo /educar para quê? No quadro dos planos de estudo referenciados ao “modelo Bolonha”, infere-se da informação recolhida pelas autoras um discurso de pendor retórico,⁶ no qual se dizem valorizar as *componentes cultural, social e ética*, bem como as *metodologias de investigação*, sem que isso, tal como referem, tenha tradução e peso nos planos curriculares.

⁶ Tendo em conta que se trata de informação (da ordem do discurso) relativa a meras intenções programáticas.

De facto, como afirmam, a área educacional nas licenciaturas é incipiente e nos mestrados foi fortemente reduzida. Por sua vez, a autonomização das componentes cultural, social e ética e de metodologias de investigação sem peso específico atribuído, é justificada pelo seu carácter transversal e, com base nesse argumento, os respetivos conteúdos são distribuídos pelas restantes áreas. Este facto, reafirmam, “pode contribuir para que sejam negligenciados nos planos curriculares” (p.14). Esta constatação, consistente com outros estudos recentes, coloca a questão curricular crucial e que, não obstante, se encontra subtil e genericamente desvalorizada e/ou omissa na formação.

Retomando de Morin (1991) a velha expressão de *paradigma perdido*, o que estes dados também parecem confirmar é que uma opção paradigmática cuja racionalidade tecnicista, redutora e uniformizadora de inspiração positivista⁷ prevalece sobre as questões do sentido último da Educação, enquanto processo fundador das identidades pessoais e coletivas e das culturas de cidadania que se alicerçam nos valores universais reguladores dos direitos e dos deveres nas comunidades humanas.

A resposta ao *para quê?* da ação educativa, da existência e necessidade de Sistemas educativos, de Escolas e de Professores sumiu-se na voracidade das culturas contemporâneas prevalecentes, que omitem a Pessoa (do Aluno, do Professor, do cidadão), tal como excluem os contextos, as culturas, as circunstâncias e a sua volatilidade, da reflexão educacional.

A conflitualidade generalizada, como marca maior das sociedades contemporâneas, as brutais desigualdades e ignomínias, bem como a constatação de que, mesmo os mais elevados níveis de conhecimento e competência técnica em todas as profissões⁸ não evitam atitudes, cada vez mais frequentes e próximas, de profundo desrespeito pelo Outro e de dramática desumanidade, constituem uma outra *cartografia* que talvez não

⁷ Traduzida numa vasta gama de pressupostos e de indicadores curriculares , de formação, de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

⁸ João Lobo Antunes refere esta subtil diferença epistemológica, usando a expressão “ *humana cosa è* ”.

estejamos a conseguir ler ofuscados pelo brilho dos artefactos, do imediato, do presente sem expectativa e do futuro sem horizonte e sem causa.

O insucesso e o abandono da Escola, bem como a desmotivação dos Professores são apenas alguns dos mais poderosos indicadores desta omissão do sentido, desta marca curricular, deste *esquecimento* epistemológico que relega a consciência, a ética e, nela, a solidariedade e a justiça para parte incerta. Urge, esta discussão?

Dos saberes profissionais / um deficit dos fundamentos? Relativamente ao conhecimento profissional e ao perfil de competência dos professores, o estudo também confirma, nos planos de estudo, uma excessiva fragmentação dos saberes através da “organização ... em unidades curriculares, predominantemente, de duração semestral e que pulverizam os saberes⁹ em extensos elencos, que podem variar entre um mínimo de 42 e um máximo de 70 disciplinas” (p.44). Destacamos o termo para reforçar a importância desta constatação e das suas implicações em termos de aprendizagem e de ligação do conhecimento à vida. Ou seja, de motivação, gosto de aprender e de sentido da própria Escola.

No que se refere às dimensões do Conhecimento Profissional dos Professores¹⁰, observa-se um certo grau de entropia terminológica sobretudo na sua relação com um tipo de racionalidade de matriz tecnicista e outro de racionalidade crítica, reflexiva e ecológica. Com efeito, e não obstante, “as mais de mil referências aos conceitos de reflexão, reflexividade e profissional reflexivo” (tão *propalados*, tal como é referido no estudo) não são genericamente perceptíveis na organização curricular, nem nos planos de estudo, condições, conteúdos, estratégias e instrumentos de formação e de avaliação que garantam aos futuros professores a sua preparação e participação ativa nos processos de tomada de decisão com vista ao desenvolvimento de um perfil de competência com essas mesmas características. Dito de outro modo, como profissional

⁹ Sublinhado nosso.

¹⁰ Cf. Shulman, L. (1986;1987).

que, para cada situação, pessoa e/ou circunstância, seja capaz de concetualizar, avaliar e desenvolver as respostas mais ajustadas, plausíveis e eticamente sustentadas que os problemas em emergência lhe coloquem. Para além desta incoerência curricular, e tal como também é referido nas conclusões,

outros saberes fundamentais para a construção de relações interpessoais e ações pedagógicas bem-sucedidas e facilitadores da intervenção profissional do professor, em particular, sobre a relação da escola com os pais/família e a prevenção e gestão de comportamentos disruptivos/de indisciplina na sala de aula, e de enquadramento deontológico da profissão¹¹, estão, praticamente, ausentes dos planos de estudo (p.44).

Quando ocorrem, são residuais face às correntes dominantes e fazem parte, também, de uma dimensão curricular omissa que, recorrentemente, ignora a dimensão pessoal e humana da interação, as diferenças e as desigualdades associadas à dignidade humana, as grandes questões das sociedades contemporâneas e a universalidade de alguns princípios reconciliadores das pessoas, das culturas e das civilizações. E, nesta ausência, se compromete a qualidade da Formação e se mutila o perfil que sustenta a ideia de “ bom Professor”. Um *deficit* dos fundamentos?

Globalmente,

... o estudo levanta questões decisivas para a qualidade da Formação dos Professores que acentuam a necessidade, a importância e a urgência de, tal como previsto neste Seminário, dar continuidade ao debate epistemológico e, nele, às opções paradigmáticas, valorizando em cada qual as respetivas mais-valias, mas também, às questões omissas que relegam, para zonas de clara indefinição curricular e formativa, os processos ontológicos e os saberes identitários fundadores. Essências.

Referências

- Boff, L. (1998). *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2003). Desafios da Complexidade e Novas Tendências de Reconceptualização Curricular. *Periódico do Programa de*

¹¹ Sublinhado nosso.

Mestrado em Educação, 15, 11-36.

- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, M.F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lobo Antunes, J. (2010). *Inquietação Interminável. Ensaio sobre Ética nas Ciências da vida*. Lisboa: Gradiva.
- Morin, E. (1991). *O paradigma perdido. A natureza humana*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Sá-Chaves, I. (Coord.) (2014). *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. Aveiro: UA Editora.
- Sá-Chaves, I. et al. (2000). What makes a good teacher, good? Reflection on Professional Knowledge and Identity. *Anthropological Notebooks, Educational Anthropology*, VI(1).
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching Formulations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-18.

NOTAS DE LEITURA DO ESTUDO

Manuel Célio Conceição¹

A formação inicial de professores é um dos aspetos cruciais na área da educação, particularmente num contexto em que se pretende reequacionar o papel da escola na sociedade e o seu funcionamento na ótica da sustentabilidade condicionada pela resposta aos desafios educativos e formativos. É, pois, de saudar a iniciativa do Conselho Nacional de Educação em colher e analisar informação acerca desta questão. O estudo incluiu todas as instituições portuguesas que formaram 400 ou mais docentes. São 17 instituições, ou seja 4 universidades e 9 institutos politécnicos públicos e 2 institutos politécnicos privados. O mesmo divide-se em duas partes: Parte I – Instituições de formação e classificação dos docentes da educação pré-escolar e ensino básico e secundário; Parte II – Tendências de organização curricular.

Tentaremos salientar os tópicos que nos mereceram maior atenção em cada uma das partes do estudo para, no final deste texto, propor, comentando-as, hipóteses de resposta às quatro perguntas enunciadas no seminário de apresentação e discussão pública, que são:

- Que saberes poderão garantir um bom desempenho profissional?
- Que modelos de formação respondem melhor às necessidades da profissão?
- Como integrar a prática da sala de aula nos programas de formação?
- Como formar e recrutar os melhores professores para o exercício da profissão?

A primeira parte pretende listar as instituições de formação, as classificações que atribuíram aos professores que formaram, assim como fazer uma análise da população docente existente. Trata-se de especificidades muito relevantes para o conhecimento do sistema educativo. A metodologia seguida visava aceder às informações de registo existentes acerca dos docentes para posterior categorização.

¹ Universidade do Algarve.

Dadas as inúmeras reformas na área da formação de professores, quer nas instituições de formação e na sua organização e nomeação, quer na legislação de formação de professores e nos critérios de acesso à profissão e à carreira e no que respeita às habilitações para a docência, esta categorização torna-se um processo complexo. Exemplo da dificuldade é o facto de ao querer separar a formação de professores feita no ensino superior politécnico da que é feita no ensino universitário, surgir, desde logo, um problema, pois há universidades que, por incluírem escolas politécnicas ou não, formaram e formam educadores e professores para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico tal como fazem os politécnicos. Surgem também dados de professores do ensino secundário formados no ensino politécnico, o que à primeira vista não deveria ter sido possível; esta situação remete para o caso dos professores que, sendo licenciados por universidades, frequentaram a formação em serviço nas Escolas Superiores de Educação para obtenção da habilitação profissional. Outro exemplo de complexidade para o processo de categorização da informação é o das habilitações dos professores, pois a diversidade de possibilidades de acesso à profissão vigente e sempre em alteração nos últimos 40 anos justifica formações iniciais muito díspares, assim como graus académicos diversificados, para exercício de docência numa mesma área. Apesar do atrás referido, realce-se que o relatório apresentado, dando, na medida do possível, conta destas constelações tem o maior interesse e ajuda a perceber o que se passa no sistema educativo.

Antes de focar especificamente as formações, vejamos os dados relativos à distribuição etária dos professores em exercício e os respetivos vínculos. A constatação de que 16% dos professores são contratados (cerca de 20 mil) prova a necessidade de uma revisão urgente da legislação de vinculação, pois não sendo obviamente esta percentagem distribuída uniformemente, por exemplo, entre as escolas do interior e as do litoral, o elevado número de professores contratados em muitas escolas é impeditivo de trabalho sequencial, de articulação e da consecução consentânea de qualquer projeto educativo com duração superior a um ano.

Associado a este número muito elevado de contratados, repara-se que, sendo a média etária de 47,2 anos, existe uma necessidade de entrada de professores mais recentemente formados no sistema. Saliente-se, por exemplo, que apenas 16 dos 8522 educadores têm menos de 31 anos e 50% tem mais de 50 anos. No segundo ciclo, 6% dos professores (1 214 dos 20 813) têm mais de 61 anos. Não é de esquecer que um dos factos que levou a este envelhecimento foi a diminuição da população escolar que não justificou a continuação de entrada de novos professores no sistema.

No que respeita às habilitações, a grande maioria dos professores (72,6%) tem uma licenciatura. O número de doutorados é residual (0,4%), sendo o de mestres já significativo (7,2%) mas este número já inclui professores, provavelmente contratados, para os quais o mestrado foi o grau mínimo de acesso à carreira por via da aplicação dos sistemas de formação inicial em vigor atualmente. Registam-se, ainda assim, perto de 20% dos professores que têm outras habilitações, por exemplo inferiores à licenciatura (14,1%).

Os dados obtidos acerca das instituições em que se formaram mostram o peso significativo das instituições privadas, em particular no que respeita os educadores e os professores dos ciclos iniciais do ensino básico

A análise da informação relativa à classificação profissional é dificultada por incluir formas diferentes de obtenção desta classificação e do respetivo cálculo. Misturam-se neste conjunto classificações de licenciatura em ensino, de mestrado em ensino, de licenciatura em área não relacionada com a formação de professores e posterior formação em serviço de diferentes modelos. Sendo, pois difícil comparar as classificações, dada o que foi acima referido, pode, no entanto, constatar-se que, no caso dos educadores, as classificações mais altas foram obtidas em instituições privadas (também as que formaram o maior número). A tendência de classificações mais altas em instituições privadas ocorre em outros ciclos, como é caso do 2.º ciclo para os professores com bacharelato. A única área em que as classificações são sempre mais altas no ensino público é o da educação especial, embora o número de formados

pelo ensino privado seja superior, sobretudo ao nível da pós-graduação e do mestrado.

Na segunda parte do relatório, é explicitado o acesso à formação inicial, apresentando-se os respetivos critérios e é sublinhado, por comparação com outros países, que Portugal é um dos países com menor grau de seletividade para acesso à profissão, o mesmo era feito sem critério específico, bastando uma licenciatura. No contexto europeu há uma tendência para a determinação de critérios de admissão pelas autoridades educativas. Os dados apresentados deixam antever que “os sistemas escolares dos países mais performativos² distinguem-se pela seletividade na escolha dos candidatos ao curso de formação inicial de professores” (p.3) e que esta seletividade é um meio de valorização da profissão. Quer isto dizer que os países mais performativos selecionam à entrada da formação inicial e não depois da conclusão da formação inicial, como se está a fazer atualmente em Portugal.

No que diz respeito à estrutura da formação, ou seja à relação entre os conteúdos a adquirir para ensinar, a componente educacional e a prática pedagógica, também é caracterizada a situação portuguesa em relação aos outros países europeus. Na maioria dos países, pelo menos 25% do currículo da formação inicial é dedicado à formação educacional. Em Portugal a parcela dedicada a esta área é inferior aos 20%. A prática pedagógica era em Portugal de duração não muito díspar do que se passa em outros países mas foi substancialmente reduzida no modelo de formação de 2.º ciclo.

Realce-se que os países mais performativos “reforçam as competências pedagógicas práticas aquando da formação inicial ao colocarem os formandos em contacto com o contexto real de trabalho logo na parte inicial do curso e ao conferirem grande parte do tempo do programa ao estágio” (p.8). Tal não é a situação em Portugal, sobretudo na formação de professores para o 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

² Ainda que este termo não seja definido no estudo, inferimos que, neste contexto, os autores entendem por países mais performativos os países em que o sistema educativo tem melhores resultados.

Os modelos e tipos de formação, a nível europeu, cingem-se a duas estruturas possíveis: modelo sequencial ou modelo integrado. Apenas Portugal e França têm, atualmente modelos exclusivamente sequencias. Nos restantes países o modelo de formação é ou unicamente integrado ou coexistem os dois modelos, como acontecia em Portugal até 2007 com a entrada em vigor do decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Apesar de este decreto enfatizar a necessidade de reforço da área de educacional, intenção reiterada pelo decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio, o certo é que em alguns casos a prática de ensino supervisionada (PES) diminuiu, podendo ser apenas de 42 horas ou só ocorrer a partir do 3.º semestre do mestrado de ensino.

A formação inicial de professores em Portugal tem decorrido sempre de decisões centralizadas mas cuja operacionalização e consequente organização curricular é deixada, em grande parte, à autonomia das instituições de ensino superior. Tal tem levado a alguma desregulação no desenho do perfil do professor e até a alguma falta de eficácia na formação. O relatório em apreço apresenta (p.16) uma lista de fatores diferenciadores na formação inicial de professores e uma sequência de dimensões que devem orientar a organização matrizes curriculares, a que se segue uma grelha de análise de conteúdos (p.20), que, sendo, eventualmente discutíveis, são uma mais-valia muito relevante para a ajudar a refletir esta problemática e ajudar a melhorar a formação inicial de professores.

Pretendendo aprofundar o conhecimento sobre o que é ensinado aos futuros professores os autores deste relatório analisaram as fichas de unidade curricular submetidas pelas instituições de ensino superior à Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior (A3ES) para efeitos de acreditação dos cursos de formação de professores. Diga-se, no entanto, que estas fichas submetidas à A3ES são intenções programáticas e de ação pedagógica, cuja concretização não foi verificada em contexto de sala de aula. Da análise feita, sobressai, entre outros, que: as práticas de ensino nos cursos de formação de professores são sobretudo transmissivas; há um défice de uso de materiais autênticos (*cf* quadro p. 35), preferindo-se os materiais de apoio; é nas universidades que há mais apropriação de

saberes e é nos politécnicos que há mais formulação de questões/interrogações.

Com a análise das fichas de unidade curricular, foi possível estabelecer 4 perfis diferentes de professores (p. 39-41), o que mostra a ausência de uniformidade nos modos de trabalho pedagógico e avaliação das aprendizagens. A análise lexical feita mostra o ideal do profissional reflexivo, crítico que investiga as suas práticas mas, como é dito na página 43,

o discurso não concordante entre a definição da profissionalidade docente que se define como reflexiva e a atribuição dos elementos de avaliação que se relacionam com mais uma concepção do professor como transmissor de conhecimento, pela relevância dos testes escritos e subvalorização de trabalhos próprios à reflexão.

Da análise da segunda parte do relatório, constata-se, por fim, que as estruturas curriculares estão, por vezes, estilhaçadas por existir uma pulverização de saberes e por as unidades curriculares serem semestrais. Há cursos em que os alunos têm que frequentar e obter aproveitamento a setenta unidades curriculares.

Por estranho que possa (e deva) parecer, a análise das FUC pôs a nu a discordância entre atividades em sala de aula e avaliação. No que respeita aos modos de trabalho e a seleção e organização do conhecimento vê-se que as matrizes curriculares dos politécnicos públicos se aproximam do que é feito nas universidades e não das matrizes dos politécnicos privados, o que merece reflexão aprofundada, pois politécnicos e universidades formam professores para níveis de ensino diferentes. Nota-se, pela referida análise, que existe falta de formação na área da educação inclusiva o que, em alguns casos, impedirá trabalho adequado com grupos heterogéneos. A mesma ausência se nota no que respeita à relação escola família, à indisciplina, à prevenção de comportamentos disruptivos e ao enquadramento deontológico da profissão.

Sendo indiscutível que a qualidade da formação dos professores é fator-chave para garantir a qualidade da educação, a leitura atenta do estudo é um contributo inestimável e no quadro da mesma é possível propor alguns

elementos de resposta para as questões orientadores do seminário de apresentação pública do mesmo.

1. Que saberes poderão garantir um bom desempenho profissional?

- Abrangência e articulação da formação que permita a construção de perfil de professor consentâneo com melhores práticas internacionais e adequado às condições de trabalho e a níveis de estabilidade apropriados;
- Formação com ênfase no saber fazer, sem descurar o saber nem o saber ser
- Articulação inequívoca entre todos os domínios de formação e ação.

2. Que modelos de formação respondem melhor às necessidades da profissão?

- Formação “banda larga” para possibilidade de desempenho em áreas multidisciplinares;
- Modelo Integrado que atribua peso significativo à PES, mas que garanta que os candidatos dominam os conteúdos relativos ao que vão ensinar, sem os quais não poderão discutir a forma de o fazer explicitar as escolhas operadas no exercício profissional.

3. Como integrar a prática da sala de aula nos programas de formação?

- Alteração da tipologia de ensino e os modelos de formação, realçando o contacto com a profissão *in loco* que se inicie pela observação e reflexão sobre a mesma antes de execução propriamente dita e diminuindo, na formação, práticas meramente transmissivas.

4. Como formar e recrutar os melhores professores para o exercício da profissão?

- Seleção rigorosa antes, durante e depois da formação e não subjugar o recrutamento à simples quantificação de médias de classificações;
- Dignificação da profissão pela qualidade na seleção, na formação e no recrutamento.

A leitura do estudo em apreço realça a complexidade do processo de formação inicial de professores e a necessidade de qualidade da mesma

não pode ser desligada da formação contínua. A formação deve ser sempre acompanhada por um trabalho de monitorização mediante descritores ou um quadro de referência criteriosamente concebido e passível de adaptação e atualização. Ainda que possa parecer óbvio, não será supérfluo repetir que o professor tem que ter formação sólida no que respeita aos conteúdos que ensina mas também no domínio das metodologias, dos procedimentos e das estratégias para o fazer e no âmbito dos contextos em que o faz. Tais exigências não são compatíveis com uma carreira institucionalmente desprestigiada e com representações acerca dos desempenhos que, por vezes, parecem ser desprovidas da relevância social. A qualidade da formação inicial é pois intrínseca aos modelos de formação e aos seus resultados mas também condicionada pelo lugar e pelo papel que a sociedade atribui aos professores.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: SABER MAIS PARA AGIR MELHOR

Manuela Esteves¹

A formação dos professores assume necessariamente um lugar de primeira importância dentro dos sistemas educativos, a vários títulos.

Um primeiro será o que se articula sobre o eixo formação – desempenho – aprendizagens dos alunos. Embora não se saiba medir exatamente qual o valor da variável “desempenho docente” para explicar ou compreender a aprendizagem e o sucesso dos alunos, alguns estudos exploratórios realizados nesse sentido estimaram que ela representa, tendencialmente, a segunda causa ou fator mais importante, só superada pela variável “bagagem cultural de que o aluno é portador”. Se assim for, todo o investimento que se possa fazer na melhoria dos desempenhos profissionais docentes não é excessivo e é, porventura, mais importante que outros investimentos com maior visibilidade no espaço social (edifícios, currículos, programas de ensino, recursos tecnológicos e outros recursos didáticos, gestão e organização das escolas, etc.).

Um segundo aspeto está relacionado com a perspetiva hoje dominante, de que a formação de um professor se integra num processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida e portanto nunca está concluída. Isso permite e obriga a configurar e articular formação inicial – indução – formação contínua – formação especializada.

Um terceiro argumento, igualmente importante, é o da relação formação – estatuto socioprofissional dos professores. De facto, a formação, a sua qualidade, duração, nível académico, influi na construção da identidade profissional individual e de grupo, e na dignidade reconhecida a uma dada profissão, nas recompensas materiais e simbólicas que lhe são dadas, na estima pública inerente à confiança que ela merece, na autoestima que os profissionais sentem por si próprios e pelo seu trabalho.

¹ Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.

Finalmente, um quarto aspeto é o que articula a formação com o perfil de competências desejável para os profissionais do ensino que atuam num dado contexto histórico e que pode ser traduzido metaforicamente por cada uma das imagens do professor que Doyle (1990) explicitou: o “bom funcionário”, “o académico principiante”, a “pessoa que funciona por inteiro”, o “inovador”, o “investigador” (ou por combinações de duas ou mais dessas imagens). Cada política de formação de professores, cada instituição, cada formador e cada profissional tendem a aderir, consciente ou inconscientemente, de forma mais ou menos pronunciada, a uma dada imagem, enquanto ideal e enquanto ação concreta, ou o que também é muito frequente, dissociando o ideal proclamado e a ação concreta, proclamando uma coisa e fazendo outra. Dependendo da imagem prevalente, assim o profissional adota uma determinada escala de valores profissionais, determinada forma de trabalhar com os currículos e os programas de ensino, determinado modo de estar na escola e de se relacionar com os alunos, os colegas, as autoridades educativas e a comunidade próxima.

Portugal conheceu uma progressão notável nas qualificações académicas e profissionais dos seus professores desde a instauração da democracia. Dois movimentos foram perceptíveis ao longo deste período: o do aumento exponencial do número de educadores e professores necessários para satisfazer as exigências sociais de acesso à escola por grupos e camadas antes arredados sequer dessa expectativa e, por outro lado, o de promover uma formação profissionalizante para os futuros professores e profissionalizar os muitos milhares de professores em serviço que anteriormente eram recrutados apenas com base nas habilitações académicas mas sem habilitações profissionais.

Só nos anos 90 se viria a atingir um ponto de equilíbrio entre as necessidades do sistema e o número de professores qualificados profissionalmente para trabalhar nas escolas. Para tal concorreram três fatores, como já referimos em outro lugar (Esteves et al., 2014):

- O número crescente de diplomados com dupla certificação (académica e profissional) obtida em universidades ou em institutos

politécnicos, onde passaram a avultar também, desde meados dos anos 80, instituições do ensino superior privado que ofereciam numerosos cursos de formação de professores;

- A resolução do problema da profissionalização em serviço dos professores contratados com habilitação académica mas sem habilitação profissional (mediante, sucessivamente, o alargamento dos estágios ditos clássicos, com a duração de um ano, e três modalidades de profissionalização em exercício, com a duração de dois anos, que se desenvolveram respetivamente entre 1980 e 1985; entre 1986 e 1988; de 1988 à atualidade);
- A estagnação e depois a quebra do número de alunos que se manteve constante até 2006, fruto da queda da taxa de natalidade, e isto apesar de a escolaridade obrigatória ter sido alargada para 9 anos, em 1986, e de as taxas de escolarização nunca terem deixado de crescer.

Grosso modo, os anos 2000, em matéria de formação inicial de professores, estão a ser marcados por um fenómeno inverso do vivido nos anos 70/80: tem sido muito maior o número de pessoas que se qualificam em instituições de ensino superior, para acesso à profissão docente, do que o número de vagas que, ano a ano, vão estando disponíveis.

Acresce que a atual política educativa traduzida no aumento do número de alunos por turma, na continuação do encerramento de escolas sobretudo no 1.º ciclo, no empobrecimento do currículo escolar (extinção das áreas curriculares não disciplinares de estudo acompanhado, formação cívica e área de projeto) tem contribuído para a diminuição drástica do número de postos de trabalho. E nem o movimento de fuga massiva, e muitas vezes antecipada, de dezenas de milhares de professores para a aposentação, verificado nos últimos anos, representa a abertura de igual número de postos de trabalho. Nos casos em que os professores mais velhos gozam de uma redução da componente letiva (2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário), cada horário de trabalho letivo completo que os mesmos deixam livre, representa apenas 63,6% do horário completo de um professor em início de carreira. Ou, dito de outro modo, por cada 100 professores que se aposentam, basta recrutar 63 novos professores para realizarem a mesma quantidade de trabalho direto com os alunos. Segundo

dados publicados na revista Visão (8 de Maio de 2014, pp.32-38), entre 2011 e 2012 o número de professores em exercício terá passado de 156 669 para 145 547, ou seja, sofreu uma redução de 7%. Foram sobretudo os professores com vínculo mais precário (contratados a termo certo) quem sofreu o impacto das medidas tomadas: segundo a mesma fonte, eles eram 35 900 em 2011, para passarem a ser 24 200, em 2012, e 15 200 em 2013, ou seja, em dois anos, o seu número diminuiu cerca de 58%.

A situação descrita tem levado a uma diminuição sensível do número de estudantes que, nas universidades e institutos politécnicos, se candidatam aos cursos de licenciatura em educação básica e aos mestrados em educação e em ensino, o que poderá conduzir, a não muito longo prazo, ou à extinção de algumas destas formações, ou à suspensão do seu funcionamento.

O estudo “Formação Inicial de Professores: instituições, classificações dos docentes e tendências de organização curricular” cuja apresentação constituiu o primeiro momento deste seminário, suscita-nos os comentários seguintes.

Oportunidade do estudo

Pensamos que, apesar de tudo o que acima dissemos, a formação de professores não tem merecido entre nós a atenção sistemática e alargada que se justifica. Nesse sentido, é digna de apreço a iniciativa recente do Conselho Nacional de Educação de se ocupar especificamente de problemáticas relativas aos professores e, no caso que aqui nos ocupa, à sua formação inicial.

O conhecimento aprofundado da realidade portuguesa neste campo é fundamental. Tal conhecimento existe mas encontra-se disperso e é, em boa parte, fragmentário e lacunar. Basta pensar nas centenas de dissertações de mestrado e teses de doutoramento que sobretudo nos últimos 25 anos foram produzidas sob a égide de instituições de ensino superior, em particular aquelas onde a ação de formar e a investigação sobre a formação ocorrem simultaneamente e, nos casos mais felizes, se

fertilizam mutuamente. Ou referir os resultados (públicos) do processo exaustivo de avaliação e acreditação de todos os cursos de formação inicial conduzido pela Agência Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), desde 2011/12. Entretanto, também foram sendo produzidos trabalhos de síntese, entre os quais situamos a síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal 1990-2000 (Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002); estudos e relatórios promovidos ou produzidos pelo CNE; contributos de Portugal para estudos comparativos desenvolvidos no âmbito da UE, da OCDE, da UNESCO ou do Conselho da Europa.

Importa, a nosso ver, organizar e sintetizar, em torno de problemas-chave da formação, os conhecimentos disponíveis, e partir daí para uma discussão profícua dos caminhos a trilhar na perspetiva da elevação da qualidade.

O presente estudo, sendo parcelar quanto aos problemas a que pretende responder, vale em primeiro lugar pelo seu potencial informativo: ao identificar e caracterizar as instituições públicas e privadas, universitárias e politécnicas que formam professores, assim como as classificações médias atribuídas, ajuda a suprir uma lacuna de informação e a perceber diferenças entre instituições (diferenças que importaria ainda especificar se são significativas). Isto tem importância porque dessas classificações dependeu a colocação dos diplomados num dos postos de trabalho disponíveis, independentemente da qualidade relativa da formação obtida. A introdução recente de provas de avaliação de capacidades e competências gerais e específicas, não sendo totalmente irrelevante para moderar o efeito exclusivo dessas classificações, parece ficar aquém das finalidades pretendidas e, a nosso ver, só processos de indução profissional devidamente estabelecidos poderão assegurar que vão sendo recrutados para a profissão professores com as necessárias competências.

Por outro lado, ao visar caracterizar tendências de organização curricular, com as limitações que adiante se apontarão, este estudo pode mesmo assim ser pretexto para a reflexão partilhada que defendemos, entre entidades e pessoas com experiências, culturas de formação e

preocupações não necessariamente coincidentes, como o desenvolvimento dos trabalhos do presente seminário comprova.

Dificuldades do estudo

O objetivo de rigor não é fácil de atingir em estudos desta natureza. A terminologia em uso flutua frequentemente: diferentes palavras são usadas para exprimir uma mesma realidade e diferentes realidades são expressas por uma mesma palavra. Então importa que, em estudos como este, os autores se esforcem por definir tão exatamente quanto possível os conceitos que usam e as palavras com que os exprimem. Longe de ser um preciosismo académico, é essa clarificação que promove a comunicabilidade e possibilita uma discussão sem equívocos do que é afirmado. Encontrámos indícios destas e de outras dificuldades no estudo que tivemos o privilégio de ler numa primeira versão e, por isso, aqui deixamos algumas recomendações de aprimoramento antes da sua divulgação alargada:

- Explicitar o que neste estudo se considera como formação inicial de professores: sendo atualmente toda essa formação bietápica (licenciatura+mestrado em educação ou em ensino), pode haver a tentação de só considerar o segundo destes ciclos de estudos, mas ao fazê-lo erra-se, por exemplo, ao estabelecer o peso relativo das diversas componentes de formação (ver Parte II, pp.14).
- Aprofundar o tratamento de dados contidos na Parte I no sentido de se saber se há ou não diferenças significativas entre as classificações atribuídas (i) por instituições públicas e privadas, globalmente; (ii) por instituições públicas e privadas para determinada saída profissional (educação pré-escolar; ensino do 1.º e 2.º CEB; ensino do 3º CEB e ensino secundário); (iii) entre instituições universitárias e politécnicas públicas; (iii) entre instituições universitárias e politécnicas privadas.
- Distinguir, entre os docentes em exercício, aqueles que ingressaram na profissão tendo já como habilitação profissional legalmente exigida um curso de mestrado em educação ou ensino (por efeito do DL 43/2007, de 22 de fevereiro), daqueles que ingressaram com o

grau de licenciatura ou de bacharelato (parte dos quais, posteriormente, por sua iniciativa, realizaram mestrados ou mesmo doutoramentos, mas não nas especialidades acima referidas; ainda que geralmente relacionados com a educação, esses graus de pós-licenciatura poderão inscrever-se melhor na formação contínua e na formação especializada).

- Corrigir a informação de que, em Portugal, o acesso aos mestrados em ensino se faz apenas em função do aproveitamento numa licenciatura precedente (Parte II, pp. 2-3): desde 2007, passou a existir uma prova de domínio oral e escrito da língua portuguesa, com carácter eliminatório, prova essa alargada em 2014 ao domínio de regras essenciais de argumentação lógica e crítica.
- Adotar a tipologia atualmente consagrada e em uso para identificar e definir as componentes de formação: área de docência; formação educacional geral; didáticas específicas; iniciação à prática profissional/prática de ensino supervisionada.
- Rever a conceção expressa (Parte II, pp. 5-6) de que a existência de um modelo estrutural sequencial ou bietápico se opõe a um modelo integrado: de facto, relativamente à formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º CEB, a repartição dos estudos por dois ciclos (licenciatura + mestrado) foi acompanhada do princípio da integração de todas as componentes em cada um deles (ver DL 43/2007 e DL 79/2014).
- Rever e refinar o sistema de categorias e subcategorias criado para a análise de conteúdo temática da informação sobre a organização curricular da formação inicial de professores (Parte II, pp. 20 e segs.), (i) optando por uma das conceptualizações dos saberes e competências, assim como das metodologias de formação, que a literatura científica atual nos oferece (ii) distinguindo organização de desenvolvimento curricular e (iii) cumprindo os requisitos de uma boa categorização (objetividade, exaustividade, exclusão mútua, homogeneidade, pertinência e produtividade) que o sistema proposto não assegura.

- Utilizar criticamente as fontes internacionais: parte das incorreções detetadas terão sido induzidas pelo modo expedito como, por exemplo, a rede Eurydice, frequentemente citada, trata e comprime os dados dos diferentes países a fim de promover a sua comparabilidade, mas tal operação mostra-se por vezes pouco sensível a especificidades que se prova sem esforço terem sido ignoradas ou distorcidas relativamente ao caso português (isto, no pressuposto de que os dados fornecidos tenham sido fiéis).

Substância do estudo e pistas para futuros desenvolvimentos

A formação inicial de professores é um objeto polifacetado de que o presente estudo ilumina apenas algumas partes.

Saber que instituições têm sido responsáveis por esta formação e qual a intensidade da sua participação são aspetos relevantes a que o estudo responde e de que emergem necessariamente novas perguntas: qual o grau de compromisso institucional com esta missão? Qual o investimento que têm feito na renovação e na inovação curriculares? Que investigação têm desenvolvido em relação com a formação e para suporte da tomada de decisões? Que qualificações e que grau de especialização têm promovido relativamente aos seus docentes que atuam como formadores de professores? Como se relacionam com os contextos escolares da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário onde parte da formação se realiza?

Saber que classificações médias têm sido atribuídas aos estudantes, futuros professores, no termo da formação inicial, como o estudo nos permite constatar, é muito relevante, sobretudo se se vier a verificar que tais diferenças são significativas. Aparentemente, são-no, e isso coloca o problema de se saber se tais diferenças se fundam em realidades objetivamente diferenciadas em termos das competências dos diplomados, ou se espelham simplesmente culturas institucionais de maior ou menor grau de exigência. Responder a estas questões é crucial, na medida em que as classificações atribuídas interferem poderosamente (exclusivamente, até há pouco tempo) no recrutamento de novos professores. Um meio possível

(não o único) para moderar estes efeitos é o do desenvolvimento de programas de indução profissional nas escolas que permitam, por um lado, consolidar a confiança na formação anteriormente obtida, e, por outro, perceber lacunas e insuficiências que tanto o jovem professor como a instituição que o formou devem ser ajudados a ultrapassar.

A organização curricular dos cursos de formação inicial – aspeto que o estudo também foca – remete-nos para o campo de uma estrutura que está largamente consagrada em lei e que conviria avaliar à luz da experiência das instituições de formação ao trabalharem obrigatoriamente com a mesma.

Mais interessante e complexo será perceber como é que cada instituição concebe e realiza o desenvolvimento curricular: que objetivos de aprendizagem define, que importância relativa atribui a cada um e como os operacionaliza na ação? Como prefigura as competências profissionais desejáveis? Que papéis interrelacionados desempenham professores e estudantes, formadores e formandos, no espaço da formação? Que conteúdos de formação são selecionados e porquê? De que metodologias faz uso e com que fundamento? O que sabe sobre a qualidade da formação que proporciona e como o sabe?

Responder a estas questões implica certamente mais do que o conhecimento da realidade nos seus aspetos estruturais: implica observar e caracterizar os aspetos dinâmicos das realizações que têm lugar de instituição para instituição. Dois currículos formalmente muito semelhantes podem ser concretizados de modos muito diferentes e com resultados também muito distintos.

Pensamos que é do interesse da política nacional de educação, dos decisores políticos e institucionais, dos professores enquanto grupo profissional, promover a multiplicidade de ângulos de análise sobre uma realidade reconhecidamente difícil e complexa. A par de estudos em extensão, como o presente, importaria simultaneamente promover projetos de investigação que permitissem relacionar os resultados formativos alcançados (uns de maior sucesso, outros mais frágeis) com os processos

dinâmicos que os sustentaram, as suas condições e os recursos neles investidos.

Referências

- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research, In R. Houston (org), *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: MacMilan.
- Esteves, M. et al. (2014). Formação de Professores. In *Pensar a Educação. Portugal 2015*, disponível em <http://areiaedias.blogspot.pt/p/blog-page98.html>.
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal 1990-2000*. Porto: Porto Editora, IIE e INAFOP.

FORMAR PROFESSORES, MELHORAR A ESCOLA, MUDAR A SOCIEDADE

João Ruivo¹

A propósito da apresentação do relatório “Formação inicial de docentes: Instituições, classificações e tendências de organização curricular”, o Conselho Nacional de Educação (CNE) entendeu convidar alguns comentadores, para que o debate se promovesse, de modo a colocar, no centro da discussão das políticas educativas, a questão fulcral da Formação Inicial de Professores e de Educadores em Portugal.

O que se apresenta resume a nossa interpretação a esse estudo e um contributo de prognóstico sobre essa formação, no contexto da Sociedade do Conhecimento, que caracteriza os países mais desenvolvidos, nesta entrada do século XXI.

Assim, e de acordo com o CNE, o seminário deveria (transcrevemos do programa de divulgação)

traçar o panorama da formação inicial de professores em Portugal, tendo como referência alguns estudos recentes, de modo a identificar constrangimentos, a perspetivar alternativas que permitam assegurar a eficácia da formação dispensada e a garantir que o sistema acolhe os melhores professores. A formação inicial será abordada a partir de três eixos: o curricular, o organizacional e o do acesso à profissão. A situação nacional será, sempre que possível, analisada à luz dos referenciais internacionais e comparada com a de outros países. O atual quadro da formação de professores sugere um conjunto de questões que poderão orientar a nossa reflexão:

- Que saberes poderão garantir um bom desempenho profissional?
- Que modelos de formação respondem melhor às necessidades da profissão?
- Como integrar a prática da sala de aula nos programas de formação?
- Como formar e recrutar os melhores professores para o exercício da profissão?

Neste entendimento, começamos por evidenciar as principais marcas que a leitura do referido relatório nos ofereceu, e que sintetizamos:

¹ CIPSE – Centro de Investigação em Políticas e Sistemas Educativos – Instituto Politécnico de Leiria.

- 1- O relatório faz emergir uma tendência quantitativo-descritiva da situação da formação de professores e de educadores em Portugal, com alguma “ocultação” dos contextos e constrangimentos em que esta se processa na atualidade.
- 2- Relewa o “envelhecimento” gradual da classe docente (idade média: 50 anos) e também dos formadores, nas escolas de formação inicial.
- 3- Para o efeito, realça que, na rede pública, a nível nacional, apenas trabalham 16 educadores, com idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos. E sublinha que, neste escalão etário, apenas lecionam 989 docentes em todos os níveis de ensino, entre o pré-escolar e o ensino secundário.
- 4- A maioria dos docentes (84,1%) pertence a um quadro de vinculação.
- 5- Em termos de formação académica, apenas 7,2% têm o grau de Mestre e 0,4% o grau de Doutor.
- 6- Os critérios de admissão à profissão são restritos, mas não diferem muito de países de eventual “referência”, como é o caso da Alemanha. Aliás, os referidos critérios, no conjunto dos países da União Europeia (UE), apresentam-se muito diversificados.
- 7- O modelo de formação, em Portugal, tende, cada vez mais, a distanciar-se dos modelos “integrados”, para assumir uma via claramente “sequencial”.
- 8- Nos curricula de formação, denota-se uma progressiva erosão da componente de prática supervisionada.
- 9- Entre as diferentes instituições de formação inicial, os planos de estudos são muito diversificados.
- 10- Existe uma clara inclinação para a organização semestral dos curricula.
- 11- Denota-se, também, uma evidente tendência para a valorização das atividades desenvolvidas na sala de aula da instituição formadora.

Comparemos, como exercício meramente académico, estas relevâncias do relatório com algumas tendências que, intencional e subjetivamente retiramos do quadro legal da formação de professores, atualmente em vigor:

- 1- Valorização da componente disciplinar.
- 2- Valorização da componente de prática profissional.
- 3- Valorização do ensino fundamentado na investigação.

E concluímos questionando: entre o quadro legal e o modelo em funcionamento nas escolas de formação, há convergência ou distanciamento?

Como se refere, e bem, no documento de divulgação do Seminário do CNE:

A evolução do sistema de ensino e da sociedade em geral coloca novas exigências ao exercício da profissão de professor, requerendo competências cada vez mais complexas e diversificadas a que a formação inicial de professores não poderá ser alheia. A constatação, em estudos empíricos, de que a qualidade das práticas pedagógicas é um dos fatores determinantes dos resultados dos alunos, leva-nos a reconhecer a importância da formação inicial e aponta para a necessidade de refletir sobre a sua concepção e organização. As instituições de Ensino Superior responsáveis por essa formação inicial têm responsabilidades acrescidas na adequação da sua oferta às necessidades do sistema educativo e ao nível de exigência científica e pedagógica dos futuros professores.

Por tudo isso, no decorrer do seminário, tivemos oportunidade de chamar a atenção para alguns “desvios” do atual modelo de formação, o qual constitui, em nosso entender uma intencional deriva dos modelos anteriores, com indisfarçáveis finalidades de contenção orçamental.

Desde logo podemos apontar-lhe as seguintes fragilidades:

- 1- Desperdício de horas de formação, com a introdução de uma licenciatura em Educação Básica, que não confere qualquer habilitação profissional para a docência e que as escolas gerem de modos muito diversificados.
- 2- Escassa prática letiva supervisionada, praticamente concentrada no Mestrado.
- 3- Diminuição drástica do número de supervisores experientes, nas instituições formadoras.
- 4- Escassa renovação do corpo docente, pelo que os atuais formadores não têm a quem deixar legado e mantêm representações de uma escola

distante das instituições “digitais” nascidas nas fronteiras da sociedade do conhecimento.

- 5- Desaparecimento progressivo dos modelos integrados e sua substituição pelos modelos sequenciais, com graves consequências na qualidade da formação.
- 6- Políticas artificiais que conduzem ao desemprego e ao mal-estar docente e que não ajudam a recrutar para o ensino os melhores alunos do secundário.
- 7- Desenhos curriculares desenhados a jusante, de acordo com as necessidades, efémeras, do sistema educativo.
- 8- Manutenção do “buraco negro” do 2.º Ciclo, que não se afirma, nem como continuação do 1.º Ciclo, nem como ciclo autónomo do 3º Ciclo.
- 9- Pouca inovação face ao futuro e às mudanças sociais e tecnológicas permanentes.
- 10- As escolas de formação continuam a preparar impreparados (aliás como todas as escolas de formação de profissionais...) mas que, no caso vertente, não têm no sistema qualquer dispositivo de acompanhamento e ajuda profissional (anos de indução), nem um modelo consistente de formação ao longo da vida.
- 11- A dificuldade em perceberem que o seu futuro está nos novos públicos, na formação permanente, na reconversão dos fazeres e dos saberes ao longo da vida, na adaptação das pedagogias e das didáticas às novas tecnologias digitais (que os alunos já dominam melhor que os professores). E, finalmente, não compreenderem que o mais importante já não é serem, sobretudo, instituições de “ingresso” de novos alunos, mas, principalmente, instituições de “regresso” de profissionais que querem vir a ser, ou continuarem a ser professores.

Em consequência, apresentamos um contributo pessoal, muito sintético, de prognóstico sobre a formação de professores e de educadores, no contexto da sociedade do conhecimento, que caracteriza os tempos e os modos em que vivemos.

Onde estamos?

- Aumento da burocracia nas escolas
- Transição dos docentes de “intelectuais autônomos” para “funcionários públicos”
- Aumento de competências profissionais não docentes
- Consequência: desprofissionalização e mal-estar
- Desvalorização da formação inicial
- Erosão da imagem social
- Erosão do estatuto remuneratório
- Desinvestimento na formação permanente
- Abandono precoce da profissão
- Endeusamento dos rankings
- Inconsequente avaliação de desempenho dos professores

Alterações nas escolas e no sistema

- Diminuição do apoio aos alunos com NEE
- Extinção do estudo acompanhado
- Desaparecimento da área de projeto
- Abolição da formação cívica
- Menorização de áreas curriculares (ed. Visual; ed. Física; ed. Musical...)
- Aumento de alunos por turma
- Diminuição de horas curriculares
- Mega agrupamento das escolas
- Excesso artificial de professores = desemprego artificial

A geografia da escola vai mudar

- Ensino a distância
- Tutorias *on-line*
- Estudo acompanhado por seniores
- Menos salas de aula tradicionais
- Bibliotecas virtuais (bases de dados digitais)
- Redes sociais académicas
- Escola de formação parental

- Escola de seniores (reconversão/atualização)
- Regresso dos pedagogos (antítese às teses neoliberais)
- Autonomia contratualizada da gestão

Perfil do professor a formar

Um mediador convergente

- Entre o local e o global
- Entre os apelos sociais e as escolhas
- Entre os alunos e as famílias
- Entre a tecnologia e o bem-estar
- Entre a tecnologia e a liberdade
- Entre o lixo digital e o pensamento crítico
- Entre o consumismo e a felicidade
- Entre a mobilidade e a pertença
- Entre a individualidade e a participação no coletivo
- Entre a defesa da escola pública e o recurso às inclusões

Mudança de paradigmas

- Anos 1960 - 1980 – professores práticos
- Anos 1980 - 2000 – professores reflexivos
- 2000 – (...) – Professores gestores “dos conhecimentos”
- E, sobretudo, professores promotores de uma “cultura de convergência” (Henry Jenkins) na escola:
- A - uma cultura participativa
- B – uma cultura de convergência dos media
- C – uma cultura de inteligência coletiva

Em conclusão

Não se nasce professor. Ser professor é uma lenta e metódica metamorfose. É um movimento perpétuo entre a lagarta e o casulo. É um vai - vem contínuo entre o saber e o desaprender. É a adaptação permanente à mudança: dos saberes, das metodologias, das culturas, das tecnologias... Ninguém nasce professor e a sua eficácia não é uma questão

de sorte ou acaso. Aqui, como em tudo o resto na vida, a sorte, ou acaso, dão muito, mesmo muito trabalho.

Há um clique, um momento, uma circunstância, e muitas vezes até um imprevisto em que se escolhe ser professor. Aparentemente porque se gosta. Há quem lhe chame um chamamento interior. Outros dizem que é porque ninguém é atraído ao engano, porque se sabe bem o que essa profissão significa, já que desde tenra idade todos a conhecem por dentro.

Porém, e a partir desse singular instante, desse acordar para o futuro, tudo está por fazer. Porque se trata duma profissão artesanal: faz-se dos gestos das mãos e dos recados do coração, com recurso à uma profana mistela de tradição e de inovação.

Não se nasce professor. Um professor molda-se numa educação inicial e condiciona-se numa aprendizagem permanente, ao longo da vida. Nunca o é, mesmo quando se atreve a julgar que controla o quotidiano. Professor é erosão e reconstrução. É avanço e recuo. É acusação e vítima. É conquistador e sitiado. É lugar santo e profanado.

Ninguém nasce professor e, quem o quiser ser, é bom que saiba da gratificante e complexa tarefa que o aguarda no virar de cada esquina do seu percurso profissional.

Os decisores políticos sabem tudo isto muito bem. Melhor que muitos professores. Mas preferem fingir que o ignoram. Fica mais barato e sustenta-lhes o discurso da altivez e da desconstrução da profissão docente. Uma classe desmotivada, sem alvo e sem estratégia, é fácil de docilizar e de submeter às baixas políticas constrangidas às exigências orçamentais.

É por isso que vivemos uma conjuntura política, económica, social e até cultural que não motiva a escolha da profissão docente.

Os professores entregues a si próprios, sem acompanhamento nem adequada e suficiente formação complementar sentem sobre os seus ombros o peso da enorme responsabilidade que lhes é imputada pelo Estado e pelas famílias. Vítimas de uma angustiante solidão profissional, cativos dentro das quatro paredes da sala de aula onde trabalham, quantas

vezes em condições desmoralizadoras, os docentes atingem perigosos estádios de desencanto, de desilusão e desmotivação profissional.

Por isso urge mudar de políticas educativas para que a profissão de professor reencontre os estímulos, incentivos, e até razões para que os docentes se envolvam num processo de motivação e evolução qualitativa das suas capacidades pessoais e profissionais.

A ausência de um código deontológico que ajude a consolidar a cultura profissional dos docentes também não permite que se atenuem os resultados negativos de todas as pressões externas e motiva mesmo o aparecimento de sensações de insegurança e de receio permanentes. Hoje, alguns professores trabalham em condições tão desanimadoras que não conseguem enfrentar com autonomia e liberdade as contradições que todos os dias encontram dentro das suas escolas.

Proclama-se uma escola inclusiva numa sociedade que não acolhe os excluídos. Pretende-se promover uma escola para todos numa sociedade em que o bem-estar e a cultura só estão ao alcance de alguns; em que a escola não consegue integrar os filhos das famílias vitimadas por políticas de incúria. Políticas essas que acentuam o desemprego, o trabalho infantil, a iliteracia, a delinquência, a violência doméstica e coagem muitos pais a verem a escola obrigatória como um obstáculo à incorporação dos filhos no mundo do trabalho, já que esta não lhes é apresentada como uma solução meritocrática.

Arvora-se uma escola em que os valores transmissíveis não encontram acolhimento em inúmeros lares, porque são constituídos por famílias disfuncionais. Uma escola onde se exige o cumprimento de currículos ultrapassados e onde a máquina burocrática da administração escolar obriga a incontáveis horas de reuniões em órgãos, departamentos, comissões, sessões de atendimento...

Esta é a autêntica escola pública em que trabalha a maioria dos nossos (excelentes) professores. A escola em que também é preciso (ainda se lembram?) que os docentes tenham tempo para ensinar e os alunos

encontrem momentos para aprender. Aprender, aprender sempre, porque essa é a seiva de que se faz um professor.

Conferência
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM DEBATE INACABADO

Presidente da Mesa – Ana de Freitas

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – UM DEBATE INACABADO

Isabel P. Martins¹

Introdução

A discussão sobre formação de professores é e será um tema recorrente no discurso de responsáveis políticos a vários níveis, de formadores e de investigadores. Serão várias as razões para que este tema seja sempre atual, profundamente polémico e, quantas vezes, gerador de insatisfação nas instituições formadoras, sempre que confrontadas com os resultados dos alunos do ensino básico e secundário, perante a comparação internacional, a qual funciona como um ‘sistema regulador’ de políticas em curso. A discussão de razões para os resultados obtidos leva, quantas vezes, à passagem da comparação interpaíses para a comparação interinstituições, sejam elas as escolas de proveniência dos alunos das amostras usadas, sejam as instituições de formação dos seus professores. O assunto torna-se ainda mais polémico quando aos termos/conceitos de «educação» e «formação» se junta um terceiro, a «qualificação». Com efeito, são estas as designações usadas pelo Ministério da Educação, «educação, formação e qualificação», aquando da Conferência “Education and Training in Portugal”, em 2007 (ME, 2007). Impõe-se, desde já, uma clarificação dos dois primeiros conceitos. Nas palavras de Joaquim Azevedo «...não vejo diferença entre instrução e educação» (Azevedo, 2011, p. 178) e, ainda, «...quando falamos de instrução falamos necessariamente de educação e quando falamos de educação escolar nunca podemos deixar de lado a aprendizagem [...]. Instruir é educar a ser, educar a ser implica a instrução...» (ibidem, p. 179). Se para este e outros autores não existe diferenciação substancial entre os dois termos, sendo um suporte do outro, não deixa de ser útil alguma reflexão. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 outubro) «atribuí a

¹ Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro.

um único Ministério, especialmente vocacionado para o efeito, a coordenação da política relativamente ao sistema educativo (no qual se inserem todas as modalidades de formação)», segundo Bártolo Paiva Campos no Prefácio da obra “Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários” (Pires, 1987, p. 7). Esta explicitação remete para um conceito de «formação» associado a um sistema de ensino organizado. Pode, pois, considerar-se a instrução profundamente conotada com a escola, o sistema de ensino formal, o currículo oficial e professores credenciados para a função. «Educação» será, então, um conceito dinâmico, socialmente evolutivo em cada indivíduo, construído segundo aprendizagens diversas, ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais. Educação está ligada ao ser como pessoa, como profissional, como cidadão de uma sociedade cada vez mais global. A escola contribuirá para a educação de cada indivíduo mas não será o único agente nessa construção. Assim, defenderemos a educação como um valor, uma meta a alcançar e a instrução escolar como um dos meios importantes para a sua consolidação. É considerando este binómio Formação – Educação que discutiremos o tema aqui tratado, a Formação Inicial de Professores. Afirmamos, desde já, que será preciso conceber programas de Formação de Professores, segundo um projeto de Educação de Professores, uma perspetiva de nível superior.

Professores, formação, educação e investigação

A evolução do conhecimento e, sobretudo, a rapidez com que se opera faz com que estejamos, enquanto profissionais da formação e educação de professores, confrontados com factos, realidades e paradigmas de pensamento e de ação que não existiam durante a nossa própria formação. Curiosamente, muitos dos saberes e competências de saber pensar e compreender que nos permitem hoje dar respostas (algumas) a problemas que então não existiam, foram construídas depois desse período.

Há 50 anos atrás, em plena década de 1960, Portugal era “um mundo fechado” para o Mundo! Recordem-se os números da formação e qualificação, da saúde e esperança de vida, do acesso ao lazer e bens de cultura, para nos consciencializarmos de quão distantes estávamos de

muitos países europeus. Ora, esse foi um período de grandes descobertas para a humanidade protagonizadas por países mais desenvolvidos. O seu conhecimento é tão banal hoje que nos esquecemos que nem sempre o soubemos. Por exemplo, soubemos que a Terra era o “Planeta Azul” apenas em 1961, com o cosmonauta soviético Iuri Gagarin, a bordo da Vostok 1, vendo, pela primeira vez, a Terra a partir do espaço. Foi possível conceber/ inventar tecnologia para chegar à Lua em 1969, com o astronauta norte-americano Neil Alden Armstrong. Um *smartphone* de hoje tem mais tecnologia incorporada do que tinha a Apollo 11. Mais espantoso do que chegar à Lua, foi a Apollo 11 conseguir sair de lá. Embora tenha sido um prodígio da ciência e tecnologia este assunto já não faz parte das disciplinas de Ciências/Física nos EUA, o país que protagonizou este facto memorável. Os jovens norte-americanos só ouvem falar deste assunto na disciplina de História.

Ora, foi depois deste feito, na década de 1970, que em Portugal a formação de professores assumiu o estatuto de uma habilitação académica concebida de raiz, equiparada à de outras categorias profissionais, mas foram precisas mais de duas décadas para satisfazer as necessidades do sistema educativo em termos de corpo docente especializado.

Os estudos e debates sobre a formação de professores, modelos e práticas, proliferaram na academia, constituindo-se escolas de pensamento das quais emergiram referências nacionais com reconhecimento internacional². A importância da qualidade da formação de professores era assunto sempre presente e afirmações como a de Nóvoa (1992, p. 9) eram recorrentes e indiciavam a atenção e pressão que era exercida socialmente sobre o sistema educativo: «Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os

² Investigadores (alguns) e Professores destacados na Formação de Professores, em Portugal, a quem devemos respeito e admiração (sem ordenação): Isabel Alarcão, António Nóvoa, João Formosinho, Rui Canário, M. Céu Roldão, Idália Sá-Chaves, Maria Teresa Estrela, Albano Estrela, António Cachapuz, Bárto Paiva Campos, Manuel Ferreira Patrício.

professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.»

Será válida hoje esta afirmação? Diremos que sim. No entanto, as respostas que possamos dar mais de duas décadas passadas, serão substancialmente diferentes. De facto, conforme dito em outro lugar (Martins, 2014, p. 51), «estamos perante a primeira geração de crianças e pré adolescentes que já nasceu na era das redes sociais (*facebook*, em 2004; *youtube*, em 2005; *twitter*, em 2006), que conhece e sabe manusear o *iphone*, o *ipod* e ou o *ipad*, e a escola não pode ignorar isso. Estamos também perante a primeira geração de professores em formação que cresceu em ambiente de novas tecnologias, que acede, usa e não dispensa formas de comunicação que não eram sequer conhecidas na década anterior».

Há duas-três décadas atrás ninguém imaginava que seria possível participar num processo de formação sem utilizar papel, lápis ou livros impressos; sem partilhar salas de aula com outros estudantes, sem ver o professor ou mesmo sem ir à escola. A adoção de tecnologias novas, repercutiu-se na mudança de aspetos formais de atividades tradicionais de sala de aula, seja na digitalização de materiais, no acesso imediato a fontes de informação, seja em novas formas de comunicação assíncrona entre estudantes e professores (Molina, 2015). Dispor de livros em formato digital é também recente (primeiro *e-book* publicado em 1993; a Amazon começou a vender livros através da Internet, em 1995), consultar revistas científicas para fazer uma tese ou preparar uma conferência sem sair da secretária ou ‘entrar’ numa biblioteca digital (uma extensão da biblioteca tradicional) ou virtual (uma biblioteca autónoma) é hoje uma prática corrente. Estes são alguns factos pelos quais os formadores e as instituições de formação de professores não podem considerar irrelevante o progresso tecnológico nas suas práticas formativas e de avaliação. É neste contexto de acelerado crescimento tecnológico que importa refletir sobre políticas de formação de profissionais de educação.

Por que discutimos e refletimos sobre “Formação de Professores”? Porque não estamos satisfeitos com o que se passa a nível do sistema educativo e

atribuímos parte da responsabilidade aos professores e à sua formação? Ora, a questão é mais complexa. Grande parte dos problemas da escola não depende da formação dos professores. Julgar que a formação de professores resolve todos os problemas do sistema é uma falácia.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pelas Nações Unidas em 1948, dá ênfase especial à educação para todos, no artigo 26.º, «...direito à educação para todas as pessoas, obrigatória no nível elementar; a finalidade da educação é a plena expansão da personalidade humana, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade, numa perspectiva de respeito pela multiculturalidade». A formação de professores deve contribuir para que todos os professores compreendam esta finalidade e assumam que a educação, em contexto escolar, deve dar a conhecer *temas* e *situações* que, em cada momento, podem pôr em causa os direitos humanos. Daí se considerar que ‘Educação para Todos’ é um conceito político.

Mas importa que dois mitos sejam desfeitos: a formação não determina necessariamente a mudança de práticas, dado não ser o único fator que as condiciona, nem há formação que dure para toda a vida profissional.

Assim, e nesta perspectiva, os programas de formação de professores deverão permitir a consciencialização dos formandos sobre as exigências da profissão e, portanto, das suas fragilidades e lacunas em termos de competências e saberes. Situações de reflexão e análise crítica, devidamente supervisionadas, deverão fazer sempre parte desses programas (Alarcão et al., 1997).

Ora, os saberes mobilizados pelos formadores de professores constroem-se de múltiplas maneiras, destacando-se os estudos para obtenção de graus académicos, os projetos de investigação e intervenção, as publicações em formatos diversos e os eventos científicos. A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), fundada em 1990, tem dado um contributo apreciável na dinamização de uma comunidade científica neste domínio. Os onze Congressos realizados, em 25 anos, em diversas instituições de ensino superior portuguesas, debruçaram-se sobre temáticas abrangentes,

muito relevantes na investigação educacional desenvolvida em Portugal³. As Atas destes Congressos albergam milhares de páginas relatando os mais diversos estudos que os grupos de investigadores produziram sobre temáticas relevantes para o conhecimento e desenvolvimento do sistema educativo português, em diversos âmbitos. Um estudo meta-analítico sobre os produtos destes Congressos seria muito importante para se conhecer os progressos da investigação educacional em Portugal, nas últimas décadas. A Formação de Professores foi sempre um tema presente e muitas das propostas apresentadas não foram isentas de polémica. Se juntarmos, ainda, centenas de teses de doutoramento e dissertações de mestrado produzidas, livros e outras publicações, temos um espólio valiosíssimo para compreendermos onde estamos e que caminhos poderíamos prosseguir.

Questões relativas à formação inicial de professores

Vejamos agora por que razão consideramos que alguns dos problemas da escola não dependem da formação dos professores, isto é, têm outra origem. Destacamos quatro.

(i) Problemas sociais que se repercutem na escola: indisciplina, violência, públicos heterogéneos. Nas palavras de Canário (2007), a escola tornou-se «porosa» relativamente ao contexto social envolvente, sobretudo com a justa democratização do acesso.

³ Congressos da SPCE: 2014 – XII Congresso – UTAD «Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e acção interdisciplinar»; 2011 - XI Congresso – IPGuarda «Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação»; 2009 – X Congresso – IPBragança «Investigar, Avaliar, Descentralizar»; 2007 – IX Congresso – UMadeira - «Educação para o Sucesso: Políticas e Actores»; 2005 – VIII Congresso – IPCB «Cenários da Educação/Formação: Novos espaços, culturas e saberes»; 2003 – VI Congresso – UÉvora «O Estado da Arte em Ciências da Educação»; 2000 – V Congresso – UAlgarve «O Particular e o Global no Virar do Milénio – cruzar saberes em educação»; 1999 – IV Congresso – UAveiro «Investigar e Formar em Educação»; 1995 – III Congresso – ULisboa «Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino»; 1992 – II Congresso – UMinho «Ciências da Educação: investigação e acção»; 1989 – I Congresso – UPorto «Ciências da Educação em Portugal – situação actual e perspectivas». Por lapso na numeração o VII Congresso foi numerado como VIII.

(ii) Problemas novos da “profissão professor”: acesso ao sistema, mobilidade, funções a desempenhar para além das letivas para as quais não existe formação (Canário, 2007).

(iii) Problemas de organização e gestão escolar, currículos sobrecarregados e de filosofia discutível.

(iii) Metodologias de ensino propaladas por fazedores de opinião, as quais não atendem ao conhecimento científico existente e à diversidade de alunos (falta de condições e ou de tempo para usar outros recursos educativos além do manual; falta de articulação / integração com educação não formal).

A formação inicial de professores é uma etapa da sua formação, mas não é aquela que determina fundamentalmente o que o professor faz. No entanto, isso não dispensa a reflexão em torno de cinco grandes questões, cuja resposta condicionará modelos e práticas de formação.

1. *Filosofia da Formação*. Assumindo como ponto prévio que a escola do futuro não se bastará com os saberes de hoje, apenas, a primeira questão a colocar será a escolha entre formar em competências ou formar em conteúdos. Destacam-se três campos para reflexão.

Primeiro, prevalece ainda entre muitos responsáveis e mesmo formadores, uma perspetiva conservadora para a formação inicial, defendendo-se que o mais importante é o conhecimento profundo e sólido dos conteúdos a lecionar, razão pela qual sucessivas reformas reforçam, nos programas de formação, a componente disciplinar específica.

Segundo, o modelo de formação inicial deverá ser do tipo sequencial (formação específica/teórica – formação profissional – formação prática) ou integrado (formação específica/profissional – formação prática)?

Terceiro, é fundamental na formação inicial uma cultura de investigação, com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas. Esta é, porventura, a competência-chave de um professor: ser capaz de analisar e decidir sobre as situações com que se confronta na sua atividade profissional.

2. *Instituições de Formação.* A distribuição por todo o País de um número exagerado de instituições de formação, públicas e privadas, não favorece o critério da qualidade. De facto, as instituições competem entre si para atrair mais alunos e, conseqüentemente, poderem manter o seu corpo docente. Os Currículos estão ‘formatados’ pela legislação vigente que apenas regula o número de ECTS das várias componentes de formação. Não existem condicionantes sobre o conteúdo da formação. Esta é, em geral, determinada pelos docentes responsáveis e limitada pelas suas perspectivas. Há problemas / dificuldades intrainstitucionais a nível da coordenação, integração de saberes, articulação de áreas e unidades curriculares. Estas parecem ser domínios estanques de conhecimento. Os docentes desconhecem, muitas vezes, o que fazem os seus colegas da mesma instituição. Além disso, há problemas interinstitucionais na definição de perfis de formação e nos critérios de avaliação e classificação dos futuros professores.

Defende-se a construção de Planos de Estudo abertos, mais transversais, e percursos formativos flexíveis.

3. *Formadores.* O papel dos formadores na formação não tem sido ponderado e acautelado, muitas vezes. É certo que são muitas as áreas de intervenção e nas instituições serão raras as situações em que uma área ‘controla’ o que fazem formadores de outras, com a justificação da falta de conhecimento específico. Ora, isto levanta questões importantes do ponto de vista de um formando, perante as práticas de ensino diversas com que é confrontado, e não favorecerá uma atitude de colaboração futura, enquanto professor, com os seus colegas.

Mais, que preocupações têm os formadores sobre percursos de formação anterior e vivências dos estudantes fora da instituição, bem como outras experiências (intervenção cívica, social) dos futuros professores? Se as práticas devem ser alicerçadas em saberes e experiências prévias, como ignorar tais situações? Outra dimensão importante será o conhecimento do formador sobre o sistema de ensino (currículos e características) onde irão trabalhar os seus formandos, aspeto onde existem muitas lacunas nos formadores.

Além de tudo isto, note-se que os formadores estão sujeitos a muitas pressões: cumprimento de requisitos institucionais de controlo da sua atividade; valorização do seu CV (publicações com impacto) o que não tem, necessariamente, a ver com o ensino que praticam. Uma forma de melhorar a prática docente seria os formadores, investigadores em exercício, fazerem a transposição de resultados da investigação para a formação.

4. *Perfil dos futuros professores.* Admite-se (suposição demonstrada como falsa) que o candidato deve ter «qualidades adequadas para o ensino». Ora, não existem tais qualidades, não existe um perfil de personalidade determinado do que pode ser um bom professor, e há tanta diversidade entre professores como há entre profissionais de qualquer outro setor (Esteve, 2003). Aquilo que se tem verificado em Portugal é que a formação de professores não é um curso que capte estudantes de elevado nível académico, nem se conhecem situações de exclusão de candidatos como acontece em Medicina e Arquitetura. E à saída da formação, como saber se um recém-diplomado, agora com um mestrado, está preparado para entrar (sozinho) na atividade profissional? É razoável, é legítimo, colocar um professor principiante sozinho perante uma turma de alunos para tomar decisões? Ora, o período de indução, processo de socialização profissional, acompanhado por professores supervisores competentes é fundamental (por comparação com a especialização de médicos). Estes supervisores, professores especialistas, teriam de ser os melhores entre os seus pares e terem estatuto social e profissional reconhecido.

5. *Prática de Ensino Supervisionada nas Escolas.* A formação inicial não pode ser concluída sem cooperação com escolas do nível de ensino onde o futuro professor irá trabalhar. A constituição de redes e parcerias será fundamental para o crescimento de todas as partes (Canário, 2007). No entanto, isto é uma falácia, na maioria dos casos. As instituições formadoras estão reféns das escolas, normalmente de proximidade, que aceitam receber os estudantes em formação. Em muitos casos nada conhecem sobre a perspetiva de ensino veiculada na escola e pelo orientador cooperante responsável, que modelos defende e que práticas executa. Seria fundamental a instituição poder selecionar orientadores e

prepará-los. Mas como recompensá-los e estimulá-los para essa função quando, pela legislação em vigor, todas as medidas compensatórias e de valorização foram eliminadas? Mais, a Prática de Ensino Supervisionada é muito reduzida, sem turma própria para o formando, e não contempla formação sobre a Escola, para além da sala de aula.

Educação e políticas de formação de professores

A formação de professores é um tema da agenda política da educação em todos os países, com desenvolvimentos diferentes, embora se verifiquem traços comuns ditados por organizações supranacionais como OCDE e UNESCO. Pode dizer-se que os valores e princípios reguladores da educação assentam na investigação criteriosa sobre o sistema educativo, em legislação própria (poder político) e na formação de professores (princípios e práticas). Mais, são estudos de base científica que permitem o conhecimento dos problemas, o qual deveria ser indispensável à decisão política.

A formação de professores na Europa tem sido um assunto a merecer especial atenção, sobretudo através da rede Eurydice. Por exemplo, o estudo da Eurydice (2006) permitiu concluir que na Europa: existe avaliação da formação inicial, externa e interna; varia a extensão e natureza dos procedimentos; os resultados da avaliação externa determinam a decisão sobre (re)acreditação das instituições ou dos programas de formação.

Um estudo recente encomendado pelo Parlamento Europeu (Bokdam & Ende, 2014) avalia o estado da formação inicial de professores, período de indução e formação contínua, tomando em consideração as perspetivas dos professores e dos formadores, bem como os programas e legislação em vigor em sete estados membros. Concluiu-se que apesar dos estudos e *handbooks* produzidos, o impacto do conhecimento sobre as práticas de formação é diminuto. As reformas incidem mais na formação inicial do que nas etapas seguintes, pelo que as recomendações são no sentido de desenvolver estas de forma articulada com a formação inicial.

Em Portugal o Estado assume-se como regulador da habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Assim, são definidos centralmente: os requisitos de acesso aos cursos de obtenção de habilitação profissional; a tipologia dos cursos; os perfis de formação; as componentes de formação e a estrutura do currículo de formação.

No entanto, reconhece-se um quadro de autonomia às instituições formadoras. A decisão sobre disciplinas obrigatórias e optativas dentro de cada componente, os conteúdos, as metodologias de ensino e de avaliação são da responsabilidade de cada instituição de formação, de acordo com regulamentos internos de aprovação, acompanhamento e avaliação.

Existem mecanismos de garantia da qualidade da qualificação profissional para a docência através da garantia da qualidade dos cursos e da garantia das competências dos futuros professores. O processo de avaliação da qualidade é complexo (análise documental, visitas para reconhecimento das condições logísticas disponíveis, recolha de pareceres dos vários intervenientes no processo de formação e de responsáveis institucionais), mas não existe observação de situações reais de ambientes de formação!

A nível supranacional (UE/CE, OCDE, UNESCO) tem havido diversas e constantes chamadas de atenção para programas e medidas de intervenção na educação e formação (Mendes, 2013).

Por exemplo, o European Council (2009) enuncia quatro objetivos estratégicos no domínio da educação e formação para 2020: tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.

A UE/CE, OCDE e UNESCO têm patrocinado estudos, emitido recomendações e estabelecido compromissos que podem constituir-se como orientações políticas para a educação e formação, pois consideram que a sua qualidade determina a prosperidade económica dos estados e o

bem-estar dos cidadãos. Consideram também que novas propostas devem ser fundamentadas na investigação em educação e formação. Mais, reconhecem o papel central dos professores na inovação do ensino e educação e recomendam particular atenção aos processos que garantem a qualidade da sua formação inicial e contínua, seleção e retenção (Mendes, 2013).

Propostas para a formação de professores

As políticas educativas e as instituições de formação não podem alhear-se da investigação realizada na definição de orientações para a formação inicial de professores. Nela serão de incluir temas centrais como *educação para a sustentabilidade, intercompreensão, multiculturalidade, cidadania, ética e participação cívica, educação em sexualidade*, entre outros.

Nunca foi tão acentuada a necessidade de haver uma intervenção plural, articulada e holística (decisores, especialistas e outros parceiros sociais) que proporcione uma reflexão multimodal, no desenho dos currículos e práticas de formação. É preciso conceber percursos de formação que incentivem o gosto pelas aprendizagens (os estudantes poderiam escolher temas para estudo), que alimentem a curiosidade e a motivação dos professores, capazes de atrair bons estudantes para cursos de formação de professores. É fundamental criar redes de cooperação entre professores (todos os níveis) e integrar professores (ensino não superior) nas equipas de investigação, de modo a melhor conhecer os seus problemas e torna-los objeto de estudo. Para podermos realizar a formação *em* ambiente de investigação não basta a decisão legislativa. Há um longo caminho a percorrer para que tal seja institucionalizado.

Poderemos sistematizar alguns princípios organizadores da formação e educação de professores: (i) Repensar o conceito e as práticas de formação à luz de um novo pensamento sobre o que é ser professor, conceito dinâmico / evolutivo; (ii) Reforçar o papel da investigação ‘*na*’ e ‘*para*’ a formação: a investigação deve ser ‘*uma prática*’ e não ‘*um conteúdo*’ da formação; (iii) Reforçar a dimensão europeia da educação na formação de

professores (transversal a todas as áreas curriculares) e facilitar a sua mobilidade e cooperação a nível da Europa.

Decorrente do acima dito, apresentam-se cinco propostas para a Formação Inicial de Professores, orientadas para a *educação* dos próprios formandos: (i) Centralidade dos estudantes no processo formativo; (ii) Contextualização da formação | Formação em contexto (professores excepcionais do EB e ES deveriam participar na formação antes dos estudantes chegarem à Prática Pedagógica Supervisionada; como preparar para um ensino contextualizado / por tópicos, como se advoga hoje na Finlândia, sem que a formação inicial siga o mesmo modelo?); (iii) Compreensão da natureza da profissão ‘ser professor’; (iv) Articulação de disciplinas | unidades curriculares; (v) Integração de contextos e práticas de educação formal e não formal.

Considerações finais

Educação e formação são temas (ou um tema) onde prolifera o senso comum, misturando-se ideias do passado, sobretudo de uma escola elitista, com desafios de futuro de uma escola para todos e à medida de cada um, respeitando as suas diferenças. Conforme desenvolvido atrás, trata-se de um tema eminentemente político (veicula ideologias sobre o que é a educação, o papel da escola, as funções do professor, ...). As políticas públicas de educação são indispensáveis para uma sociedade mais justa e equitativa.

É amplamente assumido que não há inovação sem educação e a educação precisa de professores, ainda que o papel destes vá variando ao longo dos tempos. A docência é uma profissão de base científica e reflexiva. Não é admissível do ponto de vista social, económico, cultural e até geracional rejeitar o conhecimento científico construído sobre formação de professores. A comunidade científica deixa esse legado às gerações futuras. Os modelos de formação de professores são evolutivos, mais do que disruptivos. O trabalho em rede dos professores será crucial para aumentar as suas competências e, sobretudo, alcançar aprendizagens de qualidade dos seus alunos. A formação inicial é uma etapa, porventura

fundamental para as seguintes, mas não pode, nem lhe cabe essa função, antecipar e ou resolver todos os problemas. Será possível imaginar uma profissão que se baste numa formação, ainda que excelente, durante quarenta anos de atividade profissional? Por que razão tal poderia acontecer na formação de professores? No entanto, não poderemos nunca deixar de a discutir porque seremos sempre responsáveis por aquilo que conseguirmos fazer dela. É urgente colocar na agenda política e na agenda da sociedade a Formação de Professores – o que projetamos para a educação nas próximas duas décadas.

Referências

- Alarcão, I. et al. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bokdam, J., & Ende, I. (2014). *Teaching Teachers: Primary Teacher Training in Europe – state of affairs and outlook*. European Union, European Parliament: Directorate General for Internal Policies.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133-148). Lisboa: Ministério da Educação de Portugal [Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia].
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa – La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- European Council (2009). *Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»)*. Jornal Oficial da União Europeia (2009/C 119/02).
- Eurydice (2006). *A garantia de qualidade na formação de professores na Europa*. Lisboa: Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, Ministério da Educação.
- Martins, I. P. (2014). Políticas Públicas e Formação de Professores em Educação CTS. *Uni-Pluri/versidad*, 14(2), 50-62.
- ME (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, A. (2013). *Perfil de ensino do professor de ciências: concetualização e validação*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.

- Molina Vásquez, R. (2015). *Construcción del Concepto de Tecnología en una red virtual de aprendizaje*. Tese de doutoramento. Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colômbia).
- Nóvoa, A. (1992). Nota de Apresentação. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 9-12). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pires, E. L. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.

Mesa Redonda
MODELOS DE FORMAÇÃO: CONSTRANGIMENTOS E ALTERNATIVAS

Presidente da Mesa – Sandra Valadas

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUESTÕES CRÍTICAS E DESAFIOS A CONSIDERAR¹

Maria Assunção Flores²

Introdução

A formação de professores constitui uma temática que tem atraído (e continua a atrair) a atenção de investigadores, de académicos, de decisores políticos, entre outros, em todo o mundo, em grande medida porque nela reside um dos fatores decisivos para a melhoria da educação. Por outras palavras, uma formação de professores de qualidade contribuirá para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Contudo, aquilo que significa qualidade na formação de professores difere de contexto para contexto (Hilton, Flores & Niklasson, 2013) em resultado de um conjunto de variáveis cuja análise ultrapassa o âmbito deste texto. De facto, uma reflexão séria e conseqüente sobre a qualidade da formação de professores implica, necessariamente, e entre outras vertentes, a discussão das políticas de formação, dos programas e *curricula*, da pedagogia da formação, mas também do papel dos formadores de professores.

Para Cochran-Smith (2005), antes da década de 1990, as questões da formação centravam-se sobretudo na qualidade dos processos formativos, no modo como os futuros professores aprendiam a ensinar, na forma como as suas crenças e atitudes se alteravam ao longo do tempo, na natureza do conhecimento profissional e nos contextos sociais e organizacionais que melhor contribuíam para a aprendizagem. Para esta autora, sobretudo nos EUA, as décadas mais recentes têm sido caracterizadas por uma cultura de evidência numa lógica de prestação de contas, quer externa, quer interna, baseada na avaliação da eficácia dos programas de formação tendo em conta os resultados obtidos, de modo a gerar conhecimento suscetível de

¹ Neste texto retomamos algumas ideias já discutidas em Flores (2011, 2014a, 2014b, 2014c, em publicação).

² Universidade do Minho

informar decisões relativas à sua melhoria (Darling-Hammond, Newton & Wei, 2010; Ludlow et al., 2010). É também possível identificar contextos onde a formação de professores se tem desenvolvido no sentido de uma maior qualificação e profissionalismo docente sendo de ressaltar a componente de investigação e as parcerias entre universidades e escolas, como é o caso da Finlândia e da Escócia, respetivamente (McMahon, 2014; Estola, Uitto & Syrjälä, 2014).

Assim, as mudanças nas políticas e programas de formação têm de ser entendidas nos seus contextos políticos, sociais, geográficos e culturais, destacando-se da literatura existente neste domínio uma grande diversidade, e até divergência, de perspetivas, de modelos e de percursos de formação (no contexto europeu e fora dele) e ainda distintos modos de olhar para o papel das universidades e das escolas no processo de aprender a ensinar (Flores, 2004; Flores, 2011). No entanto, a ideia de que a formação de professores pode fazer a diferença na aprendizagem dos futuros professores, e consequentemente na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, e a crescente preocupação com a sua qualidade e a eficácia (Harris & Sass, 2011; Imig, Wiseman & Neel, 2014) constituem dois elementos recorrentes nos estudos mais recentes.

É, pois, importante refletir sobre as questões críticas e os desafios da formação de professores tendo em conta os resultados da investigação mais recente neste domínio e o modo como ela tem sido entendida em diferentes contextos, como é o caso dos EUA, onde se tem verificado uma clara tendência para a prestação de contas numa lógica de evidência, e onde a qualidade da formação é avaliada através de indicadores de eficácia do trabalho dos novos professores, obtidos nos resultados de testes standardizados dos seus alunos, ou da Finlândia, conhecida como caso de sucesso ao nível dos resultados dos alunos em programas de avaliação internacionais, onde se destaca a elevada qualidade da formação de professores.

Neste texto procuramos, assim, sintetizar os temas centrais na vasta produção nacional e internacional neste âmbito, recorrendo ainda a dados de investigação que temos vindo a desenvolver no país e no estrangeiro ao

longo dos últimos vinte anos. Neste sentido, identificamos algumas questões críticas e alguns desafios que têm marcado a transição para novos programas e *curricula* em vários contextos onde subsistem velhos problemas (Flores, 2011) ao mesmo tempo que se colocam novos desafios aos formadores de professores (Flores, 2014d).

Em busca da qualidade da formação de professores: a definição de padrões e competências

A formação de professores tem sido encarada, de forma paradoxal, como a panaceia para melhorar a educação e, ao mesmo tempo, tem sido objeto de críticas que remetem para aspetos ligados à sua eficácia e relevância na preparação de professores de qualidade para as escolas do século XXI (Flores, em publicação).

No contexto europeu, a qualidade dos professores e da sua formação surge associada à “capacidade para integrar o conhecimento, para lidar com a complexidade e para se adaptar às necessidades individuais e coletivas dos alunos” incluindo “saberes, destrezas e comprometimento” (CE, 2013, pp. 7-8). Também um estudo internacional realizado em nove países (Irlanda, Irlanda do Norte, Escócia, Inglaterra, Finlândia, EUA, Polónia, Singapura e Nova Zelândia) destaca a importância da qualidade da formação docente chamando a atenção para um conjunto de princípios: a qualidade do conhecimento dos professores; oportunidades para a observação, *feedback* formativo e reflexão crítica sobre situações da sala de aula e da escola e sobre os valores profissionais e identidade dos professores (Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009).

Apesar de ser vista como um elemento importante na melhoria do ensino e da aprendizagem e resultados dos alunos, uma análise dos processos de reestruturação dos programas de formação de professores revela uma grande diversidade, quer no seu conteúdo, quer na sua forma, incluindo distintos modos de intervenção dos governos nesta matéria (Flores, 2011; Flores, Vieira & Ferreira, 2014; Imig, Wiseman & Neel, 2014; Goodwin, 2012; Hammerness, van Tartwijk & Snoek, 2012; Mayer, Pecheone & Merino, 2012; Darling-Hammond, 2012; Darling-Hammond &

Lieberman, 2012; Ellis & McNicholl, 2015). Assim, é possível identificar, dentro e fora da Europa, tendências contraditórias, incluindo um movimento para uma qualificação de nível superior no âmbito do Mestrado (por exemplo, Finlândia, França, Portugal, Malta, etc.), associado, em muitos casos, a uma maior ênfase na componente de investigação, ao mesmo tempo que se assiste ao desenvolvimento de programas mais pragmáticos, mais curtos e realizados nas escolas (por exemplo, alguns programas na Inglaterra, EUA e Austrália).

De facto, a preocupação em melhorar os padrões da educação e os resultados dos alunos tem levado a mudanças nos sistemas educativos e também na formação de professores um pouco por todo o mundo (Townsend, 2011; O'Meara, 2011; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Flores, 2014d; Zhou, 2014; Mayer, 2014). Em muitos países, estas alterações têm sido orientadas pela introdução de padrões (EUA, Reino Unido e Austrália) como “parte de um movimento mais amplo na direção da prestação de contas com base na noção de *performance* (performatividade) numa lógica desnecessariamente restritiva” (Menter & Hulme, 2011, p. 394). O objetivo é, assim, identificar um conjunto de metas e critérios que servem de referente base para avaliar a qualidade da formação e a sua eficácia. Contudo, a definição de padrões pode remeter para uma perspetiva menos redutora e instrumental e incluir uma orientação mais flexível e aberta (Townsend, 2011), de que é exemplo a Escócia (Hulme & Menter, 2008). Enquanto nos EUA, na Inglaterra e na Austrália os padrões têm vindo a adquirir cada vez maior centralidade, noutros países, como é o caso da França, da Bélgica, da Holanda e de Portugal, tem-se discutido as competências necessárias para a formação dos professores (cf. por exemplo, os Decretos-Lei nº 240 e 241/2001 no nosso contexto, entre outros).

O ensino, enquanto prática profissional complexa (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009), requer a consideração do contexto social, cultural e histórico da profissão, mas também a visão de profissionalismo docente que lhe está subjacente. Assim, a existência de padrões ou competências está aberta a discussão, não constituindo termos rígidos, podendo ser usados de distintos modos em diferentes contextos

(McMahon, 2014; Page, 2015) e remetendo para distintos “profissionalismos” (Whitty, 2000), cuja análise ultrapassa o âmbito deste texto.

De um modo geral, no contexto europeu, a formação dos professores tem sido identificada como uma prioridade na medida em que aqueles são vistos como “atores decisivos no modo como os sistemas educativos evoluem” (CE, 2005, p. 1). O documento intitulado “Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications” (2005) estipula princípios comuns para as competências e as qualificações dos docentes uma vez que o ensino deve ser: i) uma profissão com formação superior; ii) uma profissão situada no contexto da aprendizagem ao longo da vida; iii) uma profissão que inclui a mobilidade; e iv) uma profissão baseada em parcerias. Como competências essenciais para os professores, no mesmo documento, salienta-se que devem: i) trabalhar com a informação, tecnologia e conhecimento; ii) trabalhar com outras pessoas (alunos, colegas e outros parceiros na educação); e iii) trabalhar com e na sociedade a nível local, regional, nacional, europeu e global.

Contudo, um relatório publicado no âmbito da UE (Piesanen & Valijarvi, 2010) indica que existe muita variação entre os países membros em relação às competências gerais relacionadas com os conteúdos a ensinar, às competências pedagógicas e à integração da teoria e da prática. O mesmo documento identifica um conjunto de competências consideradas centrais na formação de professores: i) conhecimento da disciplina a ensinar; ii) conhecimento da pedagogia; iii) integração da teoria e da prática; iv) cooperação e colaboração; v) um sistema de auto-avaliação; vi) mobilidade; vii) dinamismo e criatividade, liderança; e viii) aprendizagem contínua e ao longo da vida. Para entender a orientação curricular de um determinado programa de formação é necessário analisar a racionalidade que lhe está subjacente e a articulação (ou falta dela) entre as suas várias componentes na medida em que distintos modos de olhar para os professores e a sua formação pressupõem diferentes filosofias de formação e várias formas de encarar o papel dos professores, o ensino e o desenvolvimento do currículo (Marcelo, 1994).

O processo de aprender a ensinar e as concepções de profissionalismo docente

Aprender a ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspetivas, de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a transição de aluno a professor (Flores, 2001; Flores & Day, 2006; Flores, 2006), destacando-se a “aprendizagem pela observação” (Lortie, 1975) durante a experiência escolar no contexto da sala de aula onde os futuros professores observaram a atuação dos seus professores. Esta cultura latente é reativada durante a formação inicial persistindo ainda na prática profissional (Lortie, 1975), o que, muitas vezes, se associa à influência ténue da formação inicial na alteração de crenças e teorias implícitas sobre o ensino e sobre o processo de tornar-se professor.

A formação inicial constitui, deste modo, um contexto fundamental para explicitar e analisar as teorias implícitas e as crenças dos futuros professores, através das narrativas e das abordagens biográficas (Flores, 2012a, 2013, 2015; Estola, Uitto & Syrjälä, 2014; Marcondes & Flores, 2014). Por isso, deve dar-se especial atenção às oportunidades e experiências para apoiar e ajudar os futuros professores a “tornarem-se” bons professores, o que implica uma mudança pessoal e profissional, e não apenas a aquisição de “saberes” sobre o ensino (Schepens, Aalterman & Vlerick, 2009). Tal implica analisar a visão de profissionalismo docente que subjaz a um determinado programa de formação, quer no seu conteúdo, quer na forma como o currículo está organizado, e o modo como se valorizam e articulam as suas várias componentes. Que tipo de professor se pretende formar? Que professor se está a formar, de facto? Que conhecimentos e competências se valorizam? Que experiências de formação e que oportunidades de aprendizagem profissional são proporcionadas aos futuros professores no contexto da sua formação inicial? Como se enquadra e discute o papel do professor numa sociedade em permanente mudança? Estas questões podem ter diferentes respostas que, em grande parte, são determinadas pelo modo como se entende a profissão docente e o papel dos professores – por exemplo, como

executores ou como agentes do currículo – mas também como a natureza e âmbito das várias componentes de formação e pelo modo como estas se articulam, o que remete para a coerência e consistência dos programas de formação, no que diz respeito à aprendizagem produtiva, à voz pedagógica (Russell & Martin, 2014) e à conceção de profissionalismo presente nos cursos de formação de professores (Flores, 2012b, Niklasson, 2014).

O currículo da formação de professores: consistência e articulação das suas componentes

Como já referimos, um dos elementos centrais de análise da formação de professores que importa destacar prende-se com o currículo e a visão de formação dominante. Que componentes estão incluídas? Como se articulam? De que modo as diferentes componentes contribuem para a formação dos futuros professores? Que relação existe entre o currículo da formação e a visão de formação que se preconiza? Kansanen (2014) salienta três componentes da formação inicial de professores que podem ser estruturadas de diferentes modos nos programas de formação, destacando ainda que as fronteiras entre elas não podem estabelecer-se de forma rígida: estudos nas ciências da educação, estudos ligados à área da especialidade e ao conhecimento pedagógico do conteúdo e a prática de ensino ou estágio. Contudo, se, de um modo geral, estes três elementos estão presentes nos programas de formação, por outro, a chave do seu sucesso e da sua eficácia encontra-se no modo como eles se estruturam e articulam no currículo de um determinado curso de formação. Portanto, podemos colocar as seguintes interrogações: Que oportunidades de construção de conhecimento profissional são proporcionadas aos alunos futuros professores durante a sua formação inicial? De que modo se articulam as várias componentes de formação? Qual é a relação – explícita – entre as várias componentes do currículo da formação inicial? Como seleccionar e articular as componentes essenciais do programa de formação tendo em conta a duração da formação inicial? Em muitos casos, são os alunos futuros professores que têm de fazer estas conexões ao longo do curso de formação, não existindo uma preocupação explícita em termos de articulação no desenvolvimento das várias componentes curriculares,

predominando, muitas vezes, a fragmentação (Flores, 2000, em publicação; Flores, Vieira & Ferreira, 2014; Flores, Santos, Fernandes & Pereira, 2014; Duda & Ckifford-Amos, 2011; Clarke, Lodge & Shevlin, 2012; Aydin, et al., 2015). Têm sido identificadas discrepâncias entre o que os alunos futuros professores aprendem nos seus cursos e a sua experiência prática nas escolas (Wang, Odell, Klecka, Spalding & Lin, 2012; Wilson & l'Anson, 2006) e a falta de articulação entre as várias componentes de formação, muitas vezes associada à separação histórica e curricular entre as disciplinas mais teóricas e as mais práticas e à desconexão entre o conhecimento teórico/propositivo e prático/procedimental (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009), bem como às tensões entre a lógica profissional e académica na formação dos professores (Formosinho, 2009a). No panorama internacional, tem sido discutida a necessidade de uma maior coerência e articulação entre as várias componentes do currículo. Para Kansanen (2014), existem dois aspetos essenciais a ter em conta no currículo da formação inicial de professores: i) o modo como o estágio está organizado e integrado no conteúdo das restantes componentes da formação; ii) a forma como, do ponto de vista teórico, a qualidade da formação se desenvolve no sentido de construir um currículo coerente, gradual e conceptualmente sólido. Para o autor, o modelo finlandês encerra características peculiares na medida em que congrega um currículo teoricamente rico e integrado na prática, nomeadamente através das chamadas escolas de prática da universidade (*university practice schools*) onde os alunos futuros professores se familiarizam com o ensino e praticam com o apoio de mentores e supervisores da universidade, o que nos remete para uma questão central na formação de professores que é a articulação teoria/prática.

A investigação e a prática como elementos estruturantes na formação de professores

A articulação entre a teoria e a prática (ou a sua ausência) no contexto da formação de professores constitui um dos temas mais recorrentes na literatura e na investigação neste domínio. Trata-se, aliás, de um dos aspetos mais críticos (Elstad, 2010), sendo denominado por Korthagen

(2010) como o problema perene da formação inicial. Esta falta de articulação deve-se, para este autor holandês, a um conjunto de razões, entre as quais se destacam a socialização profissional dos professores, que pode levá-los a processos de “adaptação” e “integração” nos padrões existentes nas escolas; a complexidade do ensino e a multiplicidade de fatores que o influenciam; e o próprio processo de aprendizagem no contexto da formação, que pode reforçar crenças interiorizadas pelos estudantes ao longo da sua trajetória escolar enquanto alunos e questões de natureza epistemológica ligadas à tensão entre conhecimento prático e formal. A ideia de que a formação de professores é sobretudo teórica e desligada do mundo real tem sido identificada em alguns estudos neste âmbito (cf. Ebby, 2000; Flores, 2001, 2006, entre outros).

O modelo finlandês constitui um dos exemplos paradigmáticos na formação de professores que se baseia na investigação (Kansanen, 2014) e que tem sido identificado como uma das variáveis que explica o sucesso da Finlândia nas avaliações internacionais conhecida pelo “milagre finlandês” (Sahlberg, 2012). Kansanen (2014) destaca ainda dois aspetos distintivos do modelo de formação na Finlândia: os programas baseiam-se na evidência empírica existente e no desenvolvimento das competências metacognitivas dos futuros professores através da reflexão e raciocínio pedagógico. Neste contexto, “as atividades de ensino baseiam-se em resultados de investigação sobre, por um lado, o que sabemos sobre o ensino e, por outro lado, sobre o que sabemos sobre a formação de professores” (Kansanen, 2014, p. 283). Este constitui um dos aspetos questionáveis nalguns contextos e programas de formação, isto é, a falta de integração e de consideração entre aquilo que se sabe, como resultado da investigação, sobre o ensino e a formação de professores, e as políticas, as práticas e os processos de formação de professores, particularmente no contexto da formação inicial.

Segundo Esteves (2006), um modelo de formação orientado pela e para a investigação é essencial para o desenvolvimento do ensino e do conhecimento sobre o ensino através da pesquisa, incluindo a análise dos contextos de trabalho dos professores. Assim, os alunos futuros professores assumem-se como alunos mas também como investigadores

(Loughran, 2009), o que implica o desenvolvimento de competências investigativas e de uma postura crítica face ao ensino e aos contextos da sua realização (Marcondes & Flores, 2014). Hökkä e Eteläpelto (2014, p. 42) destacam o enfoque do currículo na componente investigativa no caso da formação de professores na Finlândia que inclui o estudo de métodos de investigação mas também a redação de uma tese que visa formar “professores autónomos e reflexivos capazes de adotarem uma atitude investigativa no seu trabalho”. Por outras palavras, exige-se aos alunos futuros professores “conhecimento teórico para realizar investigação por exemplo, ler e rever estudos empíricos e estudar métodos de investigação, mas também conduzir projetos de investigação no contexto da prática” (Niemi & Nevgi, 2014). Como salientam Jyrhama et al. (2008, p. 3), “quando o ensino e a investigação sobre o ensino são integrados, podemos falar de um programa de formação baseado na investigação”. No final do curso, a expectativa é a de que os professores se tornem professores investigadores (isto é, consumidores de investigação – capazes de ler e interpretar investigação realizada – e produtores de investigação – capazes de realizar investigação) (Kansanen, 2014).

Para o mesmo autor, a investigação constitui o elo de ligação entre a teoria e a prática na formação inicial de professores na Finlândia, com base em dois princípios “integradores”: i) iniciar a prática pedagógica o mais cedo possível; ii) a interação constante entre a prática pedagógica e a teoria educacional ao longo do curso. Por outras palavras, a prática de ensino existe em todos os anos do curso, embora com características distintas, iniciando com a observação e análise de aulas e continuando com uma prática gradual de aulas, quer nas escolas de prática da universidade (*university practice schools*), quer nas escolas regulares (*ordinary field schools*) – cujo currículo escolar é o mesmo. De salientar que cada período de prática de ensino está articulado com estudos teóricos que se relacionam com o tópico da prática de ensino. No contexto português, é também possível identificar processos de formação orientados por uma abordagem investigativa, nomeadamente no estágio, embora não exista uma visão unívoca a este respeito, destacando-se o seu carácter inovador mas também controverso que encerra um conjunto de tensões e desafios

sobre as visões de formação, e as (in)coerências entre a retórica e a implementação do currículo da formação (cf. Flores, Vieira, Silva & Almeida, em publicação).

Para Korthagen (2009, 2010), defensor da abordagem *realista* da formação inicial de professores, a articulação entre teoria e prática passa por uma nova pedagogia de formação, que exige a elaboração cuidadosa de programas baseados numa visão consistente do processo pretendido para a aprendizagem do professor, em abordagens pedagógicas específicas e num investimento na qualidade dos formadores, sendo este último aspeto um dos mais negligenciados neste domínio (Korthagen, 2010, 2012), a que voltaremos no ponto seguinte.

Segundo Flores, Vieira e Ferreira (2014), apesar de se reconhecer a importância da prática de ensino, não existe consenso acerca das suas finalidades, da visão de educação e de formação profissional que lhe está subjacente, das estratégias formativas a utilizar, das competências profissionais a desenvolver e dos modos de as avaliar, dos papéis a desempenhar pelos diferentes atores, da relação que se estabelece entre a prática e as restantes componentes do currículo de formação, ou da sua duração. O estágio tem sido entendido como um elemento central na formação de professores e como espaço privilegiado para superar a falta de articulação entre teoria e prática. A articulação entre os dois locais de aprendizagem profissional (escolas e universidades), a colaboração entre supervisores, professores cooperantes e a ligação entre o conhecimento prático e as competências adquiridas na universidade têm sido aspetos identificados na literatura neste domínio (Flores, 2000; 2010; Dawson & Norris, 2000; Al-Hassan, Al-Barakat & Al-Hassan, 2012). A aprendizagem no local de trabalho tem sido entendida como o elemento chave para potenciar a coerência, relevância e eficácia da formação (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001; Flores, 2005; Marcondes & Flores, 2014), embora não haja consenso quanto à sua duração, localização no currículo da formação, nem quanto à sua forma e conteúdo (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001). De facto, têm sido identificadas algumas críticas a este respeito, nomeadamente o tempo insuficiente quanto à sua duração e o desenvolvimento da prática de ensino no final do

programa de formação, o papel e a qualidade dos formadores e supervisores e a falta de *feedback* formativo e relevante (Flores, 2006; Cardoso, 2012). Segundo dados recolhidos no contexto português (Tabela 1), no âmbito da formação inicial de professores pós-Bolonha, parecem existir alguns problemas, nomeadamente falta de tempo e de condições para o desenho e desenvolvimento do projeto de intervenção; coordenação insuficiente (geral e entre docentes da universidade); irrelevância de alguns seminários/módulos na análise dos contextos e desenvolvimento de competências profissionais e inadequação de modalidades de avaliação nalguns seminários e módulos (Vieira, 2010, 2011, 2012).

Tabela 1. Dimensões mais problemáticas na formação inicial (n=475).

Articulação dos módulos/seminários de Estágio com a prática pedagógica	41,7%
Tempo/ condições suficientes para o desenho do projeto	41,3%
Tempo/ condições suficientes para o desenvolvimento do projeto	38,1%
Coordenação adequada entre docentes da UM que dinamizam diferentes módulos/ seminários de Estágio	35,8%
Coordenação geral adequada da UC (informação, definição de orientações comuns, recolha de opinião, etc.)	30,5%
Adequação das modalidades de avaliação nos submódulos da UC (tipo de trabalho, grau de exigência, critérios...)	30,1%
Coordenação adequada entre docentes da UM que dinamizam o mesmo módulo/ seminário de Estágio	29,3%

Fonte: Vieira, 2014

Apesar das críticas, o estágio é reconhecido como a experiência mais relevante em termos de aprendizagem profissional por parte dos futuros professores, destacando-se a oportunidade de conhecer o mundo real das escolas e das salas de aula, a possibilidade de interagir com alunos reais, com os seus problemas e desafios e a articulação entre a teoria e a prática

(Flores, 2014b), o que corrobora outras investigações realizadas noutros contextos (Al-Hassan, Al-Barakat & Al-Hassan, 2012). Como argumentam Korthagen, Loughran e Russell (2006, p. 1038), “a questão da teoria e da prática parece de difícil resolução: dizer aos novos professores o que a investigação demonstra como bom ensino e mandá-los para a prática falhou como estratégia para mudar, de modo consistente, o que acontece nas nossas escolas e nas nossas universidades”. Assim, é imperativo dar “atenção direta e explícita ao lugar da experiência na aprendizagem sobre o ensino” (Korthagen, Loughran & Russell, 2006, p.1039). A investigação pode, assim, potencializar a articulação entre a teoria e a prática na formação inicial, não no sentido de uma concepção de professor como executor de teorias produzidas pela investigação académica, que desvaloriza as suas teorias pessoais e o papel da experiência na construção do profissionalismo docente, mas através de uma nova pedagogia da formação baseada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos professores sobre o seu pensamento e a sua ação, e na interação entre os professores e os formadores e supervisores no sentido da consciencialização e reconstrução da prática (Flores, Vieira & Ferreira, 2014).

A investigação surge, deste modo, como eixo estruturante da formação inicial que pode ultrapassar a visão dicotómica e redutora da “prática” identificada com o que acontece na escola e a “teoria” com o que acontece na universidade. A este propósito, Loughran (2009, p. 34) argumenta que “na formação de professores há uma tendência para se centrar a atenção na aquisição de destrezas de ensino e para se ofuscar a importância dos alunos futuros professores enquanto alunos e investigadores”. Para este autor australiano, é essencial que os futuros professores desenvolvam uma compreensão profunda sobre o ensino e a aprendizagem investigando a sua própria prática. Tal constitui um desafio para eles mas também para os formadores, “uma vez que ‘a fonte de conhecimento’ e o ímpeto de mudança residem, claramente, no aluno futuro professor e não no próprio formador de professores” (*idem, ibidem*). Por seu turno, os formadores têm de assumir um papel interventivo enquanto formadores e investigadores da formação, incluindo a investigação da sua própria

prática, na linha do autoestudo. Para Loughran (2009, p. 34), “a relação entre a investigação sobre o ensino e o ensino da investigação na formação de professores” representa um elemento central “para se poder avançar tanto no ensino como na formação de professores e para encorajar todos os participantes a valorizarem mais a natureza do seu trabalho”, o que, claramente, remete para o papel chave dos formadores de professores. A este propósito, e citando Russell, um dos autores de referência obrigatória no campo da formação de professores, “se queremos que a mudança genuína ocorra nas escolas, então essa mudança tem de ocorrer primeiro na formação de professores. Não basta aos formadores de professores advogarem mudanças que eles próprios não conseguiram nas suas práticas” (citado por Lunenberg, Korthagen, Swennen & Willemse, 2004), o que implica ouvir a voz pedagógica e promover a aprendizagem produtiva no contexto da formação inicial de professores (Russell & Martin, 2014) com implicações para o papel e a identidade dos formadores de professores e para o desenvolvimento da identidade dos professores no contexto da formação, que constituem os dois aspetos que abordaremos de seguida.

O papel e a identidade dos formadores de professores

Quem são os formadores de professores? Como se veem enquanto professores e como veem o seu papel enquanto formadores de professores? Que importância atribuem ao ensino e à investigação do seu ensino? Que práticas de formação preconizam? Estas são algumas das questões essenciais a ter em conta se queremos fazer uma análise compreensiva e profunda sobre a influência e o contributo da formação para a aprendizagem profissional dos futuros professores. Formosinho (2009a) chama a atenção para os efeitos (de)formativos da prática docente dos formadores de professores. Estes são também aspetos abordados numa obra recente (Flores, 2014d), nomeadamente por Russell e Martin (2014) para quem dar voz aos futuros professores e explorar essa voz no contexto da formação inicial constitui uma estratégia útil para os formadores de professores melhorarem as suas práticas de formação e explorarem oportunidades para a aprendizagem produtiva. É neste contexto que ganha

relevo o autoestudo (Loughran, 2009, p. 18) que “envolve um escrutínio próximo da própria pedagogia inerente ao processo de ensinar sobre o ensino de modo a desenvolver o conhecimento sobre essa mesma prática”. Contudo, o autor destaca que se deve ir para além das meras reflexões pessoais sobre a prática e incluir o questionamento dos pressupostos teóricos que lhe estão subjacentes, com rigor e sistematicidade, de modo a aprofundar o conhecimento sobre o ensino e sobre a aprendizagem sobre o ensino (Loughran, Hamilton, Laboskey & Russell, 2004).

Loughran (2009) apresenta três níveis no autoestudo: sobre si próprio, em colaboração ou sobre instituições educativas. O autoestudo sobre si próprio ajuda a analisar as preocupações, os dilemas e as questões do ensino sobre o ensino, remetendo para uma resposta individual de modo a compreender melhor a própria prática, conduzindo a novas conceptualizações do ensino sobre o ensino, o que conduz, segundo o autor, ao desenvolvimento de uma pedagogia individual da formação de professores. Os processos de autoestudo colaborativos permitem uma visão crítica da prática, na medida em que o envolvimento de outras pessoas constitui um elemento essencial no autoestudo e nos seus resultados, pois a compreensão desenvolvida neste âmbito (e o seu significado) ultrapassa o contexto inicial do estudo, remetendo para uma pedagogia da formação de professores que implica um conhecimento base “partilhado” acerca do ensino sobre o ensino. Finalmente, os processos de autoestudo sobre as práticas educativas e institucionais remetem para os próprios programas e as práticas de formação, incluindo o contexto político e prático, discutindo-se os pressupostos e fundamentos dos programas de formação de professores, muitas vezes analisando-se “a incapacidade de mudança das práticas institucionais (...) apesar do desejo individual de mudança” (Loughran, 2009, p. 26). A mudança de uma abordagem individual para uma abordagem colaborativa e ainda para uma perspetiva institucional representa avanços importantes no desenvolvimento da compreensão sobre a pedagogia da formação de professores numa perspetiva de coerência (“ensina/faz como advogas”), com implicações na prática, no conhecimento e no papel dos formadores de professores, mas também no desenvolvimento da identidade

profissional dos professores em formação. Loughran (2009, p. 24) enfatiza a importância do papel dos formadores na tomada de consciência dos aspectos “visíveis” e “invisíveis” da experiência pedagógica que podem influenciar a compreensão que os alunos têm da prática, reiterando a necessidade, em termos de aprendizagem e de construção de conhecimento profissional, de ensinar sobre o ensino através da criação de “espaços onde os alunos futuros professores e os formadores de professores possam analisar e discutir a pedagogia”.

Este é para Formosinho (2009a, 2009b) um dos pontos críticos da formação de professores e que reside justamente na tensão entre a lógica acadêmica e a lógica profissional, isto é, entre a academização enquanto “processo de construção de uma lógica predominantemente acadêmica numa instituição de formação profissional”, representando “a invasão, pela lógica acadêmica, de áreas e níveis de decisão que, numa instituição que tem por missão formar professores, se devem manter no âmbito da lógica profissional” (Formosinho, 2009a, pp. 75-76). Esta situação implica, muitas vezes, a desvalorização do estatuto da formação e dos formadores, visível no reforço de uma cultura hierárquica e de territorialização disciplinar que condiciona os comportamentos dos formadores e não favorece a inovação das suas práticas (Flores, Vieira & Ferreira, 2014).

Neste âmbito, e como já foi referido, destacam-se as potencialidades do autoestudo, nomeadamente na última década, sobretudo no que se refere ao seu contributo para a compreensão e questionamento dos programas, dos processos e das práticas de formação (Loughran, 2005, 2009; Kitchen, 2005; Schulte, 2005; Marcondes & Flores, 2014). Contudo, não se trata de um empreendimento fácil. As mudanças das práticas, sobretudo aquelas que representam “uma profunda mudança cultural nas visões existentes da formação de professores que constitui, muitas vezes, uma ameaça para os formadores de professores” (Korthagen, 2010, p. 419), são mais difíceis e desafiadoras pois implicam ir para além da zona de conforto, que é familiar e segura para os formadores.

A este propósito é de destacar o trabalho que tem sido desenvolvido pelo

Grupo de Trabalho-Inovação Pedagógica³, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, enquanto espaço para os formadores de professores refletirem e estudarem as suas práticas com o objetivo de promover uma cultura de investigação *sobre e na* formação (*scholarship of teacher education*), no sentido de compreender melhor o que se faz (ou não) e porquê, analisando os fundamentos epistemológicos, os propósitos formativos e as implicações da própria ação (Flores, Vieira & Ferreira, 2014).

O desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores

Sabemos que o processo de aprender a ensinar requer a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (Flores, 2004, p. 139). Assim, o sentido de identidade profissional constitui um elemento central no processo de tornar-se e de ser professor (Flores, 2012a). Como argumenta Sachs (2001, p. 15), a identidade “constitui o âmago da profissão docente”. Ela proporciona um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre “como ser” professor, “como agir” e “como compreender” o seu trabalho e o seu lugar na sociedade.

Por isso, a formação (e transformação) da identidade profissional constitui um elemento essencial a ter em conta nos programas de formação de professores. A literatura existente aponta para a formação da identidade como parte do processo de aprender a ensinar, com realce para a importância do contexto em que ocorrem o processo de aprender a ensinar e o processo de formação (Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009; Timostuk & Ugaste, 2010). Por outro lado, a formação da identidade é influenciada por conceções e expectativas sobre o que um professor deve

³ Atualmente, o Grupo assumiu outros contornos institucionais tendo passado a designar-se Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia (NEIP) que, para além de dinamizar espaços de co-formação e reflexão sobre modelos, processos e práticas de formação, se dedica a estudos relacionados com a pedagogia no contexto do Ensino Superior.

saber e fazer (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) e, por vezes, os padrões e expectativas sociais podem entrar em conflito com o desejo pessoal dos professores e a com a sua experiência sobre o que é um bom ensino (Korthagen, 2004; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Para Beijaard, Meijer e Verloop (2004), o desenvolvimento da identidade constitui um fenómeno contínuo de integração do lado pessoal e do lado profissional no processo de tornar-se e de ser professor.

Embora se tenha registado uma crescente preocupação com o papel da formação na construção da identidade, a evidência empírica é ainda escassa (Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009; Flores, 2013). Estão em causa as crenças e as teorias implícitas sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que os alunos futuros professores trazem consigo, mas também o sentido que estes atribuem às suas experiências no contexto da formação inicial. As teorias implícitas dos futuros professores formam-se através de uma multiplicidade de fatores tais como: família, outros significativos ou família mais alargada, aprendizagem pela observação, episódios de ensino atípicos, contexto político, tradições de ensino e arquétipos culturais e compreensões tacitamente adquiridas (Sugrue, 1997). Daí a importância da biografia no estudo da identidade profissional, bem como do contexto social, cultural e profissional mais amplo, incluindo o contexto de formação (Marcondes & Flores, 2014). Alguns estudos têm demonstrado as tensões e contradições entre as crenças e as práticas, bem como os conflitos interiores das identidades em mudança, em particular na transição de aluno a futuro professor e de aluno futuro professor a professor (Flores, 2001; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004; Flores, 2006; Flores & Day, 2006; Lamote & Engels, 2010), apontando para o papel da formação inicial como espaço de questionamento e de reflexão sobre a biografia pessoal e os contextos culturais da escola para que as tensões entre eles possam ser compreendidas de modo mais aprofundado e consistente (Flores & Day, 2006). Pillen, Beijaard e den Brok (2012), por exemplo, no contexto holandês, identificaram um conjunto de tensões no desenvolvimento da identidade profissional que se relacionavam com um desequilíbrio entre o lado pessoal e profissional do processo de tornar-se professor e com os

conflitos entre as aspirações dos professores e a realidade. Estas tensões eram acompanhadas por sentimentos de desamparo, de angústia e de consciência das fragilidades. Também Timostsuk e Ugaste (2010) demonstraram que as emoções negativas exercem uma influência maior no desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores e que os supervisores negligenciavam o papel das emoções positivas como suporte à aprendizagem. Neste estudo, as emoções positivas encontravam-se associadas a situações que envolviam os alunos. Flores (2013), no seu estudo longitudinal, identificou quatro temas fulcrais no processo de formação da identidade profissional: a influência do contexto, político e social, mas também da escola; a importância das relações no ensino, e em particular com os alunos e os colegas; a emergência de tensões internas que resultaram da discrepância entre crenças fortes sobre ser professor e a realidade; e, finalmente, o papel das emoções na (re)definição da prática do ensino e do desenvolvimento da identidade profissional.

Em jeito de conclusão

Se há pertinência e clareza sobre as questões que se colocam, hoje, à formação de professores, não existe consenso nem certeza sobre as respostas a essas interrogações. E este é o desafio que se coloca às instituições de formação e aos formadores de professores. Embora a formação de professores não seja a panaceia para todos os problemas da educação, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Korthagen, Loughran e Russell (2006), que analisaram três programas de formação de professores na Austrália, Canadá e Holanda, apontam para um conjunto de princípios que devem orientar a formação de professores: i) aprender a ensinar envolve continuamente exigências conflituais e concorrentes; ii) aprender a ensinar requer uma visão do conhecimento como disciplina a criar em vez de uma disciplina criada; iii) aprender a ensinar implica uma mudança de perspectiva: do currículo para o aprendente; iv) aprender a ensinar é potenciado através da investigação realizada pelos alunos futuros professores; v) aprender a ensinar exige uma atenção centrada naqueles que aprendem a ensinar em colaboração

com os seus colegas; vi) aprender a ensinar implica a existência de conexões significativas entre escolas, universidades e os futuros professores; e vii) aprender a ensinar é potenciado quando as perspetivas de ensino e de aprendizagem defendidas nos programas de formação são adotadas pelos próprios formadores de professores. Também Cochran-Smith et al. (2015), numa revisão recente sobre o panorama da formação de professores nos últimos 50 anos, identificam três tendências fundamentais: i) uma atenção crescente dedicada à qualidade e prestação de contas; ii) uma mudança nas conceções sobre o modo como as pessoas aprendem e sobre o que precisam de saber numa sociedade do conhecimento; iii) e uma cada vez maior diversidade da população estudantil a par da crescente desigualdade social e escolar. Estes são aspetos que podem ajudar a uma reflexão mais profunda para melhorar a formação de professores no contexto nacional e internacional, sendo de destacar o tema da internacionalização e o da dimensão ética, cultural e política, com que terminamos este texto.

A internacionalização da formação de professores

Mais recentemente, os temas da globalização e da internacionalização têm sido referenciados na literatura sobre formação de professores (Gray, 2010). Também na Europa, e não só, a mobilidade tem sido entendida como “uma componente central dos programas de formação inicial e contínua” (CE, 2005, p. 3). Este documento destaca a importância do estudo de outras línguas europeias durante a formação e a necessidade de “maior confiança e transparência na qualificação dos professores na Europa para permitir o reconhecimento mútuo e maior mobilidade” (p. 5). A ideia de uma profissão altamente qualificada e a importância da mobilidade com base em parcerias têm sido reiteradas como princípios a ter em conta, não só na Europa, como fora dela. Questões como conhecimento profundo da disciplina a ensinar, conhecimento pedagógico sólido e competências necessárias para orientar e apoiar a aprendizagem dos alunos e a compreensão da dimensão social e cultural da educação tem sido identificados como elementos centrais na formação docente (CE, 2007).

O relatório de Piesanen e Valijarvi (2010) revela que a aprendizagem baseada na investigação, intercâmbio de alunos, aprendizagem de línguas europeias, compreensão de diferentes culturas europeias, entre outros, constituem aspetos importantes a ter em conta para a internacionalização da formação de professores no contexto europeu. É também importante destacar que as competências ligadas à disciplina a ensinar, as competências pedagógicas e a integração da teoria e da prática são elementos mais frequentes nos documentos dos Estados-membros da UE em detrimento da mobilidade, liderança e aprendizagem ao longo da vida (Piesanen & Valijarvi, 2010).

Czerniawski e Ulvik (2014, p. 51), por exemplo, sublinham que “uma agenda europeia para melhorar a qualidade da formação é, por várias razões, problemática se considerarmos a variedade de modos como os professores nos diferentes países europeus são formados e socializados na profissão”. Do mesmo modo, Kissock e Richardson (2010, p. 92) chamam a atenção para a necessidade de internacionalizar a formação de professores e as dificuldades em fazê-lo salientando que “no atual quadro restrito de padrões, a internacionalização da formação de professores é praticamente inexistente”. Apesar disso, a internacionalização é vista como “uma mais-valia que permite flexibilidade e mobilidade proporcionando aos alunos futuros professores oportunidades para visitar outros países, aumentando as suas competências culturais ao mesmo tempo que podem obter ECTS” (Peterson & Carlsen, 2014, p. 136).

Há, portanto, questões a debater e a melhorar neste âmbito nomeadamente na promoção do estudo de outras línguas na formação inicial, no desenvolvimento de uma visão de educação multicultural e inclusiva e na mobilidade dentro e fora da Europa. O desenvolvimento de parcerias sólidas entre instituições de formação, incluindo escolas, permitirá potenciar a colaboração e o desenvolvimento de questões como a diversidade, a inclusão, a justiça social, entre outros, que são aspetos menos evidentes nalguns *curricula* de formação (Zeichner, 2014; Cochran-Smith et al., 2015).

A relevância da dimensão ética, cultural e política na formação de professores

Um olhar sobre a literatura internacional relativa ao currículo da formação releva que, em muitos programas de formação, subsiste uma maior ênfase no conhecimento das disciplinas a ensinar e na didática, nalguns contextos seguindo uma lógica orientada para o treino de competências (cf. Flores, em publicação). As preocupações em aumentar os padrões de ensino e os resultados escolares dos alunos têm conduzido à prevalência de uma visão de currículo, pedagogia e ensino como “algo a gerir” de modo atingir aquele desiderato (Maguire, 2014) à luz de uma lógica tecnicista e gerencialista do trabalho docente. Assim, em muitos contextos, é possível identificar a tendência para uma visão redutora de currículo (escolar e da formação) tendo como resultado uma maior “didatização” da formação em detrimento da dimensão ética, cultural e política, embora, noutros contextos, como vimos, a dimensão investigação tem sido reforçada potenciando o profissionalismo docente.

Como sugere Cochran-Smith (2004, p. 298), o ensino inclui uma dimensão técnica mas encerra também “uma atividade intelectual, cultural e contextual que requer decisões competentes sobre como abordar as matérias a ensinar, como aplicar destrezas pedagógicas, como desenvolver relações humanas e como gerar e utilizar conhecimento”. O ensino implica também juízos morais e tomadas de decisão em contexto face a situações complexas com as quais os professores têm de lidar. Assim, a formação de professores deve centrar-se não apenas no que os professores devem saber e ser capazes de fazer, mas também no modo como os professores, enquanto agentes de mudança, pensam e no modo como são capazes de transformar a sociedade. No contexto finlandês, Tirri (2014, p. 15) identificou como maior desafio na formação de professores a necessidade de desenvolver nos futuros professores competências “profissionais e éticas” à luz da dimensão moral do seu trabalho e da sua complexidade crescente no que diz respeito ao aumento do número de imigrantes e de crianças com dificuldades.

Se se pretende que a formação de professores faça a diferença, é necessário elaborar programas de formação de qualidade, desenvolver uma visão clara e explícita sobre o processo de aprendizagem do professor e perspectivas pedagógicas específicas e investir na qualidade dos formadores de professores (Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Mas é também fundamental desenvolver competências de investigação, coordenar e articular, de forma explícita, as várias componentes do currículo, refletir e partilhar práticas pedagógicas, integrar o ensino e a investigação na prática e incluir a dimensão ética, cultural e política para que a formação de professores possa, de facto, ser encarada como uma espaço de (trans)formação.

Referências

- Al-Hassan, O., Al-Barakat, A., & Al-Hassan, Y. (2012). Pre-service teachers' reflections during field experiences. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 419-434.
- Aydin, S., Demirdogen, B., Akin, F. N., Uzuntiryaki-Kondakci, E., & Tarkin, A. (2015). The nature and development of interaction among components of pedagogical content knowledge in practicum. *Teaching and Teacher Education*, 46, 37-50.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Cardoso, E. (2012) Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da Região Académica II, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- CE. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Commission's Directorate-General for Education and Culture. Retrieved from http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf.
- CE. (2007). *Improving the quality of teacher education*. *Education and Training (2020)*. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Clarke, M., Lodge, A., & Shevlin, M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 28, 141-153.
- Cochran-Smith, M. (2004). Editorial. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.

- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know?. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M., with Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. In D. Gitomer & C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: AERA.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Report Commissioned by the Teaching Council, University College, Cork, Ireland.
- Czerniawski, G., & Ulvik, M. (2014). Changing context, changing landscapes. A review of teacher education in Norway and England. In P-M Rabensteiner & G. Rabensteiner (Eds), *Education. Internationalization in Teacher Education* (vol 3) (pp. 48-67). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Darling-Hammond, L. (2012). Teacher preparation and development in the United States: A changing policy landscape. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 130-150). London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012). *Teacher education around the world. Changing policies and practices*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 369-388.
- Dawson, K., & Norris, A. (2000). Pre-service teachers' experiences in a K-12/university technology-based field initiative. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(1), 4-12.
- Duda, A., & Clifford-Amos, T. (2011). *Study on teacher education for primary and secondary education in six countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine. Final report*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Ebby, C. B. (2000). Learning to teach mathematics differently: the interaction between course-work and fieldwork for pre-service teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3, 69-97.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian perspective. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 361-74.

- Ellis, V., & McNicholl, J. (2015) *Transforming teacher Education. Reconfiguring the academic work*. London: Bloomsbury Academic Publishing Plc.
- Esteves, M. (2006). Formação de Professores: das concepções às realidades. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Orgs), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Estola, E., Uitto, M., & Syrjälä, L. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. In M. A. Flores (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: ME/IIIE.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2),135-148.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco, & M. Olinda Evangelista (Orgs), *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp.127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: Tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16(3), 401-413.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021–52.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação - PUCRS (Brasil)*, 33(3), 182-188.
- Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: New contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 461–70.
- Flores, M. A. (2012a). A formação de professores e a construção da identidade profissional. In A. M. Veiga Simão, L. M. Frison, & M. H. Abrahão (Eds.), *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas* (pp. 93-113). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRN, ediPUCRS, EDUNEB.
- Flores, M. A. (2012b). Teachers' work and lives: A European perspective. In C. Day (Ed), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp.94-107). London: Routledge.
- Flores, M. A. (2013). Be(com)ing a teacher in challenging circumstances: sustaining commitment or giving up in Portugal?. In C. Craig, P. Meijer, & J. Broekemans (Eds.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19)* (pp. 405–425). Nova Iorque: Emerald Publishers.

- Flores, M. A. (2014a) Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina.
- Flores, M. A. (2014b). Teacher learning in the workplace in Pre-service Teacher Education in Portugal: Potential and limits from a Pre-service teacher perspective. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy* (pp. 243-260). Dordrecht: Springer.
- Flores, M. A. (2014c). Developing teacher identity in pre-service education: experiences and practices from Portugal. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: promising pedagogies, part A, (Advances in research on teaching)* (pp. 353-379). New York: Emerald Publishers.
- Flores, M. A. (Ed.). (2014d). *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Flores, M. A. (2015) Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades, *Educação*, 38(1), 138-146.
- Flores, M. A. (em publicação) Teacher education curriculum. In. J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*, Dordrecht: Springer Press.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S., & Pereira, D. (2014). Pre-service teachers' views of their training: key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 39- 53.
- Flores, M. A., Veira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. (em publicação). Integrating research into the practicum: Inquiring about inquiry-based professional development in Post-Bologna initial teacher education in Portugal. In M. A. Flores & T. Al Barwani (Eds.) *Redefining teacher education for the Post-2015 Era: Global challenges and best practices*. New York: Nova Publishers.
- Flores, M. A., Vieira, F., & Ferreira, F. I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bologna. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Orgs.), *A formação inicial de professores: olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 61-96). Uberlândia: EDUFU.
- Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.
- Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 22-43). London: Routledge.
- Gray, D. (2010). Introduction. International perspectives on research in initial teacher education and some emerging issues. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 345-351.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-298.
- Hammerness, K., Tartwijk, J. van, & Snoek, M. (2012). Teacher preparation in the Netherlands: Shared visions and common features. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 44-65). London: Routledge.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.
- Hilton, G., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2013). Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project. *Teacher Development*, 17(4), 431-447.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39-52.
- Hulme, M., & Menter, I. (2008). Learning to teach in post-devolution UK: A technical or an ethical process? *South African Review of Education*, 14, 43-64.
- Imig, D., Wiseman, D., & Neel, M. (2014) A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos, in M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp.61-80), Coimbra: Almedina.
- Jyrhama, R., Kynaslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realization of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16.
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a Master's Level Profession in Finland: Theoretical Reflections and Practical Solutions. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.),

- Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy* (pp. 279-292). Dordrecht: Springer.
- Kissock, C., & Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 89-101.
- Kitchen, J. (2005). Looking backwards, moving forward: Understanding my narrative as a teacher educator. *Studying Teacher Education*, 1(1), 17-30.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Korthagen, F. A. J. (2012). Ligando a prática, a teoria e a pessoa na formação de professores, Conferência proferida no IV Colóquio Internacional "Grupos Profissionais - Educação, Trabalho e Conhecimento [GP_etc]" e I Seminário Internacional "Formação Inicial de Profissionais de ajuda", 8-9 março, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-41.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2005). Researching Teaching about Teaching: Self-Study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), 5-16.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., Laboskey, V. L., & Russell, T. L. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer Press.
- Ludlow, B., Mitescu, E., Pedulla, J., Cochran-Smith, M., Cannady, M., Enterline, S., & Chappe, S. (2010). An accountability model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 353-368.

- Maguire, M. (2014). Reforming teacher education in England: 'an economy of discourses of truth'. *Journal of Education Policy*, 29(6), 774-784.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcondes, M. I. & Flores, M. A. (2014) O auto-estudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Educação PUCRS*, 37(2), 297-306.
- Mayer, D. (2014). Forty years of teacher education in Australia: 1974-2014. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 461-473.
- Mayer, D., Pecheone, R., & Merino, N. (2012). Rethinking teacher education in Australia: The teacher quality reforms. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 110-129). London: Routledge.
- McMahon, M. (2014). A reforma da formação de professores no Reino Unido: Diferentes objetivos e percursos diferenciados na Inglaterra e na Escócia? In M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp. 41-60), Coimbra: Almedina.
- Menter, I., & Hulme, M. (2011). Teacher education reform in Scotland: National and global influences. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 387-397.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.
- Niklasson, L. (2014). Funções e contextos da formação inicial de professores: o desenvolvimento do profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- O'Meara, J. (2011). Australian teacher education reforms: Reinforcing the problem or providing a solution. *Journal of education for teaching*, 37(4), 423-431.
- Page, T. M. (2015). Common pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 180-202.
- Peterson, K. B., & Carslen, B. B. (2014). The international claim in teacher education in Denmark. Discourses, discussions, and dilemmas. In P.-M. Rabensteiner & G. Rabensteiner (Eds.), *Education. Internationalization in Teacher Education* (vol 3) (pp.122-138). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Piesanen, E., & Välijärvi, J. (2010). Final Report, TENDER N° EAC/10/2007, Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development,

Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU, Finnish Institute for Educational Research, Comissão Europeia.

- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, i-first*, 1-21.
- Russell, T., & Martin, A. (2014) A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva nos programas de formação inicial de professores. In M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp.17-40). Coimbra: Almedina.
- Sachs, J. (2001). Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity. Paper presented as keynote address at the ISATT conference, Faro, Portugal, September 21-25.
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies, 35*(4), 361-378.
- Schulte, A. (2005). Assuming my transformation: transforming my assumptions. *Studying Teacher Education, 1*(1), 31-42.
- Smagorinsky, P.; Cook, L. S.; Moore, C.; Jackson, A. Y. e Fry, P. G. (2004) Tensions in learning to teach. Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education, 55*(1), 8-24.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education, 20*, 213-225.
- Timostuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1563-1570.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 600-609.
- Townsend, T. (2011). Searching high and searching low, searching east and searching west: looking for trust in teacher education. *Journal of Education for Teaching, 37*(4), 483-499.
- Vieira, F. (2010/11/12). Balanço Final do Estágio. Documentos produzidos no âmbito da coordenação do Estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho (policopiados).

- Wang, J., Odell, S. J., Klecka, C. L., Spalding, E., & Lin, E. (2012). Understanding teacher education reform. *Journal of Teacher Education, 61*(5), 395-402.
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education, 26*(2), 281-295.
- Wilson, G., & l'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education, 22*, 353-361.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: current knowledge, gaps, and recommendations* (A Research Report prepared for the U.S. Department of Education and the Office for Educational Research and Improvement by the Center for the Study of Teaching and Policy in collaboration with Michigan State University). Washington: University of Washington.
- Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 551-568.
- Zhou, J. (2014). Teacher education changes in China: 1974-2014. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 507-523.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIÃO EUROPEIA

Florbela Rodrigues¹

Introdução

O Processo de Bolonha iniciou-se com a Declaração da Sorbonne em 1998, tendo o seu arranque oficial acontecido, aproximadamente um ano depois, em 1999, com o principal objetivo de construir um espaço europeu de ensino superior (EEES) globalmente harmonizado. De facto, a Europa sentiu necessidade de se unir para poder competir, não só no campo económico mas também no campo da educação e do saber, com os seus parceiros internacionais.

Em 2007, os Estados Membros da União Europeia (UE) se mobilizam no sentido de promover, na formação inicial de professores, a aquisição de competências permitindo ensinar de forma eficaz, independentemente dos constrangimentos atuais; turmas heterogéneas compostas por alunos provenientes de diferentes níveis socioculturais e possuindo um leque diversificado de capacidades e necessidades (Le Monde, 2011). Apesar destas situações, todos os Estados Membros tentam alcançar os melhores resultados escolares, sendo necessário para atingir esta situação um ensino de qualidade, sendo que este por sua vez depende também de uma formação de professores de qualidade. Para responder ao desafio lançado, a UE é obrigada a implementar alterações e reorganizações, introduzindo reformas nos sistemas de ensino. Esta remodelação, provocada pelo Processo de Bolonha, pretende nivelar a formação a nível europeu.

Para dar uma visão global da panorâmica europeia, é objetivo deste estudo descrever e comparar a formação de professores dos 28 estados membros da UE.

¹ Instituto Politécnico da Guarda.

A formação de professores do CITE 0 e do CITE 1 na União Europeia

Schleicher (2012) afirma que, com a comparação geral em relação aos estados membros da UE 28, signatários da Declaração de Bolonha, se verifica um esforço no sentido de uniformizar as formações do espaço europeu, destacando uma formação de professores que se rege por um novo diploma de estudos. Evidencia-se um mestrado habilitador para a docência; uma formação que privilegia o modelo simultâneo e uma universidade que passa a ter um papel mais importante por se tornar mais presente. Ainda se considera que o Estado detém mais controlo na formação, a nível externo através dos exames realizados ou na colocação de professores; uma aproximação do ensino primário (CITE 1) e do ensino secundário inferior (CITE 2) nos diversos sistemas educativos que tem repercussões no que respeita a coerência na formação de professores do respetivo ciclo de ensino (UE, 2012; UNESCO, 2011a - d1).

Para completar esta comparação, pretende dar-se uma visão sucinta da formação de professores da educação pré-escolar e do ensino primário² dos estados membros da UE, ilustrada na Tabela 1.

² Denominação utilizada pelos documentos oficiais da Eurydice da UE contemplando 1º e 2º CEB do ensino básico português

Tabela 1. Estudos necessários para a formação de professores na UE 28.

País	Anos de formação do professor do CITE 0	Tipo de Diploma	Anos de formação do professor do CITE 1	Tipo de Diploma
Croácia	3	Licenciatura	3+2	Mestrado
Áustria	8.º ano + 5	CITE 3/4**	3	Licenciatura
Eslovénia	3	Licenciatura	3+2 ou 4+1	Mestrado
República Checa	9.º ano + 4	CITE 3/4	3+2	Mestrado
	3	Licenciatura		
Bulgária	3/4 ou 4/5	Licenciatura	3/4 ou 4/5	Licenciatura
Estónia	3	Licenciatura	3+2	Mestrado
Finlândia	5	Licenciatura	5	Mestrado
Lituânia	3	Licenciatura	4	Licenciatura
Suécia	3,5	Licenciatura	4	Licenciatura
Bélgica	3	Licenciatura	3	Licenciatura
Grécia	4 (ou 5)	Licenciatura	4 (ou 5)	Licenciatura
Dinamarca	3,5	Licenciatura	4	Licenciatura
Espanha	4	Licenciatura	4	Licenciatura
França	3+2	Mestrado*	3+2	Mestrado*
Irlanda	3	CITE 3/4	3	Licenciatura
Itália	5	Licenciatura	5	Licenciatura
Eslováquia	Ens. Sec. Prof. + 4	CITE 3/4	3+2 ou 2+3	Mestrado
	Ens. Sec. Norm. + 2			
	2 ou 3			
Roménia	3	Licenciatura*	3	Licenciatura*
Chipre	4	Licenciatura	4	Licenciatura
Alemanha	9.º ano + 4	CITE 3/4	3+2	Mestrado
Letónia	2	Licenciatura	4	Licenciatura
Malta	2	CITE 3/4	3+1 ou 4	Licenciatura
Reino Unido				
Inglaterra	3/4 ou 3+1	Licenciatura	3/4 ou 3+1	Licenciatura
Irlanda do Norte	4 ou 3+1	Licenciatura	4 ou 3+1	Licenciatura
Escócia	3+1 ou 4+1	Licenciatura	3+1 ou 4+1	Licenciatura
País de Gales	3/4 ou 3+1	Licenciatura	3/4 ou 3+1	Licenciatura
Polónia	3	Licenciatura*	3	Licenciatura*
Luxemburgo	4	Licenciatura*	4	Licenciatura*
Portugal	3+1,5	Mestrado*	3+2	Mestrado
Holanda	4	Licenciatura	4	Licenciatura
Hungria	3	Licenciatura	4	Licenciatura

* Inserido pelo investigador, para destacar a situação em que o mesmo diploma permite lecionar tanto no nível CITE 0 como no nível CITE 1.

** O CITE 3 corresponde ao ensino secundário superior e o CITE 4 corresponde ao ensino pós-secundário.

Fonte: Adaptado de CIDAL, 2008; Paor, 2009; UE, 2010c; Flitner, 2011; UNESCO, 2011a — d1; UE, 2012p.

A partir da análise da tabela 1 e, equacionando os diplomas exigidos pelos diferentes estados membros, verifica-se que a estrutura do espaço educativo comum europeu fica aquém das expectativas, na pretensão de uniformizar os diplomas, com graus equivalentes, e principalmente na introdução de um segundo ciclo de estudos na formação de professores, o mestrado habilitador para a docência. Na realidade, a formação de professores tenta timidamente integrar-se no mundo europeu em torno do Processo de Bolonha, continuando os estados membros a adotar modelos de formação diferentes porque estão em concordância com o passado educativo de cada um embora, tentando perspetivar um futuro comum aos 28, ainda que persistam algumas divergências.

O Processo de Bolonha exige um aumento de qualidade na qualificação profissional dos docentes, prolongando os anos de estudos dos cursos e impondo diplomas mais elevados. Prevê-se uma continuidade gradual desta política, devendo a formação académica de professores sofrer uma reorganização de conteúdos tendo em vista um aperfeiçoamento da qualidade dos estudos e da formação de docentes europeus tentando que os créditos atribuídos para as diferentes formações sejam iguais e transferíveis de um estado para outro de modo a facilitar a mobilidade docente (Niclot, 2010).

Para poder responder a estes desafios, alguns países procederam a uma alteração radical em relação à estrutura e ao nível de qualificação dos cursos de formação de professores pois substituíram a formação profissional até agora suficiente para se tornar professor, por uma formação universitária, em universidades ou instituições de ensino superior equivalentes. Todavia, o nível de qualificação que os estudantes devem alcançar para responder às exigências da formação de professores varia ainda de estado membro para estado membro. Verifica-se que nem todos procederam a adoção de cursos de nível superior para formar os educadores que lecionam na educação pré-escolar (CITE 0), como também ainda nem todos apontam um mestrado como obrigatório para se tornar professor do nível CITE 1, equivalente ao 1.º e 2.º CEB do ensino básico português. A uniformização ainda não foi alcançada embora se

tenha verificado um aumento do requisito mínimo exigido para a habilitação para a docência (UE, 2009).

A formação inicial dos professores do ensino obrigatório³ é geralmente de tipo simultâneo nos diversos estados membros. É necessário, para lecionar nesse nível de ensino, que o futuro professor tenha seguido estudos superiores com um programa específico no domínio da educação. E, comparando o funcionamento e o modelo do período da PES da formação de professores, pelos estados membros da UE, persistem dois modelos: o simultâneo (ou integrado) e o consecutivo⁴. A maioria dos estados membros opta pelo modelo simultâneo (ou integrado) alternando formações teóricas e profissionais. A escolha por este modelo tem vindo a aumentar na formação de docentes em relação a todos os níveis de ensino, já que “em quase todos os países europeus, os docentes da educação pré-escolar e do ensino primário são formados pelo modelo integrado” (UE, 2012, p.119).

Nos novos modelos de formação, a aquisição rigorosa de um saber científico já não é suficiente. O professor deve adquirir competências para saber ensinar, devendo a sua formação desenvolver a capacidade de reflexão relativamente à profissão e valorizar a investigação para desenvolver projetos didáticos coesos, preparando para a prática de ensino e realçando a importância da profissionalização. De facto, a prática é um elemento chave da formação inicial de professores mas o tempo dedicado a este período também varia de Estado Membro para Estado Membro. Durante a prática, em alguns países, os alunos estagiários beneficiam de um programa duplo: um tutor na escola que orienta a sua prática pedagógica e um supervisor da instituição de ensino que estimula a reflexão sobre o processo de aprendizagem na escola e por fim avalia esse aluno estagiário (European Agency, 2011). Por ser um exemplo de sucesso, refere-se o modelo da Finlândia, em que a teoria e a prática estão

³ Como já se verificou na §1.2.1, na maioria dos estados membros o ensino obrigatório contempla o ensino primário (CITE 1) e o ensino secundário inferior (CITE 2).

⁴ No modelo simultâneo (ou integrado), a componente prática é intercalada com a componente teórica em simultâneo desde o início do curso. O modelo consecutivo, inicia-se pela componente teórica seguida da componente prática de modo sequencial e, geralmente, apenas no final do curso.

extremamente interligadas. Os estudantes passam 5 a 6 semanas todos os anos ao longo da sua formação dedicados à prática pedagógica, sendo que esse período vai aumentando ao longo do curso. Têm um acompanhamento por um tutor e um supervisor e frequentam em paralelo na universidade seminários pedagógicos ou didáticos dedicados à reflexão dessa prática realizada nas escolas (Robert, 2006).

A formação na universidade ou em uma instituição equivalente facilita a ligação da formação com a investigação que se prevê um elemento fundamental para o enriquecimento e o melhoramento da prática docente (Boissinot, 2010). O professor só consegue superar os problemas do quotidiano educativo se ele próprio encontrar a solução, pesquisando, investigando para inovar. No panorama europeu, concretamente nos estados membros, a formação de professores é atualmente cada vez mais ligada às universidades ou instituições de ensino superior porque os cursos profissionais, secundários e pós-secundários de nível CITE 3/4⁵, têm tendência a ser substituídos por cursos superiores.

Esta situação implica que a formação de professores se revista agora de mais prestígio, o que deveria atrair mais candidatos à profissão; no entanto, na realidade, em alguns países, um pouco por toda a UE 28, a atratividade da profissão é cada vez menor devido às condições de trabalho desfavoráveis e à falta de estabilidade na carreira docente. Em consequência desta situação, já existem alguns países, tais como a Bélgica, a Alemanha e o Luxemburgo, que têm, neste momento, poucos professores qualificados no terreno (UE, 2012). A diminuição drástica de estudantes candidatos a este curso também poderá provocar, dentro de alguns anos, a mesma situação noutros países.

Como já foi referido, o Estado está presente na formação de professores, “infiltrando-se” através diversas posturas: pela imposição de exames que permitem o acesso à profissão, ou pela realização de concursos para deliberar a colocação de professores, entre outros consoante a tradição histórica de cada estado membro.

⁵ Este tipo de formação mantém-se todavia em seis estados membros: Alemanha, Áustria, Irlanda, Malta, Eslováquia e República Checa.

Em relação à aproximação do CITE 1 e do CITE 2, tenta-se harmonizar a sequência de ciclos de estudo; se em Portugal a tendência é a de unir o 1.º CEB e o 2.º CEB pela própria formação profissional, também nos estados membros, 11 países identificados com estruturas únicas, a aproximação dos CITE 1 e 2 é muito evidente pois tentam que o aluno não sinta uma separação entre estes dois níveis. Independentemente das diferentes estruturas dos sistemas educativos dos estados membros, o esforço vai no sentido de haver uma coerência e um seguimento natural entre as diferentes etapas do sistema educativo (FR, 2012).

Os pontos essenciais dos números chave da educação na Europa 2012 (UE, 2012) realçam que as sucessivas reformas pretendem oferecer uma educação de base para todos e um aumento global da qualidade do ensino na Europa. Esta situação conduz a um aumento de jovens qualificados, no setor terciário, tendo como consequência “um número crescente de jovens com qualificações excessivas para o tipo de emprego que encontram” (UE, 2012, p.13). Porém, se os investimentos permanecem inalterados em alguns países; outros, devido à crise económica, reduzem-nos, o que se repercute de modo imediato na qualidade da educação.

A formação de professores deve adaptar-se a todo este conjunto de novas realidades, e nomeadamente ao facto de os alunos passarem cada vez mais tempo na escola; praticamente um terço das suas vidas se associa ao sistema educativo, o que se torna um acontecimento relevante e com um impacto bastante importante. Nunca antes este fenómeno tinha sucedido e, por isso, lança-se um novo desafio para os docentes: devem agora estimular os alunos constantemente ao longo da vida devido às exigências e readaptações obrigatórias que a sociedade e o mercado de trabalho implicam. Na sequência do Processo de Bolonha no ensino superior, passou-se de uma escola da aprendizagem passiva para uma escola de competências; logo este facto também implica mudanças na própria formação de docentes. Jobert (2003, p.222) explica que esta transformação deve promover a “capacidade de obter um desempenho em situação real de trabalho”. Ou ainda se associa com o “saber-mobilizar” de que fala Perrenoud (1998a, p.4) para permitir aos professores desenvolver as

ferramentas necessárias que os ajudarão a enfrentar situações reais, difíceis e, por vezes, insólitas.

O atual papel do docente é, portanto, diferente do de outrora já que a sua função vai para além da sala de aula e da escola envolvente. Ele deve acompanhar as transformações sociais, económicas e científicas que caracterizam a sociedade atual. Para além de possuir, cumulativa e equilibradamente, qualidades éticas, morais, intelectuais, científicas, pessoais, interpessoais e afetivas de modo a permitir, numa sociedade em plenas transformações sociais, que o professor seja um recurso indispensável no equilíbrio emocional dos alunos. De facto, nele recaem cada vez mais responsabilidades, devido às alterações das políticas educativas unirem-se em torno de um objetivo principal; “melhorar a qualidade da educação” (UE, 2008, p.3).

O ponto forte da Europa reside no investimento da formação e na sua valorização porque é, sem dúvida, a ferramenta mais forte para se tornar mais competitiva e poder impulsioná-la ao mais alto nível das economias emergentes.

A formação de professores para o nível CITE 0

Como foi demonstrado, para lecionar na educação pré-escolar persistem muitas divergências ao nível da formação nos diversos estados membros. Para uns, é necessário apenas um curso profissional, um curso secundário ou um diploma do ensino superior de dois anos, todos de nível CITE 3/4. Em seis estados membros – Alemanha, Áustria, Eslováquia, Irlanda, Malta e República Checa – ainda é possível ser educador apenas com um curso profissional de nível CITE 3, ensino secundário superior, ou de nível CITE 4, pós-secundário não superior. No entanto, na República Checa e na Eslováquia, já se introduziram outras possibilidades de nível superior, como frequentar uma licenciatura, para a formação de educador mas sem renunciar às que já existiam antes do Processo de Bolonha.

Para outros, impõe-se a obtenção de um diploma de três ou quatro anos do ensino superior; no entanto, também já aparecem alguns países, como França e Portugal, que obrigam à obtenção de um mestrado para poder

ensinar neste nível de ensino. Todos os outros estados membros, constituindo uma maioria, exigem uma licenciatura. Deve alertar-se para o facto de as licenciaturas serem diferentes entre elas já que persiste uma heterogeneização no que respeita à estrutura, à organização e ao tempo de formação. Se na maioria dos países, as licenciaturas para se tornar professor da educação pré-escolar (CITE 0), são de três e quatro anos, também aparecem licenciaturas de apenas dois anos, como na Letónia, e outras de cinco anos, como em Itália e na Finlândia.

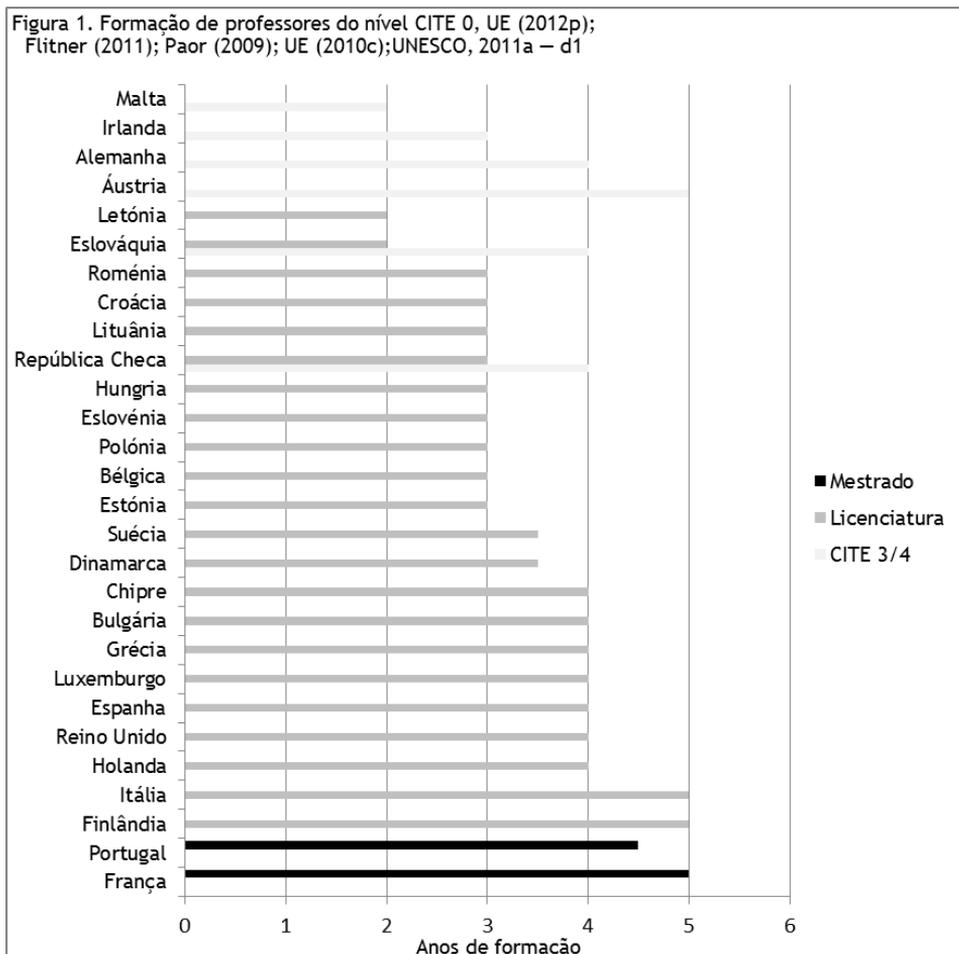
A Figura 1 apresenta as formações em vigor na UE28, relativas a cada estado membro, para se formar em professor da educação pré-escolar (CITE 0). Os países apresentam-se em função do diploma requerido (CITE 3/4, licenciatura, mestrado) e os anos atribuídos a cada um.

A leitura da figura 1 permite notar ainda a persistência de duas possibilidades de formação na República Checa e na Eslováquia. Por sua vez, para a mesma formação, cinco países exigem cinco anos de estudos variando no tipo de diploma, seja do nível CITE 3/4 para a Áustria, seja de licenciatura para a Finlândia e a Itália ou seja ainda de mestrado para a França e Portugal⁶. Nessa sequência, pode ser pertinente questionar se, nestes cinco países, a formação de professores se assemelha, sendo só o rótulo do nível que é distinto.

Na observação dos três países com o número de anos de formação inferior — só de dois anos — em Malta, na Letónia e na Eslováquia, verifica-se a correspondência destes dois anos com o nível CITE 3/4 e com a licenciatura. Estes exemplos são os mais discrepantes, mostrando a falta de coerência no EEES, podendo refletir uma grave dissonância na procura de harmonia na UE. Ainda focando a Finlândia, pelo sucesso escolar revelado, e observando os restantes cinco primeiros classificados no PISA 2009 e 2012, nenhum exige um mestrado para a formação do professor de educação pré-escolar (CITE 0) e apenas o primeiro país exige uma licenciatura de cinco anos, optando os restantes pelas licenciaturas de três

⁶ No próximo ano letivo 2015-2016, o mestrado em Educação pré-escolar é de 1 ano e meio (3 semestres) e o mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB é de 2 anos (4 semestres).

ou quatro anos, sendo que o quarto classificado ainda exige um diploma de formação de quatro anos de nível não superior (CITE 3/4).

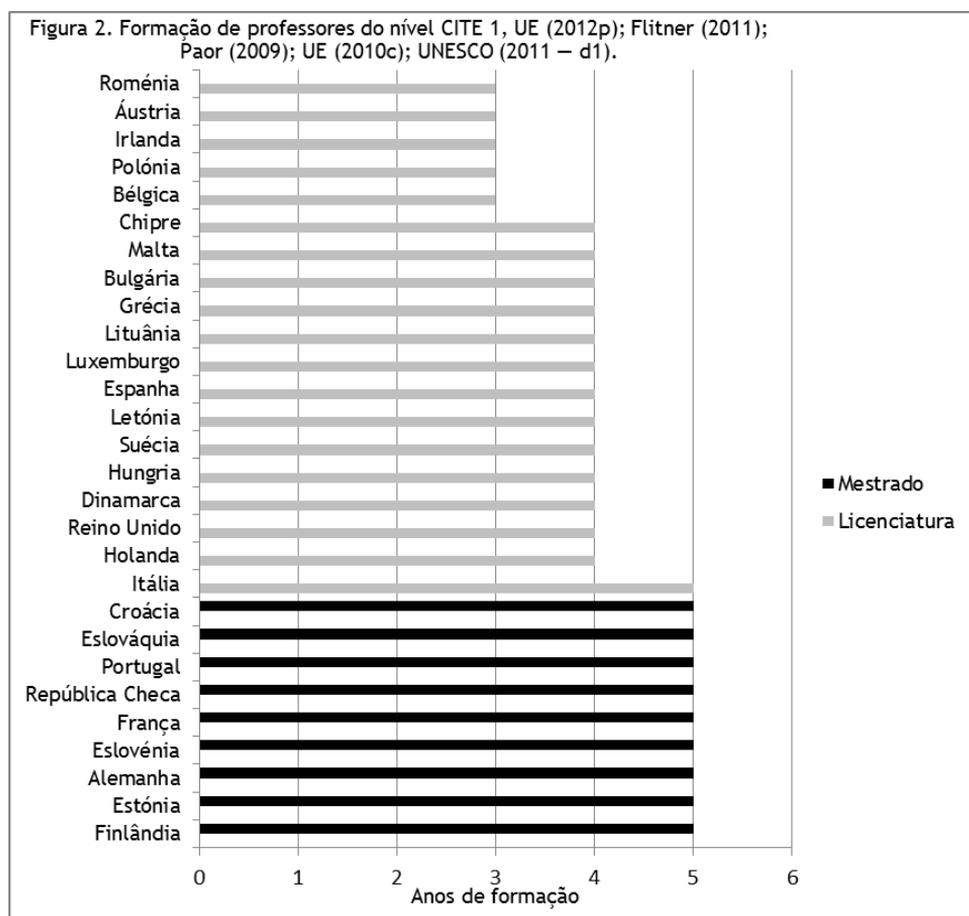


A formação de professores para o nível CITE 1

Para lecionar no nível CITE 1 (1.º e 2.º CEB), a maioria dos estados membros exige um diploma superior equivalente a três ou quatro anos,

embora a grande tendência seja a adoção do mestrado habilitador para a docência deste nível de ensino (UE, 2012).

A figura 2 abaixo reflete essa realidade e apresenta as formações em vigor na UE 28, relativas a cada estado membro, para obter uma formação de professor do ensino primário – 1.º e 2.º CEB (CITE 1). Os países apresentam-se em função do diploma requerido (licenciatura, mestrado) e os anos atribuídos a cada um.



De facto, o professor do CITE 1 exige uma formação universitária ou equivalente em instituições de ensino superior, sendo que a licenciatura é o mínimo exigido pela grande maioria dos estados membros (UE 28), ainda que muitos apontam para um mestrado tal como a Croácia, a Eslováquia, Portugal, a República Checa, a França, a Eslovénia, a Alemanha, a Estónia e a Finlândia. Tal como sucede com a formação de professores da educação pré-escolar (CITE 0), também a duração da formação de professores do 1.º e 2.º CEB (CITE 1) tem sido prolongada, implicando o aumento do diploma exigido para o exercício na profissão (UE, 2009a).

Salienta-se que cinco países possibilitam que a mesma formação permita aos recém-formados que lecionem tanto no CITE 0 como no CITE 1, ou seja na educação pré-escolar e no 1.º e 2.º CEB. O Luxemburgo, a Polónia, a Roménia permitem que tal aconteça apenas com aprovação de uma licenciatura enquanto outros dois, França e Portugal, exigem a obtenção de um mestrado. Refere-se ainda que Portugal é um dos países em que a obtenção de um mestrado permite a formação para dois níveis de ensino, na subdivisão particular: educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB ou ensino do 1.º e 2.º CEB.

A este propósito afirma-se que “faz todo o sentido que o professor do pré-escolar tenha uma formação semelhante em muitos aspectos ao professor do 1.º CEB, evitando que aquele nível de ensino se constitua como um mundo à parte e de menor importância social e educacional do que o ensino básico” (Alarcão, 1997, p.4). No entanto, esta situação ainda não se reflete na prática da maioria dos estados membros que não atribui a mesma importância à formação do professor do CITE 0 e à do professor do CITE 1, 1.º e 2.º CEB porque, se a formação não universitária permanece para a formação da educação pré-escolar, já não existe no que concerne à formação do professor do 1.º e do 2.º CEB.

Síntese comparativa da formação de professores na União Europeia

A comparação entre os anos necessários para a formação de professores da educação pré-escolar e 1.º e 2.º CEB e os resultados obtidos na classificação de PISA 2009 e 2012 mostra que o número de anos de formação não é sinónimo de qualidade em termos de resultados positivos das aprendizagens dos alunos.

Pode salientar-se que a Finlândia é o país da UE com melhor classificação em relação aos resultados obtidos pelos alunos. Nesta perspetiva, não tendo outra fonte de riqueza, investe muito em termos de quantidade e qualidade na formação de professores e seleciona os possíveis aspirantes a professores logo no ato de candidatura à profissão, exigindo que apenas os melhores prossigam esses estudos. Deste modo, se os melhores estudantes ingressam na formação, automaticamente com uma formação de qualidade, esses bons alunos tornam-se excelentes professores porque fazem parte de uma elite.

O nível de mestrado exigido em alguns países deve permitir ampliar os conhecimentos do estudante na área específica da sua especialidade no intuito de aperfeiçoar os saberes adquiridos na formação base combinando-os com a profissionalização ou ainda com uma vertente mais orientada para a investigação. Dado que pertence a um segundo ciclo de estudos, o mestrado requer, por parte do estudante, um empenho mais profundo, um rigor redobrado e um trabalho efetivo adequado ao nível de ensino.

Por um lado, o facto de elevar o diploma de formação para um nível de mestrado não é suficiente para se transformar numa formação de qualidade porque, mais do que o título do diploma, é necessário que a formação contemple um leque variado de conteúdos, acompanhados gradualmente de um nível de exigência cada vez maior. Se assim for, o nível de mestrado pode aumentar o prestígio da formação de professores e, por sua vez, o estatuto do professor, a profissão e a remuneração, elementos fundamentais para atingir a qualidade da formação na sua totalidade. Por outro lado, o tipo de formação também tem a sua relevância e o seu impacto tanto na formação de professores como no

sistema educativo pelo que a UE definiu, em 2005, princípios comuns relativos às competências e qualificações dos docentes no sentido de uniformizar a formação de professores (Malet, 2011, p.60), tendo como principal consequência a introdução do segundo ciclo de estudos no sistema de formação que está hoje a ser aplicado em um terço dos estados membros da UE, o que implica consecutivamente uma continuidade da evolução convergente na formação de professores independentemente do nível de ensino.

A UE conseguiu atingir alguns dos objetivos pré-definidos pelo Processo de Bolonha que serve de elemento impulsionador de transformações nas universidades a nível nacional, mas que cada país aplica nos campos pretendidos e a seu ritmo. É um processo contínuo que se vai desenvolvendo ao longo dos anos, atingindo metas e propondo outras para o futuro, sempre no intuito de melhorias de qualidade e equidade. A melhoria do ensino poderá permitir superar muitas das dificuldades económicas e sociais que a Europa enfrenta atualmente, sendo para isso necessário um grande investimento neste domínio (Auduc, 2011).

Por isso, o aperfeiçoamento dos sistemas educativos é uma preocupação na UE, bem como no mundo. Assim, a formação dos profissionais tem de evoluir para melhorar a *performance* de cada país em relação aos resultados apresentados nos diversos rankings. Ao investir na educação, o país forma professores cada vez mais competentes. Nesta lógica, estes bons profissionais formam, por sua vez, bons alunos.

Delors et al. (1996) defendem que, para melhorar a qualidade do ensino e a satisfação dos professores, deve-se ter em conta um conjunto de parâmetros: o recrutamento (candidatos com perfil para a profissão), a formação inicial (incidindo essencialmente em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser), a formação contínua (determinante na qualidade e satisfação da profissão), os professores de formação pedagógica (escolher bons profissionais para que contribuam para a inovação das práticas educativas), o controle (reflexão), a gestão (libertar os professores de modo a poderem dedicar-se a tarefa principal do professor, dar aulas), participação de agentes

exteriores à escola (existirem parceiros), condições de trabalho e meios de ensino. De acordo com a revisão da literatura, existem já alguns preceitos relativos à satisfação, de alguma forma derivada da análise do comportamento da empresa, que se aplica à educação. Esta investigação abrange não só a satisfação dos estudantes como também a dos docentes, supervisores e cooperantes, com a formação de professores na conjuntura das alterações advindas do Processo de Bolonha.

Conclusões

A partir da análise da formação de professores do CITE 0 e CITE 1 da UE28, observa-se que, apesar dos esforços despoletados no sentido de uniformizar o panorama educativo, mantêm-se diferenças nos cursos de formações dos seus professores. As tradições relacionadas com o passado educativo de cada país travam as tentativas de alterações que têm por objetivo a uniformização da UE28. Esta remodelação não é igual à adoção do Euro enquanto moeda única; a educação envolve pessoas, alunos e professores, cidadãos de um determinado estado membro, que querem contribuir para a sua evolução, desde que esta seja realizada de modo adequado e com um ritmo ajustado.

Verifica-se que em relação à formação de professores permanecem várias possibilidades para os estudantes adquirirem a habilitação própria para a docência. Nem sempre é necessário ser detentor de um curso do ensino superior para lecionar, concretamente no que diz respeito à formação do professor da educação pré-escolar (CITE 0). As disparidades em termos de anos de formação continuam presentes no panorama europeu; para diplomas iguais os anos de formação variam de dois a cinco anos ou, inversamente, o mesmo número de anos de formação é atribuído a diplomas diferentes. Nessa sequência, pode ser pertinente questionar se a formação de professores se assemelha e de que forma, dado que as suas estruturas e organizações diferem muito. O rótulo atribuído aos diplomas, por si só, não permite que se afirme a semelhança das formações. Nesta perspetiva, uma licenciatura de três anos dificilmente pode ser equivalente a uma de cinco, pondo em causa “a elaboração de um sistema comum de diplomas” (UE, 2009a, p.13) e “adoção de um sistema de graus facilmente

legível e comparável” (PT, 2008). Pode-se contudo afirmar que se tem verificado na Europa um aumento do requisito mínimo exigido para se habilitar para a docência (UE, 2009), sem no entanto atingir a meta do mestrado como diploma habilitador para docência (Nicolot, 2010). Constata-se que o aumento no nível do diploma exigido para poder exercer a profissão docente deveria revalorizar a profissão de professores, a carreira profissional, o estatuto do professor e a qualidade do ensino nas escolas. No entanto, alguns países da UE28, por causa crise económica e das medidas drásticas que esta implica, afastam os professores, encaminhando-os para as filas dos centros de emprego, desmotivando assim quem pretende candidatar-se à profissão. Para complicar ainda mais a entrada no mercado de trabalho, outros países⁷ ainda introduzem novas formas de reduzir o seu acesso, com exames de ingresso, para que não constem das estatísticas do desemprego.

Embora se tenha aumentado o nível de estudos dos profissionais da educação, nomeadamente no que se refere ao nível da educação pré-escolar (CITE 0) e 1.º e 2.º CEB (CITE 1), alguns países, tal como a França, destituíram o estatuto do professor destes níveis de ensino de “profissão intelectual superior” para uma “profissão intermediária” (INSEE, 2013).

Portugal, no contexto europeu, é dos países cuja formação dos professores da educação pré-escolar e do ensino do 1.º e do 2.º CEB situa-se no 2.º ciclo de estudos, permitindo a aquisição de um mestrado. No entanto, Portugal, apesar de evoluir no sentido das alterações pós-Bolonha, não alcança os primeiros lugares dos rankings revelados pelos relatórios do programa PISA 2009 e também no PISA 2012.

Para existir uma mão-de-obra qualificada que permita impulsionar os países para o avanço científico, tecnológico e do conhecimento, a educação e a formação devem adaptar-se às necessidades da economia e da sociedade de modo a permitir um desenvolvimento da UE28 e “de se retrouver dans des valeurs communes et d’affiner leur identité face aux défis du monde contemporain” (Auduc, 2011, p.385).

⁷ França, Dinamarca, Luxemburgo, Alemanha e Portugal.

Referências

- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de Hoje*. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas: Documentos de trabalho do CRUP.
- Auduc, J. L. (2011). *Le système éducatif. Un état des lieux*. Paris: Hachette Education.
- Boissinot, A. (2010). La formation des maîtres : débats et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, décembre in <http://ries.revues.org/920>, 18/01/2013.
- Delors, J., Al-Mufti et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- França. Ministère de l'éducation nationale (2012). *Formation des enseignants: éléments de comparaison internationale* in http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf, 13/12/2012.
- INSEE, 2013 in http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcse/pcse2003/n2_42.htm, 14/09/1023.
- Jobert, G. A. (2003). A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In M. Atlet, L. Paquay e F. Perrenoud. *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 221-231). Porto Alegre: Artmed.
- Le Monde (2011). *Le système français de formation des enseignants est isolé en Europe* in http://www.lemonde.fr/education/article/2011/06/30/le-systeme-francais-de-formation-des-enseignants-est-isole-en-europe_1543128_1473685.html, 12/12/2014.
- Malet, R. (2011). Formation des enseignants et/ou préparation d'une main d'oeuvre enseignante en Europe. In J. L. Villeneuve (Dir.), *La formation initiale des enseignants en Europe: convergences, divergences, évolutions. Actes du colloque organisé par l'Iréa* (pp. 53-70). Paris: Le manuscrit.
- Niclot, D. (2010). Modèles d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union Européenne du futur. In G. Baillat, D. Niclot, D. Ulma (Dir.), *La formation des enseignants en Europe* (pp.33-45). Bruxelles : Editions de Boeck Université.
- OCDE (2010). *Résultats du PISA 2009: Synthèse* in <http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>, 12/12/2012.
- OCDE (2011a). *Résultats du PISA 2009: Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*, Vol. V, PISA, Éditions OCDE. In <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810112e.pdf>, 12/12/2012.
- OCDE (2011b). *Pisa in Focus OECD 2011 - Frequentar a educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola?* In <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/>

48483812.pdf, 15/12/2012.

OCDE (2011c). *Résultats du PISA 2009 : les clés de la réussite des établissements d'enseignement* (volume IV) in <http://www.unige.ch/fapse/pegei/Enseignement/742201/documentation0910/Pisa2009.pdf>, 12/12/2012.

OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (Volume I), PISA, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>.

Perrenoud, P. (1998a). *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão professor*. In <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>.

Perrenoud, P. (1998b). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 153-199). Perspectives internationales, Paris, PUF.

Portugal. DGES (2008). *O Processo de Bolonha*. In <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>, 16/12/2012.

Robert, P. (2006). *L'éducation en Finlande : Les secrets d'une étonnante réussite « Chaque élève est important »*. In <http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>

Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.

UE (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles: EACEA;Eurydice.

UE (2009a). *Ensino superior na Europa 2009: evolução do processo de Bolonha. Agência de execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à cultura*. EACEA, Eurydice.

UE (2012). Eurydice. *Números-chave da educação na Europa 2012*. In http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134PT.pdf, 25/12/2012.

UNESCO (2011a). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011*. In http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Croatia.pdf, 02/07/2013.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARADO

Filomena Rodrigues¹

Introdução

Gostaria de começar por agradecer a oportunidade de partilhar convosco a investigação que realizei no âmbito do meu Mestrado. Trata-se de um estudo exploratório, cujo objetivo foi compreender de que forma os currículos da formação inicial de professores da área das Ciências Naturais, da Universidade de Lisboa, em Portugal, e da Universidade de Malmö, na Suécia, especialmente no que diz respeito à sua componente prática, incorporam as diretrizes de Bolonha e contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais e, conseqüentemente, para a qualidade pedagógica dos futuros professores de ciências do ensino secundário. Utilizou-se uma metodologia de estudo de caso múltiplo, onde as entrevistas, complementadas por análise documental, foram os principais instrumentos de recolha de dados. Os participantes deste estudo foram coordenadores dos programas de formação inicial, supervisores da prática pedagógica e futuros professores de ciências.

Caracterização da habilitação para a docência em Portugal e na Suécia

Antes de mais, considero necessário caracterizar a habilitação para a docência no ensino secundário em Portugal e na Suécia. Em Portugal, com a implementação do processo de Bolonha, a habilitação para a docência no ensino secundário passou a requerer a obtenção do grau de mestre. Os indivíduos que pretendam ser professores neste nível de escolaridade têm de frequentar e concluir com sucesso um Mestrado em Ensino. Estes mestrados permitem a docência de uma ou duas disciplinas, consoante as áreas disciplinares a que se referem.

¹ Universidade de Lisboa

Na área das ciências, é o Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia que habilita para a docência na área das ciências naturais. O acesso a este mestrado está condicionado à posse de uma licenciatura nas áreas científicas de docência, isto é, uma Licenciatura em Biologia, com *minor* em Geologia, ou uma Licenciatura em Geologia, com *minor* em Biologia.

Na Suécia, as Licenciaturas e Mestrados em Educação foram substituídas, em 2010, por novos programas de formação de professores. Esta análise centrar-se-á no Mestrado de Arte/Ciência, que habilita para a docência no ensino secundário. Apesar de a sua designação incluir a palavra “Mestrado”, este programa não confere o grau de mestre, dado que a habilitação para a docência neste país não requer a posse deste grau. A conclusão com sucesso deste programa de formação permite a lecionação de 2 disciplinas no ensino secundário. A escolha destas disciplinas, atualmente, já não é totalmente livre, uma vez que o governo sueco impõe algumas limitações com a implementação do processo de Bolonha. Apesar das limitações impostas, podem combinar-se áreas tão diversas como Desporto e Ciências Naturais, ou Matemática e Ciências Naturais, entre outras. Para além de terem de ser detentores deste diploma, os indivíduos que pretendem lecionar na Suécia têm de possuir uma certificação para a docência, que lhes é atribuída após terem completado um ano letivo completo no desempenho de funções docentes.

Estrutura, organização e funcionamento geral dos programas de formação inicial de professores

Analisarei, agora, a estrutura, organização e funcionamento geral dos programas de formação inicial de professores estudados. O Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia da Universidade de Lisboa têm a duração de quatro semestres. Neste programa de formação, a componente prática está presente ao longo dos quatro semestres da formação e constitui um espaço que permite o contacto direto do futuro professor com a escola. A prática profissional distribui-se por quatro unidades curriculares (IPP1, IPP2, IPP3 e IPP4). No entanto, a prática só se assume como estágio no IPP3 e no IPP4, onde os conteúdos a serem trabalhados pelos estudantes

são definidos de acordo com as suas propostas pedagógicas, ouvidos os Supervisores.

Na Universidade de Malmo, o programa de formação que habilita para a docência no ensino secundário tem uma duração de dez semestres, ao longo dos quais a componente prática da formação se distribui por cinco períodos de quatro semanas. A componente prática deste currículo de formação está organizada em torno do desenvolvimento, por parte dos estudantes, de três competências-chave relacionadas com identidade, conhecimento e comunicação. Todos os cinco períodos de prática correspondem a estágios. Durante estes estágios os estudantes não têm aulas na universidade para que possam plenamente assumir o papel de um professor na escola onde realizam a prática.

Na Universidade de Malmo há uma aposta no conhecimento pedagógico de conteúdo, ou seja, na interligação da componente didática ao estudo do conhecimento científico. Para este efeito, com a introdução do processo de Bolonha, foram criadas novas disciplinas, designadas por disciplinas académicas de docência, onde os futuros professores aprendem como ensinar determinadas áreas do conhecimento, fazendo simulações em aula.

Ambos os programas de formação têm uma componente investigacional marcada, seguindo de perto as ideias de Bolonha: (a) um relatório final, no caso da Universidade de Lisboa; e (b) duas pequenas dissertações, no caso da Universidade de Malmo.

Quer na Universidade de Lisboa, quer na Universidade de Malmo, o contacto dos estudantes com a prática profissional ocorre de forma gradual, iniciando-se sempre com observação. O estágio decorre sempre em ambiente real e o tipo de participação dos estudantes na prática profissional varia de acordo com o Orientador Cooperante. Contudo, as atividades de estágio são definidas de formas diferentes. Na Universidade de Lisboa, estas atividades são definidas de acordo com a metodologia de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidas pelos estudantes durante as suas intervenções. Na Universidade de Malmo, as atividades de estágio são definidas pelos Supervisores, ouvidos os estudantes. Todavia, em ambas as instituições, os estudantes têm liberdade para escolher e adaptar

as metodologias de ensino/aprendizagem que pretendem utilizar na leção das suas aulas no âmbito do estágio.

A reflexão sobre a prática é estimulada em ambas as instituições, mas este estímulo é efetuado de formas diferentes e tem focos distintos. Na Universidade de Lisboa, a reflexão foca-se no desempenho individual e na eficácia da aplicação da estratégia escolhida. Na Universidade de Malmo, a reflexão centra-se nas competências-chave da componente prática da formação e, eventualmente, em algumas diretrizes propostas pelos Supervisores.

Em ambos os casos a prática profissional é percecionada como detentora de elevada importância para o desenvolvimento de competências profissionais e para a construção da identidade profissional. De acordo com os discursos dos entrevistados, evidencia-se ainda o facto de na Universidade de Lisboa a teoria servir como base de reflexão e fundamentação das decisões que são tomadas pelos estudantes no âmbito da prática profissional. Na Universidade de Malmo parece utilizar-se uma lógica inversa, dado que a experiência adquirida na prática parece ser utilizada para refletir acerca das teorias estudadas na componente académica da formação. Estas filosofias parecem estar bem patentes nas estruturas de cada programa de formação, uma vez que, na Universidade de Lisboa, a prática de estágio aparece apenas no final da formação (segundo ano), restringindo-se a duas unidades curriculares, e, na Universidade de Malmo, os cinco cursos de estágio estão distribuídos ao longo de toda a formação. A componente prática está fortemente representada no programa da Universidade de Malmo, comparativamente ao programa em vigor na Universidade de Lisboa (salienta-se que esta componente esteve totalmente ausente na formação científica anterior de três anos).

Qualidade pedagógica e desenvolvimento profissional dos futuros professores

Em ambas as instituições, os entrevistados consideram que a componente prática da formação é o local privilegiado para o desenvolvimento da

identidade profissional, sendo atribuída especial relevância à reflexão dos futuros professores sobre os seus desempenhos. No entanto, no caso português, é referido por um dos participantes que a atual formação não permite uma construção muito sólida dessa identidade, fornecendo apenas os alicerces para o seu posterior desenvolvimento.

Há consciência, por parte de todos os participantes, da condição mutável da realidade escolar atual. Os futuros professores entrevistados dizem sentir-se preparados para assumir o papel de professor. Apenas a estudante portuguesa referiu sentir ainda algumas lacunas e ter alguns receios relacionados com os contextos onde exercerá a profissão. De acordo com a literatura estes receios são frequentes nos jovens professores. Tendo em conta o que é estabelecido pelo processo de Bolonha, considera-se que estes dois programas de formação inicial permitem a aquisição de um conjunto de competências que preparam os futuros professores para o exercício da profissão docente, facilitando a sua adaptação a novas situações e minimizando, tanto quanto possível, o impacto inerente à passagem da prática académica para a prática profissional real, devendo os (jovens) professores continuar a investir na sua formação ao longo da vida.

Considerações relativas ao Processo de Bolonha

Os coordenadores dos programas de formação de ambos os países parecem considerar que a introdução do processo de Bolonha trouxe mais problemas do que vantagens. No caso português, de acordo com a perceção da entrevistada, parece ser claro que o mercado de trabalho não está preparado para receber os recém-licenciados de Bolonha. Além disso, questiona-se a adequabilidade dos cursos aos objetivos daquele processo. Parece ainda transparecer a ideia de que Bolonha veio trazer uma diminuição da qualidade da formação em todas as áreas (não apenas na formação de professores), quando comparada com modelos anteriores. A entrevistada esclareceu, no entanto, que a qualidade do programa de formação inicial da Universidade de Lisboa foi assegurada através de um elevado grau de exigência. No caso sueco, embora se admita que a introdução de Bolonha veio trazer maior clareza em termos da definição

de objetivos de ensino/aprendizagem, e que isso é benéfico para os alunos, constata-se que este processo foi responsável por perda de liberdade dos docentes e pelo aumento da burocracia. Além disso, a introdução de um sistema que não impõe obrigatoriedade de presença, por parte dos alunos, nas aulas, é vista como uma frustração acrescida.

Considerações e reflexões finais

As considerações que aqui se apresentaram, de modo sucinto e parcelar, foram inferidas a partir dos discursos e representações dos participantes envolvidos no estudo, e não podem ser generalizadas devido ao número reduzido de participantes. No entanto, permitem perceber que nenhum dos programas estudados é perfeito. A realização de estudos mais aprofundados sobre esta temática, alargando o número de participantes e o campo de estudo a outras áreas de docência, seria, na minha opinião, interessante e importante, pois permitiria uma análise mais profunda. Também seria importante acompanhar os jovens professores nos primeiros anos de profissão para se aprofundar o estudo do impacto da formação inicial na qualidade pedagógica e profissional. Contudo, em Portugal, devido à falta de colocação para os jovens professores, este acompanhamento seria particularmente complicado.

A atual formação que habilita para a docência, quer na Universidade de Lisboa, quer na Universidade de Malmo, resulta de uma reestruturação “imposta” pela implementação do processo de Bolonha, que foi regulada por diretrizes nacionais e institucionais próprias e pelas experiências dos respetivos corpos docentes, adquiridas em formações anteriores. Apesar de ambos os programas terem sido definidos de acordo com as indicações de Bolonha, existem algumas diferenças entre eles, das quais se destacam:

- a) os modelos da formação – bietápico, no caso da Universidade de Lisboa, e integrado, no caso da Universidade de Malmo;
- b) a duração da formação – 4 semestres na Universidade de Lisboa e 10 semestres na Universidade de Malmo;

- c) a distribuição da prática – no final do programa de formação na Universidade de Lisboa e distribuída ao longo da formação na Universidade de Malmo; e
- d) o facto de um programa atribuir o grau de mestre e o outro não – formação da Universidade de Lisboa confere uma qualificação mais elevada (grau de mestre) do que a formação da Universidade de Malmo.

A literatura mostra a importância do conhecimento pedagógico de conteúdo para a formação dos professores, isto é, para a qualidade pedagógica e profissional dos seus desempenhos. As disciplinas académicas de docência da Universidade de Malmo, no seu conceito fundamental, parecem promover a aquisição desse conhecimento. No entanto, tais disciplinas só permitirão o desenvolvimento efetivo de competências pedagógicas se a formação também contiver uma forte componente científica relativa ao conhecimento próprio das áreas de docência. Caso contrário corre-se o risco, tal como é apontado pelo estudante sueco, de haver uma insuficiente preparação científica.

Vários são os estudos que mostram a importância que os indivíduos dão às aprendizagens realizadas em contexto real. Acredito que melhorar a formação inicial de professores passa por uma (ainda) maior aposta na prática profissional (sem prejuízo das outras componentes curriculares), aumentando o número de horas de estágio, dando aos futuros professores a oportunidade de viverem em pleno o dia-a-dia de um professor, não limitando a sua ação à sala de aula. Um maior número de horas de estágio representará também um maior número de oportunidades para o desenvolvimento de competências profissionais efetivas. Considero ainda que, no caso da formação de professores, um modelo integrado será mais adequado, pois permite uma melhor interligação das suas diferentes componentes. No entanto, mantendo um modelo bietápico esta interligação também será possível se for criada uma licenciatura específica que seja condição de acesso aos Mestrados em Ensino (como ocorre, por exemplo, na habilitação para a docência do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico). À luz do que se expôs, independentemente do modelo de formação escolhido, penso, em jeito de proposta, que uma formação de

qualidade, que prepare profissionais qualificados, passará por um maior contacto com a prática profissional em contexto de estágio (de um modo integrado) logo desde o início da formação.

(RE)PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROCESSO DE BOLONHA: QUE CONSTRANGIMENTOS? QUE ALTERNATIVAS?

Elisabete Brito¹

Introdução

O ensino superior europeu viveu, e vive ainda, uma fase de transformação, que conta com quase duas décadas e cujo início remonta, antes mesmo da Declaração da Sorbonne (UE, 1998), à publicação, em 1995, do Livro Branco sobre a Educação e Formação (UE, 1995), onde, pela primeira vez, a Comissão Europeia propôs a convergência das políticas educativas para fazer face à globalização crescente do mundo atual. Depois desse momento, que acabou por se concretizar e revelar-se crucial no início do século XXI, por força de dinâmicas transnacionais justificadas pela necessidade e competitividade do espaço económico e político europeu, assiste-se a uma reforma impar no ensino superior, preconizado pelo que ficou conhecido pelo Processo de Bolonha (PB).

O PB está, então, na origem de toda uma mudança formal vivenciada no ensino superior europeu atual. Dele decorre a implementação do sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), a comparabilidade de graus assente na estrutura de três ciclos, a transparência, a equidade, a mobilidade e, em última instância, a futura empregabilidade dos estudantes, cidadãos europeus. Em Portugal, embora o processo seja mais recente, vivem-se igualmente na esteira de Bolonha profundas modificações estruturais no ensino superior, assentes no paradigma pedagógico do aprender-fazendo no qual o aluno deve assumir um papel de centralidade no seu processo de ensino e aprendizagem, e assistem-se efetivamente a necessidades crescentes de cooperação institucionais e de legibilidade na formação.

O PB teve assim, também em Portugal, um impacto global na reestruturação de todos os cursos do ensino superior e, especialmente,

¹ Instituto Politécnico da Guarda.

naquilo que aqui nos ocupa, na criação dos novos cursos de formação de professores (CFP), sujeitos a profundas reformas legislativas, corporizadas pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários.

Estudo

Este estudo decorre das transformações ocorridas na formação dos futuros professores e teve o intuito de analisar as implicações do PB nos CFP existentes nas Escolas Superiores de Educação (ESE) públicas portuguesas; aferir como foram operacionalizadas as mudanças nos domínios político e administrativo que as legislou no contexto nacional; e, ainda, observar o modo como estas instituições de ensino superior materializaram essas transformações, procurando perceber, através da análise os relatórios de concretização do PB, tornados obrigatórios pelo enquadramento legal preconizado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho e produzidos pelas ESE², os efeitos destas modificações nos referidos cursos. Finalmente, analisaram-se as implicações do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio que, reforçando o princípio da subsidiariedade que protege as políticas educativas de cada país (Veiga & Amaral, 2011), introduziu um enquadramento legal mais consentâneo com a realidade portuguesa e procurou trazer uma revalorização à formação docente em Portugal.

Metodologicamente os documentos recolhidos foram sujeitos a uma análise documental e de conteúdo. Os relatórios de concretização do PB cumprem o requisito legal disposto no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, de que resultou a seguinte redação:

2 — Ao título IV do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, é aditado um capítulo V, com a epígrafe «Concretização do PB», integrado por um Artigo 66.º-A³, que

² Embora estes relatórios tenham sido tornados obrigatórios para todo o ensino superior, apenas se analisaram, no âmbito deste estudo, os concernentes aos CFP das ESE dos Institutos Politécnicos portugueses.

define, no n.º 1, a necessidade de os estabelecimentos de ensino superior elaborarem “anualmente, um relatório acerca da concretização dos objetivos do PB”.

Segundo esse enquadramento legal passou a estar regulamentada a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) acompanharem a implementação do PB ao longo do tempo, através da publicação de um relatório anual que evidenciasse as estratégias prosseguidas, as metodologias aplicadas, os métodos de trabalho desenvolvidos, com a dupla finalidade de se perceber a concretização efetiva deste processo e de transmitir as experiências a outras IES. Neste contexto, o n.º 7 do mesmo Decreto-Lei refere que “o relatório é elaborado para os anos letivos de 2006-2007 a 2010-2011, inclusive, e é publicado no sítio da Internet do estabelecimento de ensino até 31 de dezembro seguinte ao término do ano letivo a que se reporta”.

Definido o *corpus* de análise, e partindo do pressuposto de que todas as IES cumpriram essa exigência legal, elaborando e tornando públicos nas suas páginas Web os relatórios de concretização do PB, o primeiro objetivo foi procurar os documentos nas respetivas páginas das IES politécnico que oferecem CFP³.

Numa primeira análise, verificou-se que, no panorama nacional, são 13 as IES politécnico que possuem CFP⁴, encontrando-se todos estruturados segundo o novo modelo definido para esta formação, em função do estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que, no sentido da construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), define que a meta nacional é que “no ano letivo 2009/2010 todos os ciclos de estudos estejam organizados de acordo com o novo modelo”.

³ As páginas Web das instituições analisadas, Institutos Politécnicos e Escolas Superiores de Educação que possuem cursos formação de professores, foram acedidas no período compreendido entre 1 de março e 31 de julho de 2012.

⁴ Exclui-se deste número uma ESE que, possuindo Formação de Professores, se encontra afeta à Universidade do Algarve. Esta IES congrega, em simultâneo, o Ensino Superior Universitário e o Ensino Superior Politécnico onde se incluem diferentes escolas, entre as quais a Escola Superior de Educação. Contudo, esta instituição não foi incluída no *corpus* analisado por não se encontrar publicado na sua página Web o relatório de concretização do PB.

Iniciada a pesquisa dos referidos documentos em cada uma das IES em análise, verificou-se que muitos não se encontravam disponíveis para livre acesso nas páginas Web das IES. A primeira dificuldade surgiu assim desta premissa, o que dificultou a pesquisa inicial, obrigando a que os relatórios tivessem de ser pedidos institucionalmente via correio eletrónico para as direcções/presidências dessas IES.

O processo de recolha dos documentos foi assim difícil e moroso, e os documentos encontrados apresentaram disparidades quer na forma, quer no conteúdo (Saint-George, 1997) e mesmo na organização do discurso (Quivy & Campenhoudt, 2003), o que sustenta a ideia de que “quem trabalha com documentos deve superar alguns obstáculos [...] é impossível transformar um documento, é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso” (Sá-Silva et al., 2009, p. 8).

Os documentos encontrados foram sujeitos a uma análise documental, categorial e de conteúdo. Este método de análise de âmbito qualitativo possui nas Ciências Sociais e Humanas um campo de investigação com domínio próprio (Bogdan & Biklen, 2010; Denzin & Lincoln, 2006; Fernandes, 1991). Este procedimento metodológico permite a realização de uma investigação descritiva, cuja ênfase se centra mais no processo do que nos resultados. Os dados recolhidos são expressos em forma de palavras e frases e os resultados da investigação apoiam-se em citações fidedignas aferidas com base nos dados fornecidos pelos documentos originais (Bogdan & Biklen, 2010; Campos, 2009).

Na perspectiva de Bardin (2007), os documentos seleccionados tiveram em conta as regras da *homogeneidade*, uma vez que obedeceram a critérios de escolha objetivos, as regras da *pertinência* por se adequarem aos objetivos que originaram a análise, bem como as regras da *representatividade*, por serem suficientemente representativos da realidade factual que se pretendeu estudar. Nos documentos recolhidos para a investigação, procurou ainda assegurar-se o princípio da *credibilidade* (Quivy & Campenhoudt, 2003), porque o objeto de análise foi constituído por fontes primárias, os relatórios de concretização do PB destas IES, tendo-se

procurado seguir com rigor e exatidão as informações veiculadas pelos mesmos.

Das 13 IES politécnico que, na temporalidade do estudo, possuíam CFP foi possível aceder aos documentos de 12 IES⁵ e analisar 30 relatórios de concretização do PB. Seguidamente, a análise incidu apenas sobre os documentos que se debruçaram especificamente sobre os CFP, tendo sido sujeitos a análise 14 relatórios relativos a oito IES.

No momento que se definiu como sendo de exploração do material, procedeu-se à leitura do objeto de análise central da investigação — os relatórios de concretização do PB, agrupando-se a informação recolhida em categorias. É a designada “fase da codificação” (Bardin, 2007, p. 97), momento em que os dados brutos são transformados em dados organizados “de forma lógica, coerente e sucinta” (Pacheco, 1995 citado em Campos, 2009, p. 72). Para Bardin (2007, p. 72), a unidade de registo é “uma unidade de significação a codificar e corresponde ao seguimento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização”. Na ótica de Flores (1994) a codificação é o processo físico através do qual se realiza a categorização, sendo os códigos representativos das categorias apresentados em números ou abreviaturas das palavras dos respetivos nome das categorias. Ainda na perspetiva do mesmo autor, as categorias podem ser definidas *a priori*, de acordo com as questões da investigação, ou *a posteriori*, de acordo com os dados obtidos, estando este último procedimento relacionado com uma análise de natureza interpretativa.

Neste estudo privilegiou-se a categorização das unidades temáticas/semânticas, uma vez que o interesse do investigador se situou ao nível da interpretação geral do conteúdo, tendo em conta as diferentes temáticas abordadas, mais do que ao nível da análise sintática e, conseqüentemente, da existência e/ou repetição de uma determinada palavra. A definição das categorias foi realizada através de abreviaturas de

⁵ Uma das instituições que não possuía o seu relatório de concretização do PB disponível para acesso público na sua página Web foi contactada, quer por correio eletrónico quer telefonicamente, tendo recusado, formalmente por escrito, a disponibilização dos dados.

palavras e a sua definição foi realizada *a posteriori*, uma vez que resultou da análise interpretativa do investigador.

Recolhido o *corpus* a ser analisado, o estudo organizou-se em três fases:

Na primeira fase, partiu-se da análise do requisito legal expresso pelo Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de junho (artigo 66.º-A) que, definindo a obrigatoriedade das IES elaborarem, anualmente, um relatório de concretização do PB, é explícito acerca da informação que genericamente deve ser considerada na elaboração dos mesmos, tendo-se criado, a partir do texto do próprio enquadramento legal, a Matriz Geral 1 com as Categorias definidas pela Lei (CdL), tal como se representa na Figura 1.

Figura 1. Matriz Geral 1: Explicitação das Categorias definidas pela Lei (CdL)

CdL1 – Elaboração e publicação relatórios	
CdL2 – Mudanças pedagógicas operadas	CdL2a Desenvolvimento competências dos estudantes/ECTS Aprendizagem
	CdL2b autónoma/desenvolvimento competências transversais
CdL3 – Indicadores progresso/mudanças realizadas	
CdL4 – Indicadores objetivos (número horas contacto/outras/horas globais)	
CdL5 – Medidas de apoio	CdL5a Medidas de apoio à promoção do sucesso escolar
	CdL5b Medidas de apoio ao desenvolvimento competências extracurriculares
	CdL5c Medidas de estímulo à inserção na vida ativa
CdL6 – Instrumentos institucionais de monitorização (inquéritos estudantes e docentes)	

Fonte: própria

A segunda fase resultou do aprofundamento da leitura dos documentos em análise, uma vez que foram sendo encontradas novas informações as

quais, no seguimento dos pressupostos do PB, se revelaram na perspetiva do investigador de interesse para o estudo. Essa constatação levou à criação de uma nova matriz – a Matriz Geral 2 (Figura 2), que resultou de uma segunda fase de análise, apenas destinada à representação destas “novas categorias”, as quais foram designadas simplesmente de Categorias (C) seguidas do número sequencial, à semelhança do modo como foram operacionalizadas as categorias da matriz anterior, e que resultaram na síntese apresentada na Figura 2.

Figura 2. Matriz Geral 2: Explicitação das Categorias e Subcategorias definidas pelo investigador (C)

Categorias	Subcategorias	
C1	Metodologia de concretização PB	
	C1a	Medidas adequação PB
	C1b	Definição perfis dos alunos
	C1c	Suplemento ao Diploma
	C1d	Estudante tempo parcial
	C1e	Regime de ingresso dos alunos (maiores de 23 anos e concursos especiais)
	C1f	Elaboração de regulamentos diversos
	C1g	Parcerias, projetos e avaliações de entidades externas nacionais e internacionais/Sistema de Garantia da Qualidade
C2	Concretização de medidas pedagógicas e de ensino e aprendizagem	
	C2a	Mobilidade de professores/alunos (<i>outgoing – incoming</i>)
	C2b	Aprendizagem ao longo da vida/Programas e formação contínua
	C2c	Formação/atualização pedagógica de docentes
	C2d	Envolvimento/Formação de estudantes no PB
	C2e	Estruturas, recursos pedagógicos e medidas de apoio a estudantes

Fonte: própria

Finalmente, na terceira fase, e atendendo a que análise dos CFP foram indubitavelmente o cerne da investigação, analisaram-se apenas os

relatórios das IES politécnico que, nos relatórios de concretização do PB, abordaram explicitamente estes cursos.

Em síntese, partindo do exposto no enquadramento legal, foram definidas as primeiras 6 categorias e 5 subcategorias designadas de Categorias definidas pela Lei (CdL) que, agrupadas numa matriz, constituíram a primeira fase de análise (Figura 1). A segunda matriz de análise, da inteira responsabilidade do investigador, define duas grandes categorias, C1 e C2, as quais se subdividem sequencialmente pelas letras do alfabeto (C1a, C1b ou C2a, C2b), até se esgotarem todas as informações consideradas relevantes para o objeto de estudo. Nesta nova matriz de análise, as informações foram apenas abordadas em relação às categorias definidas não havendo a preocupação de as organizar por IES (Figura 2)⁶. Finalmente, sendo a formação de professores o cerne da investigação, foi objetivo desta fase analisar apenas os relatórios das IES politécnico que, nos relatórios de concretização do PB, referiam especificamente os CFP.

Nessa sequência, o *corpus* em análise, inicialmente constituído por 30 relatórios, foi nesta fase reduzido a 14 documentos de oito IES que emitiram relatórios de concretização do PB, especificamente dos cursos das suas ESE, o que permitiu obter uma perspetiva mais aprofundada de como se processou a criação dos novos CFP nestas IES.

Nesta análise, retoma-se o procedimento adotado para a análise da Matriz Geral 1, tratando cada IES individualmente por se pretender fazer uma análise o mais exaustiva possível. Metodologicamente nesta fase, e como foi referido na explicitação dos procedimentos metodológicos, foram inicialmente analisados os 1.º ciclos de estudos – Licenciatura em Educação Básica (LEB), seguidos da análise dos cursos de 2º ciclo existentes na diferente IES analisadas nos seguintes domínios de especialização: Mestrado 1 (M1) — Mestrado em Educação Pré-Escolar; Mestrado 2 (M2) — Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico; Mestrado 3 (M3) — Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico; Mestrado 4 (M4) — Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, conforme os casos, e tal como se apresenta, a

⁶ As matizes 1 (CdL) e 2(C) refletem o resultado da análise de 30 relatórios, relativos a 12 IES.

título meramente ilustrativo num exemplo aleatoriamente escolhido, na Figura 3.

Figura 3. Análise comparativa do número e tipologia de horas do LEB, M1, M3 e M4 da ESE xxx

ESE- xxx	T	TP	PL	OT	TC	S	E	O	P	Créditos ECTS em DR	H. do Curso DR	H. descritas plano de estudos	H. omissas	Auto- nomia estu- dante
CEB	165	1200	615	100	0	0	0	0	0	180	5040	1980	-3060	-61%
M1	0	285	30	4	0	110	300	0	0	60	1680	729	-951	-57%
LEB +M1	165	1485	545	104	0	110	300	0	0	240	6720	2709	-4011	-60%
M3	0	635	0	80	0	60	420	0	0	90	2520	1195	-1325	-53%
LEB +M3	165	1835	515	180	0	60	420	0	0	270	7560	3175	-4385	-58%
M4	190	425	735	0	0	0	0	0	0	120	3360	1350	-2010	-60%
LEB +M4	355	1625	1250	100	0	0	0	0	0	300	8400	3330	-5070	-60%

Fonte: própria

Para complementar este estudo, considerou-se pertinente fazer uma análise mais específica de alguns aspetos decorrentes, especialmente, da análise ao *corpus* nuclear, nomeadamente no que diz respeito:

1. aos níveis de autonomia dos estudantes resultantes da análise concretizada;
2. às diversas e diferentes tipologias de horas apresentadas nos planos de estudos dos cursos observados, com especial incidência das horas de OT.

No paradigma de Bolonha os estudantes são – ou deveriam ser – os elementos centrais de todo o processo de ensino e aprendizagem. A mudança do ensino, assente no desenvolvimento de competências (o que o estudante é capaz de fazer) face aos objetivos de aprendizagem (o que o estudante deve ser capaz de fazer), pressupõe a centralidade do estudante, tornando-o um elemento ativo no processo de ensino e aprendizagem, que se prevê acontecer ao longo da vida, em qualquer IES europeia que tenha adotado o PB.

É devido a este ensino, que se pretende cada vez mais globalizado e para facilitar a mobilidade dos estudantes no espaço europeu, que se adotou o sistema de créditos ECTS o qual, criando maior transparência e legibilidade, facilita o reconhecimento académico dos cursos em outros países, possibilitando que as UC dos planos de estudos sejam medíveis em créditos ECTS, os quais se referem não só ao número de *horas de contacto* (horas descritas no plano de estudos), mas também em *horas de trabalho autónomo do estudante* (horas omissas) embora constantes nas horas do curso devidamente legisladas e publicadas em Diário da República.

A atenção do investigador recai precisamente *no trabalho autónomo do estudante* (horas omissas). O gráfico que se segue (Figura 4) reflete o nível de autonomia do estudante resultante da análise da LEB das diferentes Unidades Orgânicas das IES analisadas.

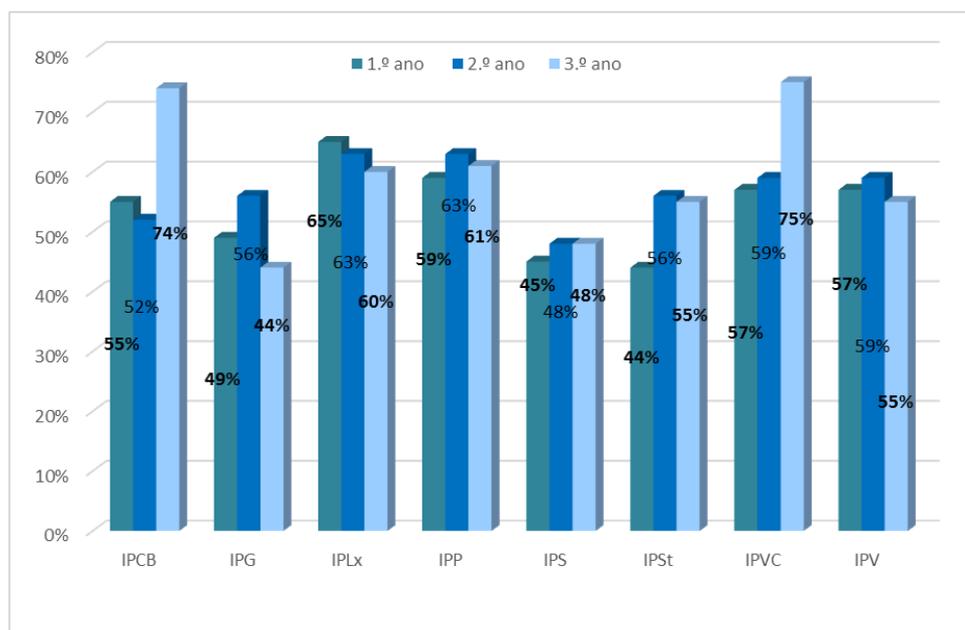
A este nível, metodologicamente optou-se por limitar a análise aos cursos de 1.º ciclo (LEB) por se considerar ser este o elemento unificador de toda a análise, no sentido em que todas as IES observadas oferecem a LEB estruturada segundo o enquadramento legal que a definiu. Já no que concerne aos cursos de 2.º ciclo de estudos, e existindo quatro domínios de especialização (M1, M2, M3 e M4), verificou-se que nenhuma das IES analisadas oferece todos os mestrados e que, por exemplo, o M2 não é sequer oferecido por nenhuma dessas IES. De facto, algumas oferecem apenas o M1, o M3 e o M4, outras somente o M1 e o M3, que outras ainda o M1 e o M4, existindo mesmo duas que oferecem apenas o M3.

Contudo, no sentido de justificar esta opção, o investigador procedeu a uma análise preliminar dos níveis de autonomia do estudante, por instituição, nos 2.º ciclos de estudos oferecidos, apoiando-se nas tabelas produzidas e apresentadas no estudo, tendo constatado que as tendências apresentadas para o 1.º ciclo (LEB) nas diferentes IES são seguidas ao nível dos 2.º ciclos. Deste modo, as IES que, respetivamente, apresentam maiores e menores índices de autonomia dos seus estudantes, coincidem tanto na LEB como nos mestrados oferecidos, i.e., as que são pouco

coerentes nos níveis de autonomia atribuídas ao estudante na LEB mantêm essa tendência nos 2.º ciclos e vice-versa.

A Figura 4 salienta a pouca coerência e a aleatoriedade encontradas nas horas destinadas ao *trabalho autónomo de estudante*. De facto, a sua leitura mostra que apenas uma IES é coerente na atribuição dessas horas, fazendo-o de modo progressivo e consciente ao longo do curso.

Figura 4. Nível de autonomia dos alunos de LEB dos CFP nas IES analisadas



Fonte: Própria

Uma leitura mais incisiva permite aferir que duas instituições possuem uma percentagem de autonomia que, sendo definida no 1.º ano, diminui no 2.º ano e volta a aumentar no 3.º ano. Inversamente, três IES apresentam uma percentagem de horas de trabalho autónomo que, sendo menor no 1.º ano, aumenta no 2.º ano e volta a diminuir no 3.º ano. Esta tendência que ocorrendo também na generalidade dos 2.º ciclos de estudos das IES analisadas demonstra, no entender do investigador, que não existiu a

preocupação ou a consciência efetiva da distribuição de horas de *trabalho autónomo do estudante* no momento da elaboração, apresentação e publicação em Diário da República dos planos de estudos dos respetivos cursos. Ainda a este propósito, verifica-se que uma instituição, sendo mais coerente, definiu um número de horas de trabalho autónomo para o 1.º ano, o qual foi aumentado no 2.º ano do curso e se manteve com a mesma percentagem no 3.º ano. Em relação a esta instituição deve dizer-se, contudo, que no universo de IES analisadas é a que menor percentagem de autonomia atribui aos seus estudantes tanto na LEB, como nos mestrados habilitadores para a docência oferecidos, neste caso o M1, o M3 e o M4.

Estas evidências levantam a questão do modo como são medidas as horas de *trabalho autónomo do estudante*, as quais estando oficialmente presentes no plano de estudos, se encontram oficiosamente omissas do mesmo, o que levanta outras questões: como foram afinal determinados o número de créditos ECTS nas diferentes IES em função das horas de trabalho do estudante? Como se explica, por exemplo, que em uma IES 1 crédito ECTS reflita 25 horas de trabalho do estudante e no plano de estudos da LEB constem 36 UC e em outra instituição, para o mesmo curso, 1 crédito ECTS seja equivalente a 28 horas de trabalho e o seu plano curricular apresente 40 UC, quando afinal, independentemente da carga de *trabalho autónomo do estudante*, no fim do ciclo de estudos, a habilitação profissional perante o mercado de trabalho é a mesma⁷? Como explicar, ainda, que em uma das IES analisadas se tenham distribuídos equitativamente os 180 créditos do plano de estudos da LEB, repartidos em 5 créditos ECTS por UC?

Estas constatações merecem algumas reflexões. Se, segundo o paradigma de Bolonha, é desejável que se confira, de forma consciente e coerente, uma autonomia crescente ao estudante para que se efetive uma

⁷ Apesar de a diferença ser substancial, a mesma é permitida legalmente nas horas do plano de estudos. Na IES que atribui 1 crédito ECTS a 28 horas de trabalho do estudante (máximo legalmente permitido), o plano curricular conta com 5040 horas totais, já numa instituição em que 1 crédito ECTS seja equivalente a 25 horas de trabalho (mínimo legalmente permitido), existem apenas 4500 horas no plano de estudos de cursos equivalentes (LEB) – o que representa menos 540 horas totais equivalendo a uma redução de trabalho real de 12% (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, artigo 5º, alínea c).

aprendizagem baseada na aquisição de competências, as situações constatadas são pouco entendíveis, claramente aleatórias e certamente impensadas. É de facto inexplicável que um estudante possua uma grande autonomia no 1.º ano do curso e que a mesma decresça no decorrer do mesmo ou, inversamente, que a percentagem de autonomia, sendo nitidamente aleatória, oscile ao longo do plano de estudos.

Esta perceção negativa corrobora a opinião defendida por alguns investigadores (Amaral, 2005; Ehrensperger, 2009), segundo os quais o elevado e apressado número inicial de propostas para a adequação dos cursos ao PB é um indicador de superficialidade nas mesmas, sobretudo devido ao escasso tempo dado pela tutela à IES para a sua apresentação⁸.

Estas evidências levantam ainda outra questão: não terá havido por parte das IES uma postura mais *afetiva* do que *efetiva*? Contempla-se aqui a possibilidade, provavelmente legítima devido à juventude do processo, de que a definição das horas dos planos de estudos foi efetivada mais a pensar no ponto de vista interno das IES (e dos docentes) do que do ponto de vista externo (dos estudantes) ou, numa perspetiva mais crédula e inócua, na qual se quer realmente acreditar, que esta situação tenha acontecido apenas devido às substanciais alterações introduzidas pelo PB, e ao procedimento de adequação desta formação ser inteiramente nova, num momento em que não existiam ainda informações suficientes para que houvesse uma maior ponderação por parte das IES a este nível, pese embora o facto de se ter verificado que das oito instituições analisadas, especificamente nos CFP, apenas três IES não tivessem ainda procedido a qualquer reformulação dos planos de estudos da LEB⁹.

Como foi referido, os créditos ECTS visam facilitar a mobilidade dos estudantes, tornando os currículos mais próximos numa comunidade global e equiparáveis em diferentes IES a nível internacional. Será isso de

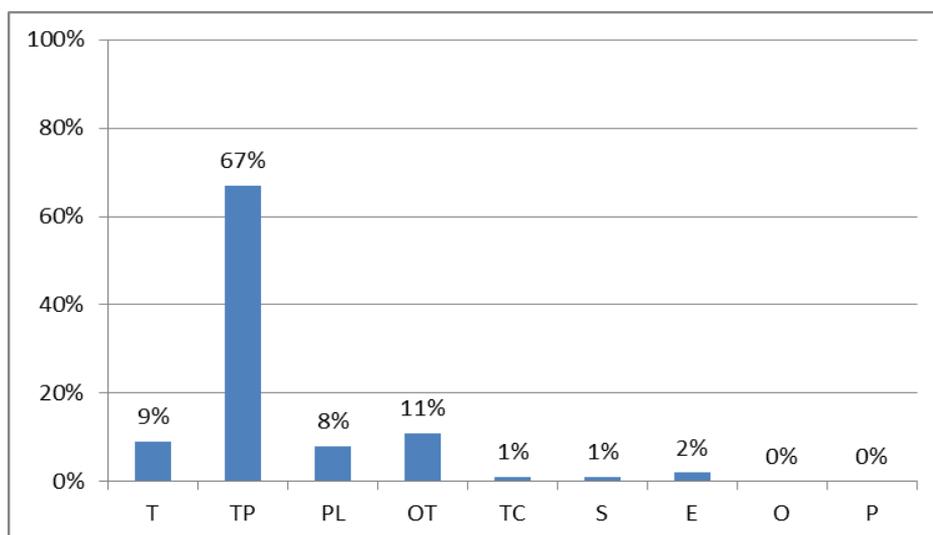
⁸ Quando foi promulgado o enquadramento legal as instituições tiveram apenas um prazo de 15 dias para apresentar as propostas. Tendo em conta tão curto prazo, pensava-se – incluindo a tutela – que, devido ao pouco tempo disponível, não haveria muitas propostas. Contudo, foram encaminhadas ao Ministério, nesse período, 1800 propostas.

⁹ Considere-se aqui o ano letivo 2012/2013, data a que dizem respeito os dados do estudo realizado.

facto possível se, em face de uma realidade tão pequena como a apresentada nesta investigação, se verificaram tantas disparidades?

No sentido de aprofundar a análise, elaborou-se uma síntese, para cada IES, na qual se apresentou não só a repartição das horas de cada plano curricular observado (horas totais, horas descritas e horas omissas), mas também a sua distribuição pelas diferentes tipologias: T= ensino Teórico, TP= ensino Teórico-Prático, PL= Prática Laboratorial, OT= Orientação Tutorial, TC= Trabalho Campo, S= Seminário, E= Estágio, O= Outras e P= Prática, e cuja análise revelou nos dados apresentados na Figura 5.

Figura 5. Distribuição das horas nas LEB das IES analisadas (horas totais), por tipologia



Fonte: própria

Esta análise permite mostrar que as horas de OT, tão importantes no paradigma de Bolonha, foram inequivocamente esquecidas, provavelmente porque foram também mal compreendidas pelas IES.

De facto, a inexpressividade das horas de OT nos planos de estudos analisados explica, possivelmente, ainda que de modo parcial, a aleatoriedade dos níveis de autonomia apresentado nos planos de estudos analisados, uma vez que para que se promova o trabalho autónomo é

necessário facultar ferramentas ao estudante, servindo em grande parte a horas de OT para concretizar esse objetivo.

Face a estas evidências, de que serve então dizer que se passou de uma pedagogia por objetivos para uma pedagogia por competências e que o ensino passou de um modelo centrado no professor para um modelo mais relacional (professor/aluno)? De que serve afirmar que se criaram novas “figuras”, como a do *Professor Tutor* e a prática da *Orientação Tutorial*, fundamentais para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, se isso não parece refletir-se na realidade prática?

Estas constatações corroboram a opinião de Pedro Lourtie (2012)¹⁰, ao afirmar que o paradigma mudou, pois está centrado no aprendente e não no docente, mas está longe, muito longe de estar concretizado.

Conclusões

Pelo que ficou exposto, procurou compreender-se através da análise dos documentos centrais desta investigação, os relatórios de concretização do PB, as dinâmicas de operacionalização dos pressupostos de Bolonha nas IES politécnico que oferecem CFP, procurando avaliar-se o seu impacto efetivo nesta formação e aferir as principais mudanças operadas e efetivamente concretizadas. Procurou-se, em suma, perceber o que mudou nos CFP no contexto de Ensino Superior Português e de que modo foi efetivada essa mudança nas ESE, no sentido de se avaliar o cumprimento dos requisitos legais exigidos para esta “nova” formação.

No caso da formação de professores e pelo que ficou exposto, percebe-se que o processo de transição foi especialmente difícil, uma vez que contrariamente à maioria dos restantes cursos, que sofreram apenas processos de adequação dos seus ciclos de estudos ao paradigma de Bolonha, no caso dos CFP houve a necessidade de se criarem cursos de raiz que substituíram integralmente as formações até então vigentes no ensino superior português. A par disso, a desinformação generalizada e a tardia promulgação de legislação específica em relação à matéria, a qual

¹⁰ Ex-secretário de Estado do Ensino Superior.

só viria a ser promulgada em 2007, através do Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro, originou muita apreensão no seio das IES que possuíam CFP e obrigou a uma adaptação apressada dos cursos a Bolonha (Amaral, 2005; Ehrensperger, 2009). Como foi referido, o elevado número de propostas submetidas para a adequação de cursos foi vista como um indício de superficialidade, sobretudo devido ao escasso tempo dado pela tutela à IES para a sua apresentação.

Por outro lado, a profunda transformação ocorrida em Portugal ao nível da formação de professores em geral trouxe críticas acérrimas de ordem diversa (menor preparação do novo professor, diminuição da Prática de Ensino Supervisionada (PES), criação do perfil de professor generalista, entre outras) e algum ceticismo por parte de alguns, professores, investigadores e mesmo estudantes (Cachapuz, 2009; Oliveira & Holland, 2008), mostrando uma grande desconfiança em relação às formações nascidas do PB, onde a formação de professores se alterou substancialmente, e não necessariamente para melhor, não obstante se ter aumentado o nível académico dos futuros professores para o 2º ciclo (equivalente ao mestrado).

A medida legislativa que esteve subjacente a esta nova formação foi olhada com desconfiança, sobretudo por alguns professores desses níveis de ensino já no ativo, nomeadamente porque dela emergiu a figura de um novo perfil de professor generalista que estava habilitado para lecionar em vários ciclos. As maiores críticas foram dirigidas à formação que possibilitava que o futuro professor ficasse habilitado para lecionar no 1.º ciclo do Ensino Básico e nas áreas de docência definidas pelo enquadramento legal do 2.º ciclo do Ensino Básico (Português, Matemática, História/Geografia e Ciências da Natureza), se o estudante optasse pelo mestrado profissionalizante do domínio 4 (M4), o que, na perspectiva de vários investigadores (Ceia, 2007; Cachapuz, 2009; Reis & Camacho, 2009) foi bastante discutível e criticável pelas diferenças óbvias entre os quatro domínios de saber, sendo também preocupante, o facto de esta formação não encontrar relação com as reformas ocorridas no ensino superior no âmbito do PB, não sendo, por isso, compatível com os grupos

monodisciplinares definidos pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro.

Embora alguns autores tenham defendido que esta mobilidade permitia aos professores acompanhar os alunos por um maior período de tempo e flexibilizar a gestão dos recursos humanos e as trajetórias profissionais (Ferreira & Mota, 2009, p. 81), sendo este um modelo que é seguido em muitos países, sobretudo do norte da Europa, com resultados muito positivos, a verdade é que este novo quadro de domínio generalista de habilitação profissional para a docência foi uma completa novidade para as IES em Portugal, que tiveram de rapidamente adequar-se a um tipo de formação para a qual não estavam preparadas.

Esta situação foi entretanto alterada com a promulgação do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que introduziu um enquadramento legal mais consentâneo com a realidade portuguesa, nomeadamente ao nível dos Mestrados em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico agora compatíveis com os grupos monodisciplinares definidos pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, ao definir que se procede

ao desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência (...) desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e (...) e à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento.

O novo Decreto-Lei veio “remediar” algumas das situações assinaladas, mas fica ainda aquém das expectativas não resolvendo, por exemplo, o problema daqueles que, ainda ao abrigo do anterior enquadramento legal, concluíram as suas formações, ao referenciar nas disposições transitórias finais que

1 — Aqueles que tenham adquirido habilitação profissional para a docência no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente D-L mantêm essa habilitação para a docência no grupo ou grupos de recrutamento em que a tenham obtido.

2 — Adquirem igualmente habilitação profissional para a docência no grupo ou grupos de recrutamento respetivos os que venham a concluir um ciclo de estudos

organizado desde que nele estejam inscritos nos anos letivos de 2013 -2014 ou 2014 - 2015 (artigo 29º).

Parece que “o irremediável ficou, afinal, sem remédio” em algumas situações, nomeadamente para os novos diplomados que, tendo obtido o mestrado profissionalizante habilitador para dois ou mais domínios de docência (M3 e M4), adquiriram o “estatuto” de professor generalista, mas não terão um grupo disciplinar próprio para se apresentarem a concurso.

Os atuais docentes da(s) área(s) consideram que estes “novos” professores não ficam devidamente preparados para o exercício da profissão. Por sua vez, também os professores cooperantes que acompanham estes jovens formandos nas escolas durante a sua PES (estágio) consideram que estes futuros professores não estão preparados para o exercício da profissão, existindo conseqüentemente alguma desconfiança em relação à nova formação de professores (Sousa, 2009).

Existiu também, e existe ainda, no seio das próprias IES formadoras algum desconforto no que concerne, sobretudo, à diminuição substancial da PES, o que foi confirmado neste estudo pela análise dos planos curriculares das formações de 2.º ciclo. De facto, as instituições, obrigadas ao cumprimento da exigência legislativa trazida pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, foram forçadas a reduzir a PES para um semestre em cada um dos níveis de ensino, o que representa indubitavelmente uma grande perda ao nível do contacto dos estudantes com a prática pedagógica nas escolas, uma vez que resulta em uma grande diminuição de aquisição de aprendizagens no contexto da sala de aula, dando-se por isso menor relevância ao paradigma do aprender-fazendo, preconizado pelo PB. De facto, nesta nova formação, o estudante, futuro professor, possui menor contacto com a realidade educativa efetiva, em virtude de a PES estar substancialmente reduzida nos planos de estudos dos diferentes mestrados, um aspeto que não foi tido em conta e que não foi alterado, apesar de se ter aumentado o plano de estudos em um semestre letivo em todos os mestrados habilitadores para a docência, como pode ler-se no novo enquadramento legal

o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré -Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do

mestrado conjunto em Educação Pré -Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados.

Não obstante existirem posições mais otimistas em relação a esta nova formação, fica indubitavelmente a ideia de que houve pouca ponderação e um frágil amadurecimento entre o que foi e o que poderia, efetivamente, ter sido feito, resultante da urgência de se copiarem os modelos europeus do EEES, descurando a especificidade e a realidade da política educativa nacional.

As políticas de harmonização da formação das IES, e naturalmente da formação de professores, devem, acima de tudo, respeitar o pluralismo dos percursos europeus de formação porque “a Europa é muito mais diferença do que unidade. Acabar com essa diferenciação é deseuropeizar a Europa” (Alarcão, 2007, p. 51), e embora o objetivo seja fazer convergir e harmonizar os graus de ensino superior, não se pode colocar em causa a pluralidade de cada formação (Cachapuz, 2009). Nesse sentido, a formação inicial e contínua de professores deve ser articulada numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, o que implica um planeamento estratégico de longo prazo, muitas vezes inexistente nas políticas de formação atuais. A concretização de políticas dos CFP implica novos papéis para a escola, para as IES, e, naturalmente, para os professores. Por isso,

de um modo geral, as mudanças até agora conseguidas com a implementação do PB são sobretudo de ordem formal (estrutura de graus e número de ECTS). Por resolver estão, ainda, as questões substantivas relativas a mudanças de ordem pedagógica sobretudo nas metodologias de ensino e de aprendizagem, perfis de competências e produtos das aprendizagens (*learning outcomes*) (Cachapuz, 2009, p. 114).

Nesta perspetiva, o trajeto foi realizado no sentido inverso, atendendo-se mais à vertente da política institucional (com a urgência de definição da estrutura de graus e dos ECTS), os quais não foram muitas vezes devidamente definidos como se constatou neste estudo, do que às necessárias implicações dessa atitude ao nível do desenvolvimento curricular e da qualidade pedagógica, que foi nitidamente descurada. Esta constatação também evidente na análise concretizada, nomeadamente pela clara desvalorização das horas de OT por oposição à sobrevalorização das

horas TP nos planos de estudos, bem como pela aleatória distribuição do *trabalho autónomo do estudante*, o que reflete, não obstante a incrementação de todos os pressupostos teóricos do PB e das inúmeras alterações formais por ele introduzidas, que muito pouco mudou efetivamente na prática de ensino.

Outra das constatações evidentes teve a ver com a mobilidade dos estudantes no espaço europeu. Nesse sentido, refere-se explicitamente a Declaração da Sorbonne (UE, 1998), um dos documentos pioneiros daquele que viria a ser designado de PB, segundo o qual se manifestou um conjunto de intenções, de que são exemplo a formação ao longo da vida, a cooperação e a mobilidade, a comparabilidade, a equivalência e a harmonização dos sistemas educativos, a flexibilidade do sistema de créditos ECTS e de semestres. Contudo, e contrariando não só o previsto pela determinação supranacional expressa nesse documento, mas também o previsto na legislação nacional determinada pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que define explicitamente a organização dos ciclos de estudos em semestres, verificou-se, na análise de alguns planos de estudos da LEB e dos cursos de 2.º ciclo da formação de professores a existência de unidades curriculares de tipologia anual, o que, sendo inexplicável do ponto de vista legislativo, pode dificultar a efetiva mobilidade dos estudantes.

Este estudo permitiu aferir que o PB introduziu óbvias modificações nas IES, mostrando que foram tomadas medidas pelo governo português para enquadrar as diretrizes emanadas da UE decorrentes do PB na legislação nacional, criada especificamente para o efeito. Percebeu-se que houve um grande esforço de operacionalização por parte das IES e, naquilo que neste estudo foi alvo de investigação particular, por parte das ESE que, concretamente ao nível da formação de professores, tratando-se de um processo inteiramente novo, legislado tardiamente e efetivado com demasiada rapidez, fizeram o possível para que a base legislativa fosse cumprida, ainda que por vezes se tenham detetado incongruências na análise dos documentos centrais deste estudo: os relatórios de concretização do PB, as leis nacionais que legislaram a formação de professores em Portugal e, naturalmente, os próprios planos de estudo

dessas formações. Incoerências que, contudo, no entender do investigador, pesam mais do lado da tutela que demonstrou demasiada permissividade na aceitação das propostas recebidas, do que do lado das IES, que mais não fizeram do que tentar cumprir o estipulado legalmente, num tempo que foi demasiado curto para a necessária maturação do processo.

O impacto das mudanças na formação de professores em Portugal foi, efetivamente, profundo e não obstante a vigência deste novo enquadramento legal, muita coisa terá ainda de ser repensada, em prol do exercício de um ensino de qualidade, no que concerne concretamente ao nível da atual (e futura) formação de professores.

A finalizar este estudo, assinala-se a necessidade de se efetivarem outros estudos sobre este assunto, não só pela acuidade que a Comissão Europeia reconhece à temática da formação de professores, mas também pelos poucos estudos concretizados sobre esta formação superior (Cachapuz, 2009; Bon, 2011), sempre numa perspectiva reflexiva atinente ao desenvolvimento de um EEES que, rumando num sentido convergente, atinja o paradigma da qualidade e da competitividade ambicionados, com vista a formar profissionais competentes capazes de responder aos desafios da comunidade educativa global.

Referências

- Alarcão, R. (2007). Comentário em *Políticas de Educação/Formação: Estratégias e práticas*. Lisboa: CNE, pp. 51-52. Acedido em 20 de agosto de 2012 em <<http://www.cnedu.pt>>.
- Amaral, A. (2005). Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In J. P. Serralheiro (org), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores portugueses* (pp.35-45). Porto: Profedições.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bon, A. (2011). La formation initiale des enseignants en Europe: Convergences, divergences, evolution. In J. L. Villeneuve (coord.), *Actes du colloque organisé par l'Iréa* (pp. 9-15). Paris: Éditions le Manuscrit, Département Recherche Université.

- Cachapuz, A. (2009). O processo de Bolonha e a formação de professores: Dilemas, realidades e perspectivas. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 104-117.
- Campos, M. G. (2009). *A Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua contextualização na organização curricular do 1º ciclo*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho.
- Ceia, C. (2007). *O futuro próximo da formação de professores em Portugal*. Acedido em 3 de Julho de 201, em <www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/que_profis_formar.pdf>.
- Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, Diário da República, 31, 1ª Série-A, 1494-1499.
- Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro, Ministério da Educação, Diário da República, 30, 1ª Série A, 1095-1099.
- Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Diário da República, 60, 1ª Série - A, 2242-2257.
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, Ministério da Educação, Diário da República, 38, 1ª série, 1320-1328.
- Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de junho, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Diário da República, 121, 1ª Série, 3835-3853.
- Decreto-Lei nº 79/2014, 14 de maio, Ministério da Educação e Ciência, Diário da República, 92, 1ª série, 2819-2828.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Org.). (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Ehrensperger, R. (2009). Políticas e práticas curriculares no ensino superior — Brasil/Portugal. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em Educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Ferreira, A., & Mota, L. (2009). Do magistério Primária a Bolonha: Políticas de formação de professores no ensino primário. *Exedra: Revista Científica*, 1, 69-90.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Lourtie, P. (2012). *Bolonha e Competências*. In Encontro Nacional A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal. Castelo Branco. 28 de março. Acedido em 3 de maio de 2012 em <<http://bolonha.ipcb.pt/apresentacoes.php>>.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências reflexão crítica* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Oliveira, T., & Holland, S. (2008). Retórica e realidades nas reformas do Ensino Superior e no Processo de Bolonha. *Ensino Superior*, 29, 19-33.

- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges (eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 156-202). Lisboa: Gradiva.
- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guidani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1).
- Sousa, C. (2009). *Bolonha na formação inicial de professores em Educação Básica*. In X Ccongresso Galego-Português de Psicopedagogia. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga.
- Reis, P., & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa Instituição de Ensino Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59.
- UE (1995). *Livro Branco sobre a Educação e formação: ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*. Acedido em 20 de junho de 2012, em <<https://infoeuropa.euroid.pt/>>.
- UE (1998). *Sorbonne Joint Declaration: on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Paris, the Sorbonne.
- UE (1999). Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. Declaração de Bolonha.
- Veiga, A., & Amaral, A. (2011). Uma interpretação do olhar da História sobre Bolonha. *Revista Faculdade de Letras do Porto*, IV(1), 29-40.

QUE EDUCADORES DESEJAMOS? QUE EDUCADORES FORMAMOS?

Maria Helena Horta¹

Sobre os educadores e professores recaem todas as expectativas de uma sociedade em permanente mudança, pois eles constituem o recurso mais importante para o sucesso educativo e académico das nossas crianças e jovens. Todavia, sabemos que não serão apenas as suas competências pessoais e profissionais que poderão contribuir para um trabalho de qualidade, pois constrangimentos de variada ordem, internos e externos ao próprio sistema educativo, podem potenciar e/ou limitar a consecução do trabalho dos educadores e professores (Esteves, Carita, Rodrigues & Silva, 2014).

A comunicação que aqui se apresenta é fruto de uma reflexão que tenho vindo a desenvolver e a aprofundar como resultado da minha atividade profissional enquanto supervisora institucional e investigadora na formação de educadores de infância, numa instituição pública de ensino superior. Essa reflexão é suportada na minha experiência, em estudos empíricos e também numa breve revisão da literatura acerca do tema.

Apesar da elevação do nível de qualificação do corpo docente, agora de Mestrado – com vista a reforçar a qualidade da valorização do respetivo estatuto socioprofissional – Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, reafirmado pelo Decreto-lei n.º 79/2014 – estou convicta da (ainda) necessidade da promoção social e profissional dos profissionais da educação de crianças.

Pressupõe-se, no geral, o reconhecimento de que estes profissionais são dos mais importantes agentes do sistema educativo, por serem os primeiros com quem a criança contacta, pelo facto de serem aqueles que lhe revelam a sua primeira imagem de escola e de vivência escolar e ainda por serem aqueles que promovem, de modo sistemático, as aprendizagens

¹ Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

basilares nos domínios cognitivo, sociomoral, afetivo e emocional (Formosinho, 2009).

Suscitada pelas questões apresentadas no convite à participação no Seminário *Formação Inicial de Professores*, promovido pelo Conselho Nacional de Educação, organizei o texto em quatro eixos, aos quais tentarei dar resposta de forma fundamentada:

1. A necessidade de pré-requisitos no acesso à formação de educadores;
2. A necessidade de mais tempo para a iniciação à prática profissional e para a prática de ensino supervisionada na formação inicial de educadores;
3. A necessidade de ser proporcionada, por parte das instituições de ensino superior, formação contínua e pós-graduada aos orientadores cooperantes;
4. Os saberes que consideramos necessários a um bom desempenho profissional da prática docente na área da educação de infância.

Convicta de que não terei respostas diretas e/ou soluções previstas para todas estas questões, é minha intenção apresentar e suscitar a reflexão e o diálogo em torno das mesmas.

A necessidade de pré-requisitos no acesso à formação de educadores.

Quando me refiro aos futuros profissionais de educação de infância, reporto-me à promoção de educadores cuja profissionalidade se situa no mundo das relações e das interações.

Senão, vejamos: por um lado, perante a globalidade da educação da criança pequena, que reflete a forma holística como esta aprende e se desenvolve, a dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados, a necessidade de uma atenção privilegiada aos aspetos socio emocionais, remete-nos para um profissional da infância que compreende um diversificado leque de respostas, de forma integrada, entre as funções de educar e “cuidar” (*childhood education and care*). Por outro lado, o educador de infância vai desenvolver a sua profissionalidade, de uma forma muito próxima, na interação com pais, famílias, com as auxiliares

de ação educativa, com órgãos de gestão e administração escolar, outros profissionais de educação, profissionais de saúde, com diretores comunitários e autoridades locais (Oliveira-Formosinho, 2001).

Neste sentido, considero necessário que o futuro educador de infância seja um bom comunicador, apresentando a sua capacidade de comunicação bem desenvolvida e a diversos níveis, pois no desenvolvimento da sua atividade profissional, o educador irá comunicar, oralmente e por escrito, formal ou informalmente, com diversos intervenientes no processo educativo (Horta, 2015), como já o referi. Além de se constituir como um modelo comunicacional para as crianças, também o será para com os outros profissionais, designadamente as auxiliares de ação educativa, com quem trabalha, através da sua forma de se expressar (e de comunicar).

Atualmente, o acesso aos Mestrados em educação e ensino já se faz mediante provas de “domínio oral e escrito da língua portuguesa e de domínio de regras essenciais de argumentação lógica e crítica” (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, Artigo 17.º, ponto 1).

Todavia, também eu me questiono se não deveriam existir provas específicas que atestassem competências mínimas de ordem comunicacional, humana e relacional para iniciar um percurso académico cujo final será a docência, tal como se verifica nalguns cursos de ensino superior em que são exigidos pré-requisitos específicos (Esteves et al., 2014).

Considero necessária a reflexão sobre a carência de competências relacionais e pessoais dos futuros profissionais de educação em geral e da educação de infância em particular.

A necessidade de mais tempo para a iniciação à prática profissional e para a prática de ensino supervisionada na formação inicial de educadores

O Processo de Bolonha conferiu um lugar central ao estudante, que deve desenvolver maior trabalho autónomo, devendo este estar verdadeiramente envolvido no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Esse trabalho desenvolvido pelo estudante passou a ser avaliado em função do esforço

estimado que este necessita desenvolver em cada área ou disciplina – esforço esse medido em tempo e representado em ECTS (*European Credits Transfer System*). Esse esforço, requerido ao estudante, exige um compromisso entre as instituições de ensino superior e a ação profissional dos formandos que, no sistema educativo português se configura na Iniciação à Prática Profissional (IPP) e na Prática de Ensino Supervisionada (PES) (Esteves et al., 2014).

Acredito que o processo de passagem de estudante a educador de infância é concretizado no desenvolvimento de inúmeros fatores de ordem contextual, académico, pessoal e relacional (Ludovico, 2011). Como tal, considero que é no confronto com a realidade educativa, consubstanciada na IPP – no caso da Licenciatura em Educação Básica – e na PES – no caso do Mestrado em Educação Pré-Escolar – que os futuros profissionais encontram o maior desafio no que ao processo de tornar-se educador de infância diz respeito.

Segundo o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sua nota introdutória, nos processos de formação inicial de educadores e professores, é valorizada

a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de [atividades] aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

Nas diferentes IPP's é nossa intenção que os estudantes contactem com o maior número de contextos educacionais possível, formais e não formais. No Mestrado em Educação Pré-Escolar, os estudantes ficam confinados a apenas uma realidade educativa específica do nível educativo para o qual se formam (dada a limitação temporal a dois semestres letivos, recentemente alterada para três). É na imersão desta realidade educativa, em contexto de PES, à luz da minha experiência, que os formandos sofrem um “choque com a realidade”, marcado essencialmente por dificuldades ao nível da relação pedagógica com os diferentes intervenientes no

processo educativo e da planificação e concretização das suas práticas (Borges, 2012; Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002).

Considero que o tempo atualmente destinado à PES é parco face à necessidade de superação das dificuldades apresentadas pelos nossos estudantes, pois apenas num ano letivo integram uma realidade educativa – objeto de um relatório final submetido a provas públicas – no sentido de desenvolverem competências profissionais (saberes, atitudes, capacidades e predisposições) de âmbito pedagógico, científico, investigativo e reflexivo, a par com o decorrer do ano letivo académico, em que se sucedem as diferentes unidades curriculares do Mestrado.

Mesmo à luz do novo enquadramento legal para a formação inicial de professores, o Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, consideramos positiva a passagem do Mestrado em Educação Pré-Escolar para três semestres. Contudo, num total de 90 ECTS, o facto de serem concedidos (apenas) um mínimo de 39 ECTS à PES, em que se incluem as mesmas orientações do anterior, continua a parecer-me insuficiente.

Proponho, neste sentido, o alargamento da formação inicial de educadores de infância para dois anos letivos (quatro semestres), em que teríamos a oportunidade de proporcionar aos nossos formandos duas realidades de prática profissional: uma em contexto educativo de Creche (0-3 anos) e outra em contexto de Jardim de Infância (3-6 anos).

Perante esta realidade sinto (de forma acentuada) a falta de oportunidades de imersão e desenvolvimento da prática profissional em contexto educativo de Creche, estando consciente de que é esta a saída profissional imediata dos educadores de infância recém-formados.

O atual governo, ao invés de aumentar, a meu ver, no Mestrado em Educação Pré-Escolar (formação específica para educadores de infância), o peso relativo à prática de ensino supervisionada – prática profissional – introduziu a área da docência a par com o aumento das didáticas específicas, o que me revela aquela que será a sua maior preocupação e que muito me inquieta: «o aprofundamento do conhecimento das matérias

relacionadas com a educação pré-escolar» (Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, Artigo 8.º, ponto 2).

Relembro que, de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), não se pretende a organização da educação pré-escolar «em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida» (p. 17), em cujas práticas educativas se apela à «interligação entre [o] desenvolvimento e [a] aprendizagem» (p. 18) da criança, assumindo-a como sujeito ativo nesse mesmo processo.

Estou convicta de que é no decorrer da PES, numa relação constante entre a teoria e a prática, que os formandos constroem novos conhecimentos e consolidam outros, quer nas áreas das ciências da educação e da pedagogia, quer na área da especialidade da educação de infância (Ludovico, 2011).

Esta asserção aplica-se, de igual modo, à imersão na prática profissional, pelo que defendo um acompanhamento, por parte da instituição de ensino superior, no ano de indução à prática dos educadores recém-formados.

Acredito também que é através da imersão na prática pedagógica/profissional, em situação real, que é possibilitado aos formandos/educadores recém-formados o desenvolvimento da sua dimensão pedagógica, particularmente ao nível da conceção e desenvolvimento do currículo, da resolução de problemas concretos e contextualizados e da relação educativa (Ludovico, 2011).

Estou em acordo com Esteves et al. (2014, p. 30) quando defendem que a

pedra angular da formação deveria ser a prática profissional, não por advogarmos uma concepção praticista da profissão, mas por pensarmos que deveria ser em torno do ideal de uma prática docente de elevada qualidade que todas as restantes componentes da formação deveriam constelar-se.

Processo que se deseja alicerçado na promoção de uma investigação focalizada nos problemas reais dos contextos onde decorre a ação pedagógica, para que se formem profissionais com capacidades de

concepção curricular e com autonomia para organizar a sua própria ação educativa (Formosinho, 2009).

A necessidade de ser proporcionada, por parte das instituições de ensino superior, formação contínua e pós-graduada aos orientadores cooperantes

Não podemos discutir o processo da formação inicial de educadores e professores sem uma referência aos orientadores cooperantes e à importância que assumem no processo de construção do ser profissional dos estudantes.

Num estudo desenvolvido por Ludovico (2011), em contexto de formação inicial de educadores de infância, foi evidente o papel imprescindível assumido pelas educadoras/orientadoras cooperantes, constituindo-se estas como “o exemplo” a seguir. No desenvolvimento das atividades proporcionadas no âmbito da sua prática pedagógica, as formandas estavam dependentes da figura das orientadoras cooperantes. Como pessoas mais experientes, responsáveis pelo grupo de crianças e pela dinamização da ação, havia o sentimento por parte das formandas de que, mesmo com alguma liberdade de atuação, deveriam respeitar as suas indicações, seguir as suas regras, agir em acordo com os seus princípios – no fundo, enquadrar-se na sua forma de ser educadora.

Este período de formação inicial é naturalmente caracterizado por receios, dúvidas e angústias por parte dos futuros educadores, logo assente numa «forte necessidade, por parte dos formandos, de seguir “um modelo” que os faça sentir mais seguros e confiantes» (Ludovico, 2011, p. 537).

Por saber, tal como Nóvoa (2014, p. 29), que a «produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a imensas interações e partilhas» e por me transmitir a experiência, enquanto supervisora institucional, que nem sempre as práticas educativas dos orientadores cooperantes se coadunam com os princípios pedagógicos que defendo na formação inicial, considero premente a necessidade de ser proporcionada, por parte das instituições de ensino superior, formação contínua e pós-graduada aos orientadores

cooperantes, numa perspetiva de incentivar à partilha de experiências e de dúvidas e ao incremento de um questionamento permanente no desenvolvimento das práticas dos educadores (Horta, 2015).

Só assim poderá ser assegurado que os nossos formandos sejam assistidos por “modelos profissionais” que complementam e atualizam a formação inicial numa perspetiva de educação permanente (Esteves et al., 2014), impulsionando abordagens inovadoras, criativas, construtivas, refletidas e ajustadas às dinâmicas sociais e culturais atuais (Ludovico, 2011).

Todavia, outras questões se levantam: a necessidade de valorização deste tipo de ações e a falta de oferta formativa para os educadores enquanto profissionais.

Também eu corroboro da necessidade indicada por Esteves et al. (2014, p. 10), no que à formação contínua de educadores e professores diz respeito:

- Explosão da oferta de formação contínua (número de entidades formadoras e de ações de formação)
- Diversidade de instituições promotoras da formação (instituições de ensino superior; centros de formação de associações de escolas e de associações de professores; outras)
- Acreditação profissional e não apenas académica das ações de formação.

Atualmente, não existem incentivos profissionais para este tipo de ações de formação contínua, pois os educadores estão a pagar, por conta própria, a maioria das ações em que participam, fundamentalmente em horário pós-laboral.

Os saberes que considero necessários a um bom desempenho profissional da prática docente na área da educação de infância

O conhecimento profissional necessário a um bom desempenho profissional da prática docente dos educadores de infância é múltiplo e heterogéneo, construído antes, durante e após o seu processo de formação inicial, cuja origem deriva de fontes de diversas naturezas.

Desde sempre (e ainda hoje) se continua a tentar estabelecer uma hierarquia de valor entre os diferentes saberes que o educador deve possuir. Tal como Esteves et al. (2014), também eu me questiono permanentemente sobre o que realmente é mais importante: será a teoria? A componente prática? O saber académico-científico? O conhecimento pedagógico-didático? O comportamento observável do educador? As suas concepções, os seus valores e as suas atitudes?

Considero que todos eles são necessários e têm a sua importância para um bom desempenho do educador. É na articulação e integração de todos estes saberes que reside a resposta.

O reconhecimento da existência de saberes profissionais pessoais edificados pelos (futuros) educadores remete-nos para a importância de conceber e desenvolver processos formativos que estimulem o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico dos profissionais de educação (Borges, 2012).

Como tal, não devemos negligenciar a pessoa do (futuro) educador, enquanto ator social, técnico, profissional reflexivo, mestre e artesão (Paquay, 1994), pois é nela que assenta o modo como vai conceber, planificar e desenvolver a sua intencionalidade educativa, numa gestão e desenvolvimento curricular, que se pretende integrada e sustentada numa reflexão na e sobre a prática (Horta, 2015).

É a pessoa do educador, com as suas concepções, experiências, saberes e forma de ser e de estar, aliada à forma como assume o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, que determina a sua ação como profissional de educação (op. cit.).

Reconheço a necessidade e ambiciono educadores que sejam profissionais reflexivos mas atuantes, que revelem capacidades de concepção e contextualização, críticos mas comprometidos com a melhoria dos contextos que integram e das suas próprias práticas educativas (Formosinho, 2009). Apelo, na formação inicial, à promoção do «desenvolvimento de competências que, estimulando o pensamento

reflexivo e crítico, promovam o desenvolvimento profissional do [educador e do] professor» (Borges, 2012, p. 429).

Acredito que só quando alguma personalidade desenvolve competências de análise crítica sobre cada um dos saberes necessários a um bom desempenho profissional da prática docente «fica capaz de os articular numa síntese produtiva ao serviço da acção que desenvolve» (Esteves *et al.*, 2014, p. 29).

Desejo educadores que não se limitem a imitar outros educadores, mas que aprendam a arte do artesão, pois, segundo Mónica (2014, p. 232), «ensinar a ensinar é semelhante à passagem do segredo entre um mestre e um aprendiz».

Almejo educadores que adotem uma postura analítica, crítica, construtiva, investigativa e reflexiva, não só em relação ao desempenho dos educadores que os acompanham (orientadores cooperantes), como também ao seu próprio desempenho, enquanto agente social numa prática culturalmente situada, ambicionando o comprometimento da educação das crianças numa sociedade em permanente mudança (Horta, 2015).

Mas para que tal aconteça, desejo também que nos seja concedido mais tempo à prática profissional na formação inicial de educadores e de professores.

Referências

- Borges, M. L. (2012). *Da prática à praxis: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, publicado no Diário da República, n.º 38/2007, 1.ª Série.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio – Regulamenta o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, publicado em Diário da República, n.º 92, 1.ª Série.
- Esteves, M., Carta, A., Rodrigues, Â., & Silva, L. (2014). A Formação de Professores. Apud Grupo Economia e Sociedade (2015). *Pensar a Educação, Portugal 2015*. in http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_

Formacao_de_Professores.pdf, acessido a 22 de abril de 2015.

- Estrela, M., Esteves, M., & Rodrigues, Â. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Horta, M. H. (2015). *A abordagem à Linguagem Escrita na Etapa Final da Educação Pré-Escolar. Estudo de casos múltiplos na região do sotavento algarvio*. Tese de doutoramento. Universidade de Huelva.
- Ludovico, O. (2011). *O processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada*. Tese de doutoramento. Universidade de Évora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica.
- Mónica, M. F. (2014). *A sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Nóvoa, A. (2014). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2.^a Ed.) (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). The specific professional nature of early years education and styles of adult interaction. *European Early Childhood Education Research Journal* (EECERA), 9, 57-52.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 16, 7-38.

Mesa Redonda
MODELOS DE FORMAÇÃO E ACESSO À PROFISSÃO

Presidente da Mesa – Helder Sousa

A INDUÇÃO COMO ELEMENTO CHAVE NA FORMAÇÃO E NO ACESSO À PROFISSÃO DOS PROFESSORES

Pedro Reis¹

A indução de professores

Frequentemente, o termo indução é utilizado para denominar a fase da vida e do desenvolvimento dos professores que corresponde aos primeiros três anos de atividade docente. Trata-se de um tempo de sobrevivência e descoberta em que a aprendizagem e as emoções atingem pontos elevados (Huberman, 1989).

A indução é, muitas vezes, entendida como um tempo e um processo de transição entre a formação inicial e a prática, ou seja, como um processo de socialização dos professores em início de carreira numa comunidade escolar específica e numa cultura profissional (Feiman-Nemser, Schwille, Carver & Yusco, 1999; Gonçalves, Reis & Silva, 2011; Moskowitz & Stevens, 1997). Por outro lado, em alguns países, a indução é assumida como um elemento decisivo no processo de desenvolvimento profissional de qualquer docente, destinado ao apoio no início do exercício de novas funções (Killeavy & Murphy, 2006). Assim, a indução pode ser entendida e descrita como um processo de socialização: a) algo passivo, de aprendizagem e interação, mediante o qual os novos professores são “induzidos” nos diferentes aspectos da sua área disciplinar – linguagem, valores, missão, conhecimento, ideologia e tecnologia; ou b) mais dinâmico, de contínuo desenvolvimento e expressão das normas, identidades e competências (Gonçalves, Reis & Silva, 2011; Lawson, 1992).

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Potencialidades e limitações de diferentes mecanismos de indução

A indução pode envolver apenas processos informais – interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens – ocorridos nos contextos em que decorre a atividade profissional, ou ser apoiada e estimulada por um programa formal. Contudo, a investigação tem revelado que a socialização dos professores não costuma traduzir-se numa transformação radical das suas concepções (Zeichner & Gore, 1990). Durante o início da sua atividade profissional, os professores já possuem um conjunto bastante enraizado de concepções acerca do ensino, da aprendizagem, do currículo, dos alunos, dos conteúdos disciplinares – desenvolvido ao longo do seu percurso como alunos – que condiciona a forma como vivem, interpretam e sentem a sua profissão. Assim, os programas de indução devem desafiar estas concepções prévias através da estimulação de uma reflexão orientada sobre as ocorrências diárias em contexto de prática e da observação, análise e discussão das práticas de outros professores. Os professores aprendem melhor em comunidades de prática, em interação com colegas e alunos, assumindo uma responsabilidade partilhada pelo progresso dos alunos, planeando e dando as aulas em conjunto com outros professores, melhorando a sua prática através da observação, da discussão e da resolução conjunta de problemas (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Darling-Hammond, 1997; Roldão, Reis & Costa, 2012b). Qualquer processo de indução não deverá procurar, unicamente, adaptar os professores às escolas tal como elas estão – o que perpetuaria o *status quo* – mas, simultaneamente, capacitar e apoiar os professores no desenvolvimento de propostas inovadoras para os diferentes problemas com que são confrontados – e, conseqüentemente, modificar o *status quo* (Feiman-Nemser, Schwille, Carver & Yusco, 1999).

Internacionalmente, e durante as últimas duas décadas, os processos de indução para professores têm envolvido uma grande diversidade de estratégias. Inicialmente limitados a palestras introdutórias – sessões informais de boas vindas realizadas pelas direções das escolas –, têm evoluído no sentido de programas bastante mais sofisticados que podem integrar várias estratégias, nomeadamente, o acompanhamento por um

mentor – um professor mais experiente –, a observação recíproca de aulas, a avaliação por um comité de professores experientes, o estágio num número restrito de turmas e a participação em oficinas e seminários (Reis, Gonçalves & Mesquita, 2012).

Entre os impactes positivos mais evidenciados na investigação sobre indução, destacam-se as aprendizagens profissionais sobre o ensino e a sua adequação aos aprendentes, a gestão do tempo e o reconhecimento da mais-valia do trabalho colaborativo e da supervisão entre pares (Craveiro, 2015; Diogo, 2012; Huling e Resta, 2001; Machado, 2012; Marques, 2011; Reis, Gonçalves & Mesquita, 2012; Roldão, Reis & Costa, 2012b). Desde há 15 anos que a investigação tem identificado efeitos positivos dos programas de indução no desenvolvimento profissional não só dos professores em início de atividade mas também dos mentores, nomeadamente: a) no desenvolvimento das suas competências profissionais através da interação com professores com novas ideias e conhecimentos acerca do currículo e do ensino; b) na promoção de uma prática reflexiva; c) na obtenção de novas energias e no fortalecimento do seu envolvimento na profissão docente; d) no desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança (Huling & Resta, 2001; Serpell e Bozeman, 1999; Silva, 2012).

A investigação tem revelado que o sucesso dos programas de indução não depende tanto da implementação de uma determinada estrutura, mas sim da sua adequação às necessidades específicas de determinados professores e contextos educativos (Moskowitz e Stevens, 1997; Wong, 2002; Bickmore & Bickmore, 2010). Contudo, é possível identificar algumas características importantes para o sucesso dos programas de indução, nomeadamente: a) a existência de uma cultura de responsabilidade partilhada e de apoio, na qual os professores experientes sentem-se colectivamente responsáveis pela integração e pelo desenvolvimento das capacidades de ensino dos professores em início de carreira, de forma a garantirem a manutenção de padrões profissionais elevados; b) a estimulação da interação entre professores, por exemplo, através do planeamento e a discussão em grupo e da observação das aulas uns dos outros; c) a criação de condições de trabalho que apoiam os professores

em início de carreira, não lhes atribuindo turmas problemáticas nem os sobrecarregando com atividades extraordinárias; d) uma atenção especial à seleção, formação, compensação, apoio e avaliação dos mentores; e) a avaliação dos vários componentes e dos mentores do programa de forma a assegurar a correção de linhas de ação e a consecução dos objectivos propostos (Bickmore & Bickmore, 2010; Roldão & Leite, 2012; Wang & Odell, 2002; Wong, Britton & Ganser, 2005).

Alguns programas de indução (como o Período Probatório implementado em Portugal no ano letivo de 2009-2010²) destinam-se, simultaneamente, à certificação da qualidade dos professores e ao apoio aos professores em início de funções. Contudo, a investigação tem revelado que o apoio e a certificação são funções difíceis de conciliar e de realizar pela mesma pessoa (Feiman-Nemser, Schwille, Carver & Yusco, 1999; Fideler & Haselkorn, 1999; Roldão, Reis & Costa, 2012 a, b).

Diversos estudos nacionais e internacionais têm detetado que, frequentemente, a ligação entre as instituições de formação inicial de professores e as escolas onde os professores iniciam e desempenham a sua carreira é bastante ténue, o que dificulta a implementação de um conceito de indução como parte integrante de um percurso de desenvolvimento profissional iniciado nas instituições de formação inicial, mas que se deverá prolongar por toda a carreira (Moskowitz & Stevens, 1997; Reis, Gonçalves & Mesquita, 2012; Roldão, Reis & Costa, 2012 a, b).

Vários países debatem-se, ainda, com dificuldades orçamentais que levam à substituição de determinadas estratégias por mecanismos menos dispendiosos mas menos eficazes.

² Um protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação e a Universidade de Aveiro atribuiu ao Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa a supervisão, o acompanhamento e a avaliação da primeira aplicação do período probatório em Portugal. A partir desse protocolo, foi criado o Programa de *Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores* (SAAPPP), coordenado pela Prof.^a Nilza Costa. Durante o ano lectivo de 2009-2010, este Programa apoiou 89 Professores em Período Probatório e 85 Professores Mentores de 81 Escolas de Portugal Continental.

Um modelo para a indução de professores

As potencialidades e nas limitações de diferentes mecanismos de indução – detetadas por investigações realizadas em Portugal e noutros países – permitem sugerir um modelo para a indução de professores no nosso país. No sistema educativo português a supervisão tem sido praticamente inexistente, excetuando o apoio aos futuros professores no período de estágio – integrado na formação inicial – e algumas situações pontuais de supervisão no âmbito de projetos de formação específicos. O sistema não tem valorizado suficientemente as lógicas de formação contextualizada e de atualização permanente dos seus professores no quadro dos seus lugares de trabalho, predominando uma cultura que (a) restringe a formação à preparação antes do exercício profissional – não a incorporando na vida e gestão das escolas –, (b) contribui para o reforço do individualismo da atividade docente e (c) reconhece a formação inicial – de forma tácita e inquestionável – como garantia da competência do professor (Canário, 2005; Roldão, Reis & Costa, 2012 b). Assim, importa deslocar o foco da indução de uma perspectiva administrativa – destinada a ajudar os professores em início de carreira – para uma perspectiva mais pedagógica, preocupada com a promoção da excelência entre os professores – tanto novos como experientes – ao longo de toda a sua carreira. Esta nova cultura apenas será possível através da eliminação da negatividade persistente dos docentes relativamente a qualquer dispositivo de supervisão. Intervenções baseadas na formação em contexto e com apoio de supervisão, realizadas recentemente em Portugal – por exemplo, o Programa Nacional para o Ensino do Português, o Plano da Matemática e o Programa de Formação para o Ensino Experimental das Ciências, lançados entre 2006 e 2009) – mostram que é possível alcançar resultados positivos na modificação desta cultura de negatividade relativamente à supervisão (Roldão, Reis & Costa, 2012b). Contudo, todas estas intervenções não tiveram continuidade. O mesmo aconteceu após a primeira implementação (e constatação das suas potencialidades como dispositivo de supervisão em contexto escolar) do Período Probatório no ano letivo de 2009-2010 (Roldão, Reis & Costa, 2012b).

Torna-se necessário um esforço por parte da administração no sentido da valorização de dispositivos de supervisão nos processos avaliativos, nomeadamente, através de uma implementação da indução como parte de um contínuo de desenvolvimento profissional – a extensão lógica da formação inicial e o início de um programa de desenvolvimento profissional ao longo de toda uma carreira e que conduza uma progressão ordenada no sentido de estatuto profissional mais avançado. Este contínuo de desenvolvimento profissional deverá ser desencadeado com situações de iniciação à prática profissional mais frequentes e precoces (que não se restrinjam ao último ano do mestrado em ensino) e prolongado através de situações de supervisão entre pares durante toda a carreira profissional.

Para tal, sugere-se uma ligação muito mais forte entre o programa de indução e as instituições de ensino superior onde os professores fizeram a sua formação inicial. A universidade não deve ser encarada somente como uma fonte de recursos: especialistas para seminários e oficinas, estudos sobre os processos de indução... E, por outro lado, as escolas não devem ser vistas apenas como um contexto para a realização dos estágios previstos nos currículos de formação de professores. A maior ligação entre escolas e as instituições de ensino superior assegurará uma indução como sequência de aprendizagem e como um pretexto e um contexto para o exercício da autonomia das escolas e para um trabalho de reflexão e de parceria que tem por objectivo último a melhoria do funcionamento das instituições escolares e da qualidade do ensino.

Desta forma, a indução de professores será entendida como um processo de desenvolvimento profissional sistemático e prolongado no tempo, de natureza colaborativa (implicando uma rede de professores e especialistas) e centrado no contexto escolar, na promoção das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento do sistema educativo. Um programa de indução eficaz permitirá que os professores (em todas as fases da sua carreira) observem os seus colegas, sejam observados por eles e integrem comunidades de aprendizagem que fomentem a reflexão e a aprendizagem conjuntas e encarem a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional como uma responsabilidade colectiva (e não apenas individual).

Referências

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, L., & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Craveiro, C. (2015). *Impacto da observação de aulas na avaliação de professores muito experientes*. Dissertação de Mestrado em Educação, Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Diogo, C. M. (2012). *Entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional docente: o lugar da supervisão. Estudo numa Escola Secundária*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de docentes. Universidade Católica Portuguesa.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusco, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. Michigan State University, NPEAT.
- Fideler, E., & Haselkorn, D. (1999). *Learning the ropes: Urban teacher induction programs and practices in the United States*. Belmont, MA: Recruiting New Teachers, Inc.
- Gonçalves, T., Reis, P., & Silva, L. (2011). Contributos da primeira implementação do período probatório para o desenvolvimento profissional dos professores portugueses. In C. M. Guimarães & P. Reis (Coord.) *Professores e infâncias: estudos e experiências* (pp. 167-186). Araraquara, Brasil: Junqueira & Marin Editores.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-10.
- Huling, L., & Resta, V. (2001). *Teacher mentoring as professional development*. Washington, DC: ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, AACTE. ED460125
- Killeavy, M., & Murphy, R. (Orgs.) (2006). *National pilot project on teacher induction*. Dublin: Stationery Office Dublin.
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 163-172.
- Machado, M. C. (2012). *Perspectivas dos professores do 1.º ciclo sobre a supervisão no processo de avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento*

- professional*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Educação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Main, S. (2007). Toward a pedagogical framework: New Zealand induction. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 237-240.
- Marques, D. (2011). *A entrada na profissão: contributos para uma reflexão sobre o período de indução*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Moskowitz, J., & Stevens, M. (1997). *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: Asia-Pacific Education Forum.
- Reis, P., Gonçalves, T., & Mesquita, L. (2012). A avaliação do período probatório de professores em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores. *Revista Ensaio – revista de políticas educativas e avaliação*, 20(76), 525-546.
- Roldão, M. C., & Leite, T. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Revista Ensaio – revista de políticas educativas e avaliação*, 20(76), 481-502.
- Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012a). Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Revista Ensaio – revista de políticas educativas e avaliação*, 20(76), 435-458.
- Roldão, M.C., Reis, P., & Costa, N. (2012b). Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. *Revista Ensaio – revista de políticas educativas e avaliação*, 20(76), 547-554.
- Serpell, Z., & Bozeman, L. (1999). *Beginning teacher induction: A report on beginning teacher effectiveness and retention*. Michigan State University, NPEAT.
- Silva, A. P. (2012). *Avaliação do desempenho docente: o papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Educação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Wang & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Wong, H. K. (2002). Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52-54.
- Wong, H. K., Britton, T. & Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, Jan., 379-384.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

VER, OUVIR E SABER: O LUGAR DA COMPETÊNCIA NOS MODELOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Elza Mesquita¹

Para contextualizar a minha intervenção permitam-me que vos leia o excerto de um texto lindíssimo da autoria de Manuel da Fonseca (1951) intitulado *O Largo*.

Era o centro da Vila. Os viajantes apeavam-se da diligência e contavam novidades. Era através do Largo que o povo comunicava com o mundo. Também, à falta de notícias, era aí que se inventava alguma coisa que se parecesse com a verdade. O tempo passava, e essa qualquer coisa inventada vinha a ser a verdade. Nada a destruía: tinha vindo do Largo. Assim, o Largo era o centro do mundo. Quem lá dominasse, dominava toda a Vila. Os mais inteligentes e sabedores desciam ao Largo e daí instruía a Vila (...). Era o lugar onde os homens se sentiam grandes em tudo o que a vida dava, quer fosse a valentia, ou a inteligência, ou a tristeza. Os senhores da Vila desciam ao Largo e falavam de igual para igual com os mestres alvanéis, os mestres-ferreiros (...). Era aí o lugar dos homens, sem distinção de classes (...). Também era lá a melhor escola das crianças. Aí aprendiam as artes ouvindo os mestres artífices, olhando os seus gestos graves. Ou aprendiam a ser valentes, ou bêbados, ou vagabundos. Aprendiam qualquer coisa e tudo era vida. O Largo estava cheio de vida, de valentias, de tragédias. Estava cheio de grandes rasgos de inteligência. E era certo que a criança que aprendesse tudo isto vinha a ser poeta e entristecia por não ficar sempre criança a aprender a vida - a grande e misteriosa vida do Largo.

Vou agora tentar estabelecer algumas analogias. Com a chegada do comboio (Bolonha), o progresso instala-se na vida do Largo (Instituições de Ensino Superior) e com ele as transformações são inevitáveis. Ocorre a proletarização dos antigos mestres (*os mestres ferreiros desceram a operários* – os docentes desceram a administrativos); há o aparecimento de uma sociedade classista, os homens separaram-se, as crianças dividiram-se; e surge uma nova mulher (*As mulheres cortaram os cabelos, pintaram a boca e saem sozinhas* – as mulheres são professoras, investigadoras, administrativas, mães). Nota-se, neste pequeno excerto de texto, o paradoxo que existe com a chegada da modernidade. Percebemos que o progresso leva à exclusão mas também nos conduz à inclusão.

¹ Instituto Politécnico de Bragança

Contudo também nos leva à percepção de que não há progresso sem relações humanas de qualidade, sem divisão de trabalho, sem intercâmbio de mercadorias, de ideias e de sentimentos e, sobretudo, sem a educação.

Todos nós sabemos, porque não somos alheios a isso, que a evolução do ensino e da sociedade em geral exigem, da parte de quem forma e de quem se forma, competências cada vez mais complexas e diversificadas a que a formação inicial de professores tem de dar resposta(s). As instituições do ensino superior não podem permanecer no jogo do cego que vê tudo, pois a tarefa que atualmente têm em mãos, obriga a ver, a ouvir e a saber dar respostas. Nesta tríade tem lugar a competência, uma das questões perenes com a qual se debatem as instituições de ensino superior (o problema da definição de competências), pois a Declaração de Bolonha desencadeou vastas reformas, tanto ao nível da sua organização, como no da sua estrutura, e que acarretaram obviamente implicações no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Estando eu integrada numa mesa redonda que pretende discutir *Modelos de formação e acesso à profissão*, pensei: como posso eu fazer valer e trazer à discussão a questão das competências? A abordagem por competências ao nível do ensino e o modelo de formação que daí advém parece ser o que sustenta, hoje em dia, todo o processo de profissionalização. Será que Bolonha nos trouxe mais uma tentativa de inovação no domínio da formação? Ou, pelo contrário, começa a desenhar-se um acordo geral do conteúdo da formação de professores? Uma certeza todos nós temos que é saber de antemão que o processo de Bolonha conduziu a uma reconfiguração significativa do papel do estudante e do docente. O que sabemos também é que Bolonha nos trouxe a personalização da formação e arrastou a opção por uma via de aprendizagem autónoma e cooperativa por parte dos estudantes. Detenhamo-nos então na questão que nos trouxe a este seminário de reflexão. Vou atender a duas dimensões, em função de um estudo que realizei com alunos da formação inicial, nomeadamente: (i) Competências a considerar num projeto de formação inicial; e, (ii) Modelo de formação: o futuro professor como sujeito e objeto de formação. Penso que ao falar sobre estas duas dimensões estarei a dar resposta(s) a duas preocupações:

que saberes poderão garantir um bom desempenho profissional? E, que modelos de formação respondem melhor às necessidades da profissão?

Para dar resposta à primeira preocupação e acolher a primeira dimensão que pretendemos trazer à discussão teremos, necessariamente, de nos centrar no problema da definição de competências. Para tal, convoco Guy LeBoterf² porque nos dá uma definição clara do conceito. Diz-nos o autor que competência é a disposição de agir, de forma pertinente em relação a uma situação específica. Seguindo esta definição de competência, vejamos o seguinte exemplo: um piloto de aviação confronta-se com diferentes graus de complexidade. Em regime de vigilância, ele limita-se ao controle dos parâmetros de voo (velocidade, altitude, direção...) cuja variação é geralmente fiável. A gestão do voo é feita através de *check-list*. Em situações de aproximação, à parte de saber agir é reagir depressa. À medida que se aproxima, ele deve agir e comunicar imediatamente com os controladores aéreos. No caso concreto do emprego do professor, este define-se então como um simples difusor do saber, sabendo gerir situações complexas de aprendizagem. O professor deve ser profissional, capaz de refletir as suas práticas, de resolver os problemas, de escolher e de elaborar estratégias pedagógicas, isto é, deve ser um *problem solver* (Mesquita, 2011, 2013).

Percebemos então que a competência requer um equipamento em saberes e capacidades, mas não se resume apenas a este equipamento (pois não é pelo facto de passarmos num teste de soldagem que sabemos soldar). Algumas pessoas podem saber mobilizar os conhecimentos num contexto que lhes é familiar, onde se sentem confiantes, noutra contexto (de stress) isso não aconteceria. Também sabemos que se não tivermos os recursos que possamos mobilizar, não há competência. Se os recursos estão presentes, mas não são mobilizados em tempo útil, na prática, é como se eles não existissem.

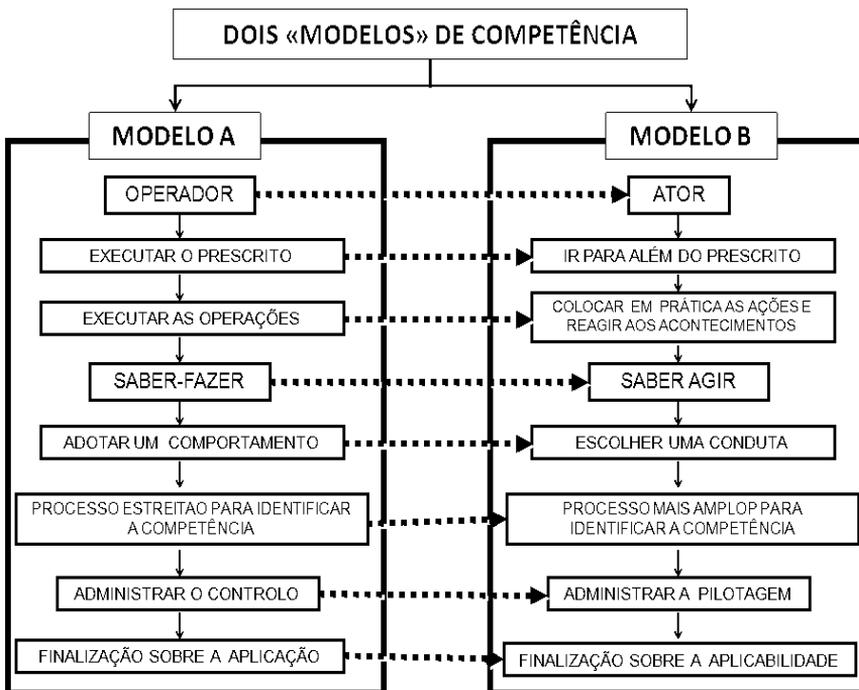
A experiência tem-nos dito que existem pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades mas não sabem mobilizá-los de modo

² Guy Le Boterf, doutorado em Letras e Ciências Humanas, fundou o “Le Boterf Conseil”. É reconhecido como um dos melhores peritos e praticantes do desenvolvimento de competências.

pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe em contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos, etc...) é reveladora da passagem à competência. Por tal, esta realiza-se na ação (Le Boterf, 1997, 2000). A competência pode ser comparada a um *ato de enunciação* que não pode ser cumprida sem referência ao sujeito que a emite nem no contexto no qual se situa. Existe sempre um contexto de uso da competência e, portanto, um conjunto de saberes ou de saber-fazer não forma uma competência. A partir da reflexão das práticas reais o profissional, em função do trabalho de abstração e concetualização, pode reinvestir a sua experiência nas práticas e nas situações profissionais diversas.

Vejam os a Figura 1 por forma a compararmos dois modelos de competência.

Figura 1.



Le Boterf (1997)

No Modelo A, herdado das concepções Taylorianas e Fordianas, o sujeito é considerado como um operador cuja competência se limita a saber executar as operações conforme a prescrição. A competência limita-se a um saber-fazer descritível nos termos do comportamento esperado e observável. Uma competência descreve-se como um processo estreito e coerente com a parcialização dos saber-fazer. Neste modelo, a competência utiliza um administrar de controlo e atende à finalização sobre a aplicação. No Modelo B, o sujeito é cada vez mais considerado um ator ao invés de um operador. O profissional competente é aquele que sabe ir além do prescrito, sabe agir e tomar iniciativas. Face às ações requeridas, ele tem várias formas de ser competente e as diversas condutas pelas quais opta podem ser pertinentes, isto porque a conduta não se reduz a um comportamento. O processo escolhido para descrever a competência é largo, isto porque se reconhece a faculdade do sujeito dominar e conjugar os recursos e as ações. Neste sentido o *manager* da competência ou do profissionalismo depende da pilotagem, pois este procura agir num contexto favorável na emergência da competência e não na competência em si. Faz então sentido falarmos que o profissionalismo se constrói no cruzamento de três domínios: o sujeito, as situações de formação e as situações profissionais.

Em função de um modelo sustentado, ou não, no desenvolvimento de competências diacronicamente, a história, tem-nos dado diferentes imagens do professor: artesão; pessoa; profissional; competente; técnico; investigador; ser reflexivo; ator; desenhador... Embora com significações diferentes, corroboramos da tese defendida por Marcelo García (1999) ao referir que não se excluem, pois cada uma influencia de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores.

Situar-me-ei agora na segunda dimensão que trago para discussão e, sem dar receitas, porque também não as tenho, apresento a minha perspectiva sobre os modelos de formação que respondem melhor às necessidades da profissão. Nesta defesa seguimos a linha defendida por Teresa Estrela (2002), pois esta autora em função do critério *lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação* sintetizou os diferentes modelos em três

metacategorias, sendo elas: (i) *o futuro professor como objeto de formação*; (ii) *o futuro professor como sujeito ativo da sua formação*; e, (iii) *o futuro professor como sujeito e objeto de formação*. Partindo da reflexão da autora elaborei um quadro síntese (Quadro 1) que contextualiza: concepções de ensino; concepções de professor; estratégias de formação; e as competências que estão subjacentes em cada metacategoria e que devem ser desenvolvidas pelo formando.

Perante esta concepção, e baseando a nossa análise ainda no quadro, entende-se que a formação do profissional competente deve assentar numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto (seja este organizacional e/ou situacional), bem como em atitudes e capacidades para análise de cada situação específica. Deve ainda centrar-se na construção da autonomia, partindo de uma perspectiva reflexiva, e não como um mero técnico aplicador de práticas institucionalizadas. Tudo isto sem esquecermos que vários modelos de formação conferem à pessoa do formando, enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida, a indissociabilidade pessoa/profissional (Estrela, 2002). Daqui decorre que entre o processo de *formar-se* e o processo de *tornar-se* professor, propósito da profissionalização, existe o processo do *comprometer-se* com uma prática reflexiva e a aquisição de saberes e competências que estão na base de todo o processo educativo, que envolve a pessoa enquanto pessoa, a pessoa enquanto profissional e a pessoa/profissional no social (Mesquita, 2011, 2013).

Até este ponto da nossa reflexão percebemos que a transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm nem a ditam. Por exemplo: um estudante, que domina uma teoria na prova, revela-se incapaz de a utilizar na prática,

porque nunca foi treinado para o fazer. Isto porque a escola não trabalha a transferência.

Quadro 1. Modelos de formação de acordo com o *lugar ocupado pelo formando no processo de formação*

	Conceção de ensino	Conceção de professor	Estratégias de formação	Competência a desenvolver
	<p>Visão normativa do ensino</p> <p>Ciência aplicada ao ensino</p> <p>Formação de professores eficazes conduz a ensino eficaz</p>	<p>Técnico Especialista</p> <p>Eficiente</p>	<p>Aquisição de competências pré-estabelecidas</p> <p>Lógica tyleriana de desenvolvimento curricular: definição prévia de saberes, saberes-fazer e atitudes necessárias ao exercício profissional</p>	<p>Competências específicas que o formando deve demonstrar, a partir de critérios de avaliação previamente estabelecidos</p>
METACATEGORIAS	<p>Parte das necessidades dos alunos de forma a redefinir estratégias no processo de ensino/aprendizagem incentivando-os a construir as suas competências em contexto</p>	<p>Reflexivo</p> <p>Construtor do seu profissionalismo</p>	<p>O currículo de formação é definido a partir das necessidades do formando, valorizando a “transferibilidade dos saberes construídos em situação”, e estimulando a “metacognição”</p>	<p>Construção da autonomia a partir de uma perspetiva reflexiva</p> <p>Indissociabilidade da pessoa e do profissional</p>
	<p>Ética do dever, do compromisso e da justiça social</p> <p>Justiça concebida como equidade enquanto via para a igualdade</p>	<p>Inovador</p> <p>Investigador</p>	<p>Dupla lógica curricular:</p> <p>–Currículo formal, que estabelece as competências, saberes técnicos e científicos que deverá desenvolver um professor;</p> <p>–Currículo aberto, que partindo das necessidades e interesses dos formandos os coloca em situação de pesquisa sobre o ato educativo, permitindo a apropriação da dimensão dialética entre teoria/prática.</p>	<p>A formação além de proporcionar competências técnicas, científicas e pedagógicas deve também procurar desenvolver no formando a dimensão investigadora e indagadora sobre as situações profissionais e os contextos organizacionais e situacionais.</p>

Fonte: Mesquita (2011, 2013)

Mas quem reconhece que o profissional tem profissionalismo ou competência? Não é suficiente afirmarmos que somos competentes para, de facto, o sermos. A ação é colocada à prova. É a razão de ser dos processos e dos mecanismos de *validação de competências*. É a validação que caracteriza como competência uma maneira de agir. O olhar de outrem torna-se normativo quando julgamos o outro como competente ou incompetente. Neste sentido, a competência não é apenas um *construto operativo*, é também um *construto social* (Mesquita, 2011, 2013).

Aponta-se também no sentido de uma reconcetualização da formação inicial de professores, que valorize a construção de competências nas dimensões apontadas pelo *Perfil Geral de Desempenho Docente*, centrando essa construção na investigação a realizar sobre a ação profissional. A partir de 2005 com a publicação dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior colocou-se, às instituições de formação de professores, o desafio de assumir uma nova reorganização dos cursos seguindo os princípios da declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999. A entrada em vigor do processo de Bolonha levou a instituições de ensino superior a potenciar o desenvolvimento de todas as competências descritas no perfil geral e específico de desempenho docente definido nos Decretos-Lei n.^{os} 240/2001 e 241/2001 e as previstas nos descritores de Dublin. Assim, são consideradas como alicerces para a construção de um projeto de formação as competências evidenciadas no *Perfil Geral de Desempenho Docente*, antes definidas pelo extinto INAFOP³. Numa primeira análise ao documento, podemos constatar que as quatro dimensões visam o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional, dentro de um contexto social e institucional, como concetor do currículo, capaz de refletir e investigar as suas práticas, no sentido de promover actividades diversificadas para o desenvolvimento do currículo, atendendo à heterogeneidade dos alunos e suas representações. Um perfil define, segundo Campos (2003), essencialmente o seguinte:

³ INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

- (i) O *nível* da qualificação profissional;
- (ii) A *área* de atuação do profissional;
- (iii) A caracterização do *desempenho* esperado do profissional;
- (iv) As *qualificações* necessárias a esse desempenho;
- (v) As *oportunidades de aprendizagem* a promover para desenvolver tais qualificações.

Os três primeiros tópicos, especialmente a caracterização do *desempenho* esperado do profissional (que cobre os designados perfis de desempenho), são definidos governamentalmente, enquanto que os dois últimos aspectos são da responsabilidade das instituições formadoras.

Contudo, todos nós sabemos que não basta as instituições de formação de professores produzirem referenciais de competências mas sim investi-los, habitá-los, considerá-los como uma lista de hipóteses e problemas teóricos. Para que um dispositivo de formação garanta a construção de competências, a nível de uma forte articulação entre teorias e práticas, não é imprescindível ter apenas um magnífico plano de formação, mas operacionalizá-lo de tal forma que leve o currículo real à altura das ambições do programa. Este currículo real deve ser entendido como um conjunto de situações e práticas que permitam uma experiência tida como formadora (Mesquita, 2011, 2013).

Vejamos algumas das conclusões a que chegamos após a inquirição realizada através de entrevista a 25 alunos(as) da formação inicial sobre as competências que consideram necessárias ao exercício profissional da docência.

A análise que se fez sobre o que pensam os alunos/futuros professores, na fase final da formação, sobre as competências necessárias ao seu exercício profissional coaduna-se com uma aprendizagem ao longo da vida. Os discursos revelam a intenção dos sujeitos de construir percursos formativos cuja finalidade é a construção de competências. Estes percursos devem ser estabelecidos com base nas intenções de um sujeito visando a (trans)formação doutro sujeito, (trans)formando-se e (trans)formando-o. Atribuem grande significado à administração da formação, considerando que esta lhes possibilitará seguir o caminho da

(re)construção de competências. A autoformação configura-se, de acordo com os entrevistados, como um meio necessário ao desenvolvimento profissional. Tudo deverá ocorrer num processo de atualização do conhecimento, da investigação, da reflexão, da aceitação da mudança, do trabalho individual e coletivo, criando simultaneamente um efeito de sentido conjunto e contínuo. Num plano mais secundário, mas não menos importante, focaram competências na ordem dos *deveres e problemas éticos da profissão*. No estágio pedagógico realizado conviveram diariamente com diferentes personalidades e constataram que as crianças não atribuem o mesmo significado às coisas. Assim sendo, o professor, durante a sua atividade profissional tem, necessariamente, de saber enfrentar situações problemáticas, lutar contra as discriminações sociais, transmitir valores e atitudes, saber socializar. Discorrendo na análise, e sistematizando-a, surgem ainda competências ligadas à *diferenciação*, à *administração das aprendizagens*, ao *envolvimento dos alunos no ensino/aprendizagem* e, finalmente à *organização das situações de aprendizagem*. Todas elas situam a competência do professor no *saber comprometer-se* com o processo de aprendizagem do aluno, atendendo aos seus ritmos e às suas transformações. Este comprometimento abarca o ensino negociado, pois é por meio de contratos estabelecidos entre professor/aluno e vice-versa, estruturados pela competência do professor em conseguir gerir a comunicação, que as inter-relações se criam, tornando-se, ambos, cúmplices da aprendizagem. Alguns atribuem ao conhecimento científico a condição e suporte indispensáveis para o exercício da docência. Dão principal relevância à multidimensionalidade do saber profissional dos professores, considerando que para a sua construção é necessário que se estabeleça o diálogo entre a dimensão científica e a dimensão experiencial, e também dão especial relevância às dimensões investigativa e reflexiva, tidas como fundamentais à deliberação e ação em situação, de forma mais sustentada. Diante da complexidade da questão que o termo competência estimula, no contexto da profissão docente, a reflexão, a investigação, a procura de outros percursos formativos são, para estes alunos/futuros professores, a base facilitadora da apropriação de competências necessárias ao exercício

profissional, perspectivando-a como uma construção ao longo da vida. Eles próprios se consideram agentes da formação, isto é, pessoas capazes de construir a sua autonomia, capazes de se implicarem nas suas opções profissionais, capazes de teorizarem as suas práticas, capazes de se tornarem reflexivos.

Chegada a este ponto, penso ter evidenciado que também os futuros/professores entendem que a competência profissional na docência significa que o professor saiba: agir com pertinência; mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional; integrar/combinar e transferir os saberes múltiplos e heterogêneos; e que esteja disponível para *aprender a aprender*, comprometendo-se com a sua profissão. Acresce ainda, a tudo o que foi dito, a responsabilidade ética dos futuros professores sendo, por tal, um traço fundamental a considerar no perfil de competências a desenvolver na formação inicial (Sanchez, 2014).

E foi tão-somente o que vos trouxe. Nada mais do que isto. Mas antes de vos agradecer uma vez mais... gostaria de deixar um repto, aliás dois. O primeiro ao Conselho Nacional de Educação para pensar na realização de um seminário desta natureza no nordeste português e o segundo diz respeito a todos nós, pois teremos de pensar também a formação inicial de professores atendendo a um novo paradigma – conectivismo, defendido por George Siemens e Stephen Downes –, que se prende com uma nova teoria da aprendizagem para a era digital, sendo que o conhecimento é um sistema de formação de conexões.

E agora sim, obrigada por me terem dado a possibilidade de apresentar um quadro de análise que ilustra, na minha perspetiva, uma crónica, muito próxima do real, sobre a formação inicial de professores.

Referências

- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. In *Revista de Educação*, XI(1), 17-29.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Editions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, M. (1951). O Largo. In Manuel da Fonseca. *O fogo e as cinzas*. Lisboa: Portugália Editora.
- Mesquita, E. (2011, 2013). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Sanches, M. A. (2014). Educação de infância como tempo fundador. Repensar a formação para uma ação educativa integrada. In Idália Sá-Chaves (coord.). *Educar, investigar e formar. Novos saberes* (pp.115-135). Aveiro: UA Editora.

PROBLEMATIZAR A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONHECER, SER E AGIR

Daniela Gonçalves¹

Introdução

Partindo do pressuposto de que uma nova racionalidade científica e pedagógica está a emergir, que implica a construção de um conhecimento sempre renovado, quer na dimensão conceptual quer na dimensão da intervenção, os modelos de formação de professores merecem-nos especial reflexão.

Consideramos que a formação inicial de professores é um importante período na socialização dos sujeitos, no qual a criticidade inerente ao processo de construção do conhecimento profissional – nos domínios do conhecimento, da essência e da ação – se deverá assumir como eixo central na construção da sua profissionalidade docente; é também para nós inquestionável que o professor, movendo-se em ambientes complexos e contraditórios, vai enfrentando (e resolvendo) situações de características únicas e cada vez mais exigentes, tendo, para isso, de mobilizar saberes muito especializados e, ao mesmo tempo, abrangentes.

Na diversidade de ambientes de formação e de atividade do professor, importa pois conhecer e compreender os seus saberes e competências profissionais, como se produzem e organizam e qual o tipo e a natureza das influências a que estão sujeitos. Sem deixar de admitir que há, nestes processos, outras e numerosas condicionantes de natureza política, administrativa, institucional, social, cultural, educativa ou pessoal, afigurasse-nos fundamental identificar e problematizar os conhecimentos e as competências que o professor necessita ter à sua disposição, em cada momento e em diferentes dimensões.

¹ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano da UCP.

Contexto da formação inicial de professores

Na sequência das diretrizes emanadas pelo tratado de Bolonha, a formação de professores, foi, em Portugal, regulamentada de forma significativa, produzindo alterações estruturantes, em particular na organização da prática pedagógica e/ou estágio que, até então, contemplava diferentes e diversos modelos curriculares de formação inicial de professores (Formosinho & Niza, 2001). Com efeito, o diploma aprovado pelo governo Português – Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro – colocou um ponto final ao modo pouco interventivo e regulador do estado, impondo que as instituições tivessem que seguir parâmetros comuns consagrando áreas obrigatórias de formação – formação educacional geral, didáticas específicas, formação cultural, social e ética, formação na área da docência e iniciação à prática profissional –, com um número de ECTS mínimos para cada uma destas componentes/áreas de formação.

Subjacentes a estas alterações, destacamos, dois aspetos em nosso entender muitos positivos para a formação de professores: a) a organização curricular de um plano de estudos/curso deve ter como referencial o desenvolvimento profissional dos futuros professores, associado à promoção de uma atitude crítica e reflexiva em relação ao seu contexto de trabalho; b) em termos organizativos, as condições para a realização da prática pedagógica e/ou estágio são vantajosas, exigindo uma consolidação das relações entre as instituições de formação e as escolas, e a qualificação da formação dos orientadores de escola, para além da sua estabilidade.

Outros importantes contributos desta reforma educativa são os princípios que a norteiam: espírito livre, democrático, pluralista, aberto e dialogante, remetendo-nos para a concretização de um ideal de comunidade educativa como um meio de desenvolvimento integral do estudante, apostando na formação e desenvolvimento humano, social, cultural, cognitivo e cívico.

A prática do professor deve procurar, portanto, a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento cognitivo e desencadeie outras dimensões do desenvolvimento. Esse tipo de prática, no entanto, não deve ser fruto do uso de instruções, criadas por outras pessoas, aplicadas como

uma fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criada a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre o ensino, nomeadamente na formação inicial de professores. Esta reflexão deve ser necessariamente uma prática social, realizada entre pares, para que possa ser profícua. Nesta perspetiva, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente, bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido por meio de contextos coletivos. Para além disso, este ambiente formativo permite enfrentar os possíveis problemas de modo coletivo, possibilitando uma discussão dos saberes, das ações e a construção de um processo de saber trabalhar coletivamente.

Pode-se considerar que o professor se configura como um sujeito que, a todo instante, procura valorizar situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sobre o que fazer, observando o efeito deste processo e ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado tempo e contexto social e histórico.

Nesse sentido, podemos considerar que o exercício da docência é feito essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e estratégias de interação. Dilemas esses que configuram algo muito mais enraizado do que a simples alteração dos procedimentos didáticos, pois implicam também alterações sobre o saber docente em relação ao seu trabalho e sobre a própria concepção do seu papel e função da educação, mais concretamente na instituição escola. Estes dilemas estão muitas vezes associados ao modo como se concretiza a construção do conhecimento, senão vejamos: a separação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens do quotidiano, a fragmentação dos saberes, a concepção estática, simplista e acabada do conhecimento e ainda a primazia da aprendizagem individual sobre a colaborativa. Para além disto, existem contrariedades que estão devidamente articuladas com a construção do conhecimento Profissional Docente: precariedade da relação do conhecimento com a ação, peso da socialização na construção do conhecimento profissional, visão dos formandos como meros receptores, escassa problematização dos contextos, falta de articulação entre os diferentes contextos e a continuidade entre as etapas da formação.

É imprescindível, portanto, que o (futuro) professor, durante o seu desenvolvimento profissional, disponha de condições de gestão destes dilemas, sendo um dos caminhos para esta gestão, procurar, de modo coletivo, explicitar os confrontos presentes nos dilemas quotidianos, identificando as crenças e os valores que estão por detrás deles, bem como nas ações realizadas, podendo alterá-los, caso não estejam contribuindo para a sua resolução. Apesar de essenciais na atividade docente, os dilemas quotidianos podem constituir não só um desafio para quem reflete acerca deles na busca da sua superação, como também uma fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente, culminando, assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, e sobre decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo.

Uma conceção crítica da reflexividade, que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer quotidianos dos professores, permite ultrapassar essa visão de profissionais em formação, que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e não raramente descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não fique condicionada pelo reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, “de metodologias de acção, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula” (Libâneo, 2002), tendo em consideração os contextos históricos, políticos e sociais em que se configuram as práticas escolares. Ora, destaca-se a necessidade da reflexão sobre a prática, tendo como base a apropriação de teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática.

Alarcão (2001) demonstra que esta forma de pensar e de agir apresenta implicações à escola, à formação, ao currículo, à maneira como os professores percebem e exercem a sua prática pedagógica e à forma como os estudantes concebem o seu viver de estudante. Na medida em que o

docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a compreender as bases do seu pensamento e a (re)significar as suas teorias, tornando-se um investigador da sua ação, pode modificá-la com mais propriedade. Sentido e conteúdo estão, obviamente, relacionados. Sentido multirreferencial, histórica e conceitualmente, fortemente condicionado pelos contextos e pelas culturas nos quais o conceito de ensinar “está longe de ser consensual ou estático (...) [sendo a sua representação objecto de leitura] ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o ‘professar um saber’ e o (...) ’fazer aprender alguma coisa a alguém’” (Roldão, 2007, p.94). É neste saber e na sua natureza específica que radica a questão da profissionalidade docente, como acontece, de resto, com muitas outras profissões; é nele que reside, igualmente, a complexidade de uma atividade que nem sempre se executou ou executa no quadro de uma profissão institucionalizada e no âmbito de uma intencionalidade educativa formalizada.

É para esta síntese que tendem diversas teorias públicas (Perrenoud, 2002; Day & Sachs, 2004; Esteve, 2004; Canário, 2005; Alonso & Roldão, 2005), designadamente, as que se encontram na linha do paradigma do professor reflexivo, na qual se integra a nossa reflexão e na qual uma “epistémé de referencialidade múltipla” (Sá-Chaves, 2007, p.58) sustenta a complexidade dos saberes diversos e complementares – científicos, pedagógicos, técnico-didáticos, contextuais e ético-relacionais –, bem como a sua dinâmica de manifestação e de (re)construção na ação.

Aprendizagem construtiva e efetiva e (re)construção do conhecimento

A qualidade e a excelência assumem-se como novos paradigmas de uma escola que se abre aos seus "clientes futuros": as universidades e as empresas. Nesta lógica, a escola com qualidade é aquela que promove o progresso de todos os alunos em todos os aspectos do seu rendimento e aproveitamento, para além do que se podia esperar, dada a sua situação inicial e o seu aproveitamento anterior, assegurando que cada aluno consegue o maior sucesso possível e continua a melhorar de ano para ano. Uma escola assim remete para o princípio da equidade: uma escola só é

eficaz se o for para todos os alunos e para cada um(a). Podemos então relacionar a escola com a noção de valor acrescentado, o indicador utilizado para medir a sua eficácia: não é o rendimento máximo da escola mas sim o avanço relativamente às suas potencialidades e que salienta o desenvolvimento integral do aluno, não reduzindo o seu sucesso aos aspectos meramente cognitivos. Uma escola que aposta na continuidade, ou seja, uma escola com qualidade tem de manter elevados padrões de desempenho ao longo de um certo número de anos. Desta forma, o sistema educativo continuará a ter de promover o talento e o mérito mas, paralelamente, não poderá deixar de promover o sucesso "mínimo" de modo a que todos possuam a escolaridade obrigatória. Algures neste desígnio, não esqueçamos que a escola deve promover essencialmente o saber pensar e o saber perguntar, encontrando vias de concretizar aprendizagens sustentáveis. Ora, e neste âmbito, aprender implica uma apropriação integrada dos conhecimentos conceptuais, procedimentais e atitudinais, que permita atribuir sentido e significado à realidade, para poder agir adequadamente e para continuar a aprender. Caberá ao professor desenhar/apresentar/propor a(s) estratégia(s) mais adequada(s) à construção efetiva do conhecimento, numa perspectiva colaborativa, investigativa e reflexiva, que implica (1.º) partir de um contexto pessoal e social significativo – situação problemática e seu questionamento; (2.º) adquirir, mobilizar, relacionar e (re)criar o maior número de conhecimentos pertinentes – disciplinares e interdisciplinares – na investigação e resolução dos problemas; (3.º) avaliar e refletir sobre os processos desenvolvidos e os resultados atingidos.

Na promoção de aprendizagens efetivas, sendo capaz de (re)construir conhecimento, o professor deve ser capaz de agir e de reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes, num contexto significativo e enformado por valores. Trata-se, portanto, de um saber mobilizar, um saber combinar, um saber transferir, um saber partilhar e um saber agir e reagir. Evidentemente, e de acordo com Bolívar (2012, p.202), “(...) é melhor concentrarmo-nos na melhoria das

habilidades e conhecimentos dos professores de modo a poderem obter uma incidência direta no modo de ensinar e dos alunos aprenderem”.

Por outras palavras, é necessário que a formação (inicial) de professores promova a aquisição e desenvolvimento de competências essenciais que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando o saber, o saber fazer e o ser na resolução de problemas com que o mundo atual se confronta constantemente, exigindo, necessariamente, o domínio das matérias e capacidades pedagógicas (*hard skills*) e, ao mesmo tempo, das designadas *soft skills* (motivação, liderança, gestão, trabalho em equipa, capacidade de persuasão, entre outras).

Princípios orientadores da formação de professores

Como Elmore (2003, p.8) afirmou: “desenvolvimento profissional de sucesso – já que é especificamente concebido de forma a melhorar também a aprendizagem do aluno – deve ser avaliado de forma contínua, e fundamentalmente sobre a base do efeito que tem sobre os resultados dos alunos”. Por isso, um dos princípios orientadores da formação (inicial e contínua) de professores deverá ser a forma como contribui para promover a aprendizagem dos docentes e, em última instância, a aprendizagem efetiva dos alunos.

Neste âmbito, o professor deverá possuir qualificações e competências necessárias para o desempenho profissional docente e para a aprendizagem ao longo da vida, com base num projeto de formação que contemple uma dimensão profissional, social e ética da atividade docente; uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem num quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão, em cooperação

com outros profissionais; uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que os educadores/professores são chamados a exercer de forma colaborativa.

Entre os desafios emergentes que as instituições de ensino/aprendizagem têm de enfrentar contemporaneamente, encontra-se a diversidade de pessoas detentoras de múltiplas culturas, saberes e potencialidades, numa pluralidade de formas de ser, de estar e de pensar que convocam à construção da unidade da pessoa num mundo global. Face a uma sociedade cada vez mais complexa e, tantas vezes, desagregada nas suas estruturas fundamentais, torna-se imperioso, da mesma maneira, construir os fundamentos de uma relação educativa baseada em Valores, Saberes e Práticas de Referência. De que modo? Investindo e praticando os seguintes princípios fundamentais:

- i. Relacionar a formação com a mudança da escola (investigação-ação colaborativa).
- ii. Promover aprendizagens (efetivas) relevantes através de experiências diversificadas e sistemáticas de planificação-ação-reflexão.
- iii. Trabalhar de forma integrada todas as dimensões do perfil profissional, incidindo nos diferentes contextos de intervenção educativa.
- iv. Criar um clima de comunicação e colaboração aberta e democrática entre todos os intervenientes na formação.
- v. Disponibilizar contextos construtivos de supervisão, favorecendo a emergência de um projeto profissional e pessoal.
- vi. Apostar na inovação de modo a que a formação contribua, simultaneamente, para a melhoria das práticas da escola e da instituição formadora.

Parafraseando Bolívar (2012, p.286), “no final de contas, a qualidade da educação atua nos *processos de ensino e aprendizagem* vividos na aula, ainda que, para que estes aconteçam, devem ser acompanhados por outros fatores (...)”. Mais do que outras variáveis distantes, a diferença nos resultados da aprendizagem dos alunos exige um foco na prática docente e

no trabalho distintivo do professor. Daí que o desafio é tornar a profissão docente atrativa, assim como (re)configurar as escolas em contextos estimulantes da aprendizagem, porque, conforme o relatório da OCED (2005) evidencia, contar com bons professores é a garantia de boas, significativas e efetivas experiências de aprendizagem.

Considerações Finais

A prática profissional dos professores deve ser consentânea com as exigências que, cada vez mais, se colocam ao exercício da profissão, no âmbito do atual panorama educativo e das contingências da sociedade hodierna. É nesta perspectiva que devemos procurar assegurar que os professores se revelem capazes de construir e preconizar diferentes referenciais e instrumentos educativos promotores de sucesso escolar, tendo em conta o reforço da congruência teórico-prática entre o modelo de formação de professores e os modelos de ensino, através dos processos formativos.

Conhecer, Ser e Agir na formação inicial de professores implica, desta forma, a construção de um referencial da formação problematizante que não pode descurar nem o referencial da educação dos alunos, nem um percurso formativo sistémico, disciplinar e interdisciplinar, e que compreende as interações e influências que estão tão presentes no momento da intervenção educativa. Concordamos, pois, com a visão de Korthagen (2010) quando propõe uma abordagem focalizada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos professores sobre o seu pensamento e a sua ação, a qual deve constituir um processo continuado de consciencialização e reconstrução da prática (desenvolvido na área da formação educacional geral e iniciação à prática profissional), implicando, em nosso entender, um saber sólido (reforçado na área de formação para a docência), uma didática diferenciadora (que inclui todas as áreas de formação e, em particular, as didáticas específicas), para além de um aprender a ser e a conviver (fortalecido na área de formação cultural, social e ética).

Referências

- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (Coord.) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – o que nos ensina a Investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola – um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., & Sachs, J., (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Oxford: The Open University Press.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la Brecha entre Estándares y Resultados. El Imperativo para el desarrollo Profesional en Educación. *Professorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 9-48.
- Esteve, J. M., (2004). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2001). *Iniciação à Prática Profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projeto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Libâneo, J. C. (2002), Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 43. *Diário da República*. 22 de fevereiro.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
- Perrennoud, P., (2002). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (2007) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, *Revista Brasileira da Educação*, 12(34), 94-103.
- Sá-Chaves, I. (2007). A Interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. In A. Lopes (Org.), *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento.

A (IN)DEFINIÇÃO DE UMA FILOSOFIA CURRICULAR NA LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ÚLTIMOS 30 ANOS

Carlos Ceia¹

Em 1984, o Ministro da Educação José Augusto Seabra assinava o Despacho Normativo n.º 32/84, de 9 de fevereiro, que seria depois, ainda nesse mesmo ano, retificado por declaração publicada no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 77, de 31 de março de 1984, com as alterações introduzidas pelos Despachos Normativos n.ºs 112/84, de 28 de maio. Nos anos seguintes, esta lei que mudou por completo o regime de habilitações profissionais dos professores dos Ensinos Básico e Secundário, nessa altura definindo habilitações próprias e suficientes, e sofrendo inúmeras alterações, retificações e atualizações: Despachos Normativos n.º 23/85, de 8 de abril, 11-A/86, de 12 de fevereiro, retificado por declaração publicada no *Diário da República*, 2.ª série, de 30 de abril de 1986, 6-A/90, de 31 de janeiro, 1-A/95, de 6 de janeiro, 52/96, de 9 de dezembro, 7/97, de 7 de fevereiro, 15/97, de 31 de março, 10-B/98, de 5 de fevereiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 5-A/98, de 26 de fevereiro, 1-A/99, de 20 de janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 7-M/99, de 27 de fevereiro, 14/99, de 12 de março, 28/99, de 25 de maio, e 3-A/2000, de 18 de janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 3-A/2000, de 21 de janeiro, e ainda das Portarias n.ºs 92/97, de 6 de fevereiro, aditada pela Portaria n.º 56-A/98, de 5 de fevereiro, e 16-A/2000, de 18 de janeiro.

Nos últimos 30 anos, considerarei quatro momentos decisivos na legislação sobre formação inicial de professores: 1) o Despacho Normativo n.º 32/84, de 9 de fevereiro, de José Augusto Seabra; 2) o Decreto-Lei 59/86, de 21 de março, de João de Deus Pinheiro, completado pela Portaria 352/86, de 8 de julho; 3) o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de

¹ Universidade Nova de Lisboa

fevereiro, de Maria de Lurdes Rodrigues; 4) e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, de Nuno Crato.

O grau de justificação dos pressupostos teóricos e de conceção de um sistema de profissionalização de professores de cada uma das leis é muito variável e, em todos os casos, insuficiente se os quisermos comparar com sistemas internacionais similares ou mesmo sem esse termo de comparação.

O Despacho Normativo n.º 32/84, de 9 de fevereiro reduz a estas observações a justificação de um processo formativo que regulou a formação inicial de professores durante 23 anos:

Considerando que a experiência colhida nos últimos concursos para pessoal docente não pertencente ao quadro demonstrou já ter sido ultrapassada, em alguns casos, a carência de professores devidamente habilitados, o que, para além do mais, justifica a introdução de alterações ao Despacho Normativo n.º 57/83, de 23 de Fevereiro;

Considerando que, dadas estas circunstâncias, importa proceder à revisão do quadro de habilitações, por forma a aproximá-lo das reais necessidades pedagógicas existentes, salvaguardando-se, por um lado, as legítimas expectativas dos professores que já se encontram em exercício de funções e, por outro lado, uma melhor qualidade de ensino...

Ou seja, a lei que mais tempo esteve em vigor em Portugal nos últimos 30 anos e que determinou o maior número de indivíduos profissionalizados em ensino justificou-se a si própria com: 1) a carência de professores devidamente habilitados; 2) a aproximação do quadro de habilitações da realidade pedagógica; 3) a salvaguarda das expectativas dos professores em funções e uma melhor qualidade de ensino. É difícil aceitar que uma lei tão influente e que tantos problemas trouxe à qualidade da formação profissional dos docentes possa ter tido apenas este tipo de justificação. Não encontraremos ali nenhuma conceptualização sobre habilitação própria e suficiente, introduzida anos antes, quando se produziu a grande revisão de 1979: “O Decreto-Lei n.º 519-T1/79 veio consagrar, em termos de política educacional, os contratos plurianuais dos docentes provisórios e eventuais dos ensinos preparatório e secundário.” – afirma-se neste diploma que introduz os conceitos de habilitação própria e habilitação suficiente, mas também sem explicitação.

Como se sabe, por esta altura, entram em vigor novas licenciaturas; nas faculdades de letras, a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, que alimentará a formação profissional de todos os futuros professores de Português e línguas estrangeiras, é um estudo de caso. O Despacho Normativo n.º 32/84 ignorou as reformas das faculdades de letras e manteve a lógica de arrumação filológica desta licenciatura e suas variantes, o que significou um divórcio de formação entre todos aqueles licenciados que completaram uma variante desse curso diferente dos três grandes grupos de docência (8.º A, Português, Greco e Latim; 8.º B, Português e Francês; 9.º, Inglês e Alemão). Até 2014, esta situação não será corrigida e nunca se explicará esta inacreditável discriminação curricular a que sempre chamei crime legislativo, porque institucionalizou uma diferenciação insustentável entre formações de base exatamente iguais na forma e no conteúdo. O exemplo mais flagrante foi sempre o dos milhares de licenciados em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Português e Inglês, a mais escolhida durante todos esses anos (é a minha própria licenciatura), e aquela que foi sempre omissa da legislação para professores desta área. Há situações igualmente discriminatórias em outras áreas disciplinares, com graves problemas identificados ao longo dos anos a Matemática, a História e a Geografia, a Geologia e a Biologia, etc. Em nenhum momento, o legislador justificou as opções que causaram um caos formativo de 30 anos na área da docência para os Ensinos Básico e Secundário.

O Decreto-Lei 59/86, de 21 de março, de João de Deus Pinheiro, completado pela Portaria 352/86, de 8 de julho, estabeleceu “um quadro genérico de atuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores e professores”, definindo aquela Portaria os cursos de formação inicial que as ESE podiam lecionar. A Lei de 1986 é ainda mais simplista na sua fundamentação, o que contrasta com a dimensão da medida que alterou completamente o quadro formativo de milhares de professores do Pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico:

Considerando que é necessário e urgente que se estabeleça o referencial genérico de atividades das escolas superiores de educação, tendo em vista que o seu objetivo fundamental é o de formar educadores de infância e professores do ensino básico;

Tendo em consideração que aquele referencial deve conter, em si, a flexibilidade necessária à compatibilização da formação de professores com o atual sistema de ensino sem, contudo, se perderam de vista as expectativas fundamentais da sua evolução (...)

Não se trata sequer de uma justificação, mas de um preâmbulo rápido para resolver um problema estrutural que decorria de uma situação datada em que havia falta de professores qualificados no sistema educativo. Não há aqui filosofia curricular alguma, mas apenas uma medida estrutural de gestão do sistema educativo.

O vazio justificativo do legislador de 1984 repetiu-se em 2007, não ficando resolvidas as discriminações conhecidas e introduzindo novos antilogismos, como a junção da História e da Geografia num mesmo grupo de docência ou a criação de um conjunto de combinações de Português com línguas estrangeiras que excluía o Inglês quer na combinação com o Português quer como formação singular. O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, de Maria de Lurdes Rodrigues, surge como a atualização do sistema de formação de professores exigida pelo processo de Bolonha. A sua norma revogatória (art. 30.º) é significativa, pois dá-nos uma perspetiva de todas as intervenções legislativas que foram necessárias desde 1984 a 2007:

1—Sem prejuízo do disposto no artigo 26.º, são revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 443/71, de 11 de outubro;
- b) O Decreto-Lei n.º 302/74, de 5 de julho;
- c) O Decreto n.º 925/76, de 31 de dezembro;
- d) O Decreto-Lei n.º 423/78, de 22 de dezembro;
- e) Os n.ºs 2 a 6 do artigo 4.º e os artigos 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 16.º, 17.º, 18.º, 19.º, 20.º e 34.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro;
- f) O Decreto-Lei n.º 210/97, de 13 de agosto;
- g) A Portaria n.º 792/81, de 11 de setembro;
- h) A Portaria n.º 352/86, de 8 de junho;
- i) A Portaria n.º 831/87, de 16 de outubro;
- j) A Portaria n.º 336/88, de 28 de maio;
- l) A Portaria n.º 768/89, de 5 de setembro;
- m) A Portaria n.º 374/90, de 14 de maio;
- n) A Portaria n.º 212/93, de 19 de fevereiro;
- o) A Portaria n.º 1097/2005, de 21 de outubro;
- p) O despacho n.º 78/MEC/86, de 15 de abril;

q) O despacho conjunto n.º 74/2002, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 26 de janeiro de 2002.

Isto que significa que, até aqui, durante 23 anos, os legisladores apenas se preocuparam em corrigir as assimetrias entre as formações oferecidas pelas instituições de Ensino Superior e aquilo que no Ministério da Educação as diferentes sensibilidades políticas dominantes foram entendendo que deviam ser os grupos de docência nos Ensinos Básico e Secundário e o perfil das qualificações obtidas. Ainda assim, há um esforço para justificar agora, em 2007, as opções tomadas para rever a formação de professores, destacando-se da introdução os seguintes princípios gerais:

- 1) O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.
- 2) a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência. Se, num cenário de massificação do acesso ao ensino, foi necessário recorrer a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de lecionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequadas, a situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino, sendo agora possível reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência.
- 3) A definição de habilitação profissional nos domínios de docência abrangidos por este decreto-lei continua a albergar o mesmo nível de qualificação profissional para todos os docentes, mantendo-se, deste modo, o princípio já adotado na alteração feita, em 1997, à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Se é consensual a aposta na qualidade da formação dos professores com o reforço da exigência “nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência”, nunca se justificarão depois as grandes opções que interferem diretamente no currículo dos novos mestrados de ensino nem as que decorrem das escolhas polémicas dos novos grupos de formação que nunca se relacionam com os grupos de docência criados um ano antes pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. Este divórcio entre os dois diplomas reguladores de todo o sistema (formação de professores e carreira nos Ensinos Básico e Secundário), produzidos no

espaço de um ano pelo mesmo legislador, comporta contradições e discriminações entre grupos de docência e as formações de nível superior que os alimentam que não permitem compreender as boas intenções do legislador de 2007.

O DL n.º 43/2007 também introduziu um novo modelo curricular para os cursos de formação inicial de professores: 1) valorizando as metodologias de investigação em educação; 2) destacando a área de introdução à prática profissional, transcrita para o currículo com a expressão Prática de Ensino Supervisionada (o antigo Estágio Pedagógico); 3) exigindo processos de garantia da qualidade pela definição de perfis de desempenho profissional, definição de planos curriculares e auscultação externa sobre o desempenho docente; 4) controlando o número de indivíduos que acedem à formação inicial face às necessidades do sistema educativo; 5) acreditando os ciclos de estudo. Este novo modelo rompeu com o estatuto do professor em formação, que antes era entendido como um professor de pleno direito, em funções integrais numa escola (no regime então designado por *profissionalização em serviço*, com um vencimento próprio, e com obrigações profissionais acrescidas pelo facto de o professor em serviço ser supervisionado diariamente por um orientador local e regularmente por um supervisor da instituição responsável pela formação). Na prática, o novo modelo instituído em 2007 abandonou o princípio de supervisão de um professor em ação reduzindo-o a um modelo de supervisão de um professor em observação de outros professores experientes. Esta mudança de paradigma, não explicada no texto legal, foi, a meu ver, um retrocesso, precisamente naquilo que se pretendia promover: a qualidade da formação inicial de professores. Até 2007, o professor em formação era constantemente avaliado em sala de aula, enquanto, a partir de 2007 até ao presente, o professor em formação é avaliado pontualmente em sala de aula e muitas vezes de forma apenas documental (pela produção de relatórios).

No Ensino Superior, o grau de sofisticação exigido para justificar a criação de um ciclo de estudos (como hoje se diz) foi sempre evoluindo no sentido de uma cada vez maior complexidade, mas do lado do legislador nunca foi sentida essa necessidade e as decisões que foram sendo tomadas,

com forte impacto na formação de várias gerações de professores, nasceram mais da intuição política do que da razão filosófica. Assim se pode explicar, por exemplo, e sem sair da minha área particular de conflito, que um licenciado em Estudos Portugueses e Ingleses continuasse a ser obrigado a optar por se profissionalizar em Português ou em Inglês, mesmo depois de se terem corrigido os grupos de recrutamento com o Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, ou que um licenciado em Estudos Ingleses (curso monodisciplinar) não pudesse sequer aceder a um mestrado em ensino para poder ensinar Inglês, por falta de referência formativa no mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 43/2007. Tais discriminações nunca foram justificadas nem no texto legal nem em documento algum que se conheça dos autores dessa lei.

Um outro problema complexo foi introduzido no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro: a forma de ingresso no mestrado em ensino. O art. 10.º exige a comprovação do domínio oral e escrito do Português, o que levou muitas instituições à imposição (muito zelosa, na minha opinião, mas pouco fundamentada juridicamente) de uma verdadeira prova escrita eliminatória no acesso aos mestrados em ensino. O art. 17.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, que revogará aquela lei de 2007, estabelecerá como condição geral de acesso: “o domínio oral e escrito da língua portuguesa e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica”, não impondo a realização de uma prova escrita e oral de Língua Portuguesa, que muitas instituições continuam a exigir. Se juntarmos a esta exigência o facto de *a posteriori* ser hoje já exigido uma Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades a todos os docentes profissionalizados, temos um sistema de formação inicial de professores com mecanismos de avaliação para-formativa super-exigentes, mas que nenhum legislador foi capaz de articular e justificar convincentemente.

Infelizmente, tanto os legisladores de 2007 como os de 2014 nunca esclareceram o âmbito desta exigência prévia que não se devia colocar a falantes nativos de Português que concluíram obrigatoriamente uma licenciatura. Um sistema de formação inicial de professores devia ter, por esta ordem, 1) um rigoroso processo de creditação de ciclos de estudos, a partir de um conjunto de metas ou padrões de qualidade definidos pelo

Ministério da Educação ou mesmo pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), sem a pré-existência de qualquer lei nacional, a partir dos quais se construiriam todos os ciclos de estudo no Ensino Superior; 2) um rigoroso processo de seleção à entrada dos mestrados de ensino, que incluísse entrevistas profissionais e testes de adequação psicológica à profissão a exemplo do que se faz para outras profissões. Estas duas medidas de princípio organizativo dispensariam quer os decretos-lei existentes quer a PACC.

Em maio de 2014, foi dado um passo importante na legislação sobre formação inicial de professores, não ainda no sentido que aponto no parágrafo anterior, mas na correção das injustiças e incongruências introduzidas nos diplomas legais que vigoraram entre 1984 e 2014. De uma forma ou de outra, desde 1984 que lutei pelas correções que só em 2014 foi possível concretizar. Continuo sem compreender como foi possível que durante 30 anos tenhamos seguido um leque de especialidades de cursos de formação inicial em claro divórcio com a realidade das carreiras ou grupos de recrutamento dos ensinos Básico e Secundário. Esta estranheza é para mim agravada pelo facto de esse divórcio entre a habilitação profissional regulada por decretos-lei e a carreira regulada pela mesma via e pelos mesmos legisladores nunca ter sido particularmente difícil de evitar do ponto de vista da filosofia curricular. O mapa de especialidades do grau de mestre e sua correspondência exata com o grupo de recrutamento respetivo que consta agora no anexo ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, atualizado com o novo ciclo de estudos de ensino de Inglês para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 176/2014 - Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12) é o que sempre devia ter existido pelo menos desde 2006 (última revisão legal dos grupos de recrutamento), porque é o que acompanha as formações de base ao nível da licenciatura e o que se articula com os grupos de recrutamento. Continuando com o meu exemplo, um licenciado em Línguas, na variante de Estudos Portugueses e Ingleses, pode finalmente seguir para um mestrado em ensino de Português e Inglês, sem ter de optar ou pela profissionalização apenas em Português ou apenas em Inglês, como

aconteceu até 2014. É uma lógica elementar, mas estranhamente demorou 30 anos a conseguirmos vê-la em forma de lei. Há muitas outras correções que em 2014 se introduziram, desde a criação do primeiro curso exclusivamente em ensino de Inglês para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário à anulação do par formativo absurdo que a lei de 2007 inventou para o ensino de História e Geografia.

A maior mudança de paradigma em 2014 foi a que a justificação política da lei declarou no preâmbulo:

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. (...)

As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas.

Na realidade, múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tal como se registou notavelmente na Finlândia. Têm igualmente vindo a indicar que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo -se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos.

Finalmente, têm vindo a mostrar que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável.

A organização curricular exigida para os novos planos de estudo construídos pela lei de 2014 reduz para 21,6% a componente educacional, exigindo um mínimo de 18 ECTS em 120, o que significa que a grande área das “matérias da área de docência e nas didáticas respetivas” que a Lei enuncia terá um peso de 78,4 %.

De 2007 até hoje, permanece, no sistema educativo português, uma dupla crença no valor das ciências da educação ou na formação educacional

geral para a formação inicial de professores, no sentido de pertença quase exclusiva e territorial, como se este território não fosse interdisciplinar e transversal a diversos saberes e áreas científicas. Há um conflito ainda aberto, de natureza ideológica e científica, entre avaliadores de topo que têm a missão de creditar ou não estes cursos e que não conseguem distanciar-se do espírito da lei de 2007, que privilegia a formação educacional e lhe dá maior espaço no currículo, e outros avaliadores que estão mais próximos do espírito da lei de 2014, privilegiando no currículo a área da docência e as didáticas específicas. Este conflito silencioso e hipersensível tem interferido em muitos resultados de validação de ciclos de estudo de formação de professores, o que significa que nem um decreto-lei tem o poder de mudar tão rapidamente como seria desejável uma mentalidade consolidada numa crença dogmática de décadas.

Não há leis perfeitas em educação, tal como não leis avaliáveis no imediato, como sempre desejam os seus utilizadores diretos e indiretos. Acredito que existem sistemas de formação inicial de professores mais seguros e coerentes do que o nosso, mesmo com todas as correções introduzidas em 2014. Para além dos princípios gerais que enunciei atrás – 1) um rigoroso processo de creditação de ciclos de estudos, a partir de um conjunto de metas ou padrões de qualidade, sem a pré-existência de qualquer lei nacional; 2) um rigoroso processo de seleção à entrada dos mestrados de ensino –, a organização geral do sistema, num cenário ideal, incluirá outros pressupostos práticos. Encontro no exemplo australiano aquilo que me parece ser um sistema fiável e bem organizado de formação de professores, que inclui as metas (*standards*) a partir das quais se constroem os ciclos de estudo pós-graduado, se faz a avaliação do desempenho profissional, e se regula todo o sistema de formação (Tabela 1). A entidade responsável é *The Australian Institute for Teaching and School Leadership* (AITSL) (muito semelhante ao nosso antigo INAFOP, mas com maior poder de decisão).

Tabela 1.

Domains of teaching	Standards
Professional Knowledge	Know students and how they learn Know the content and how to teach it
Professional Practice	Plan for and implement effective teaching and learning Create and maintain supportive and safe learning environments Assess, provide feedback and report on student learning
Professional Engagement	Engage in professional learning Engage professionally with colleagues, parents/ carers and the community

Fonte: <<http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers>>

Cada um destes domínios está devidamente justificado. Sabemos o que se exige não só na construção do currículo para cada uma dessas dimensões profissionais como sabemos como é que cada ciclo de estudos deve instruir as suas propostas de creditação, pois este processo também é regulado pela mesma entidade que construiu o perfil profissional do professor.

A “declaração de intenções” publicada em 2014 ilustra como se pode organizar todo um sistema de formação que inclui a formação inicial, a liderança das escolas e a prática docente. É uma visão integrada e relacional de todo o sistema que não deixa de fora nenhum ator (Figura 1).

Interessa-me particularmente ver como a formação inicial de professores se constrói em torno de um conjunto de descritores muito claros, que todos podem facilmente reconhecer e discutir, e que ajudam verdadeiramente a construção de qualquer currículo. Podemos ver exemplos nesta página: <<http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/standards/list>>. É muito diferente do tipo de regulação por decreto a que estamos habituados nestes últimos 30 anos, mas, mesmo que seja difícil acreditar que um tal sistema possa ser implementado em Portugal nos próximos 30 anos, nem que fosse nos seus princípios gerais que atrás enunciei, não deixa de ser uma oportunidade perdida na construção de um

sistema de formação de professores mais ágil, mais legível e mais integrado com todas as valências desse processo. O nosso sistema tem funcionado na lógica: o Ministério decreta a um tempo, o Ensino Superior cria cursos e forma em acordo com o que foi decretado em outro tempo, e as escolas acolhem os diplomados e arrumam-nos numa carreira em outro tempo diferente, sem que alguma vez se tenha conseguido fazer tudo isto articuladamente, seguindo os mesmos padrões de qualidade da formação dos professores, do seu desempenho profissional e das condições de trabalho docente.

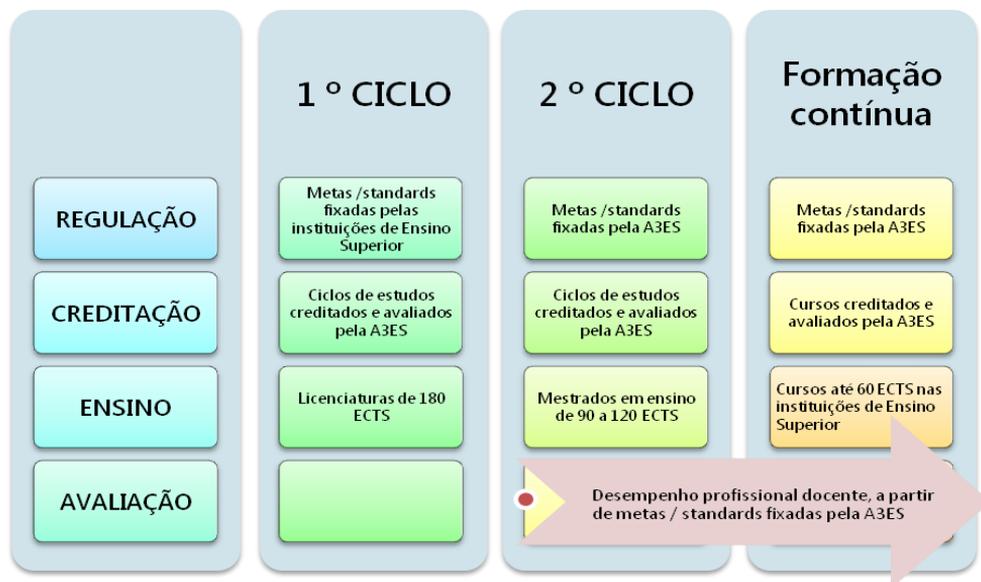
Figura 1.

Statement of Intent		 <small>Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited</small>	
Our mission	Our aspiration	Our theory of change	
Promoting excellence so that teachers and school leaders have the maximum impact on student learning in all Australian schools	The efforts of everyone involved in education support more teachers to teach like the best, so that student learning is maximised	Knowledge + commitment = effective implementation	
Ways of working	Developing policy and resources	Partnerships	Research
	AITSL has a strong track record of developing national policies and high quality resources to support improvement in teaching and school leadership, and consequently student learning. We will continue to work in these areas, focussing on actions that are most likely to have a sustained national impact.	As a small, national organisation, AITSL will seek to create a scalable impact by working closely with schools, systems, sectors and other organisations. We will pursue partnerships to embed and disseminate our work.	Efforts to improve teaching and school leadership are most effective when they are based on strong evidence. AITSL will develop a research plan, commission and conduct research on important issues relating to our mission, and encourage other researchers and organisations to add to this evidence base.
Areas of focus	We will deliver ...	We will pursue partnerships to ...	Our research priorities are ...
Initial Teacher Education Initial teacher education is the foundation for successful teaching careers. High quality initial teacher education programs focus on the outcomes to be achieved by graduates, have strong assessment of these outcomes, and make clear links between theory and practice. Accreditation of initial teacher education should focus on evidence of the quality of graduates, including their impact on student learning. The Teacher Education Ministerial Advisory Group will provide advice on national policy in this area.	<ul style="list-style-type: none"> A stronger national accreditation system with stakeholders Tools and resources to support pre-service and beginning teachers to engage with the Australian Professional Standards for Teachers Better public information on the quality of initial teacher education Professional learning for supervising teachers A literacy and numeracy test for initial teacher education students 	<ul style="list-style-type: none"> Improve assessment of graduates against the Australian Professional Standards for Teachers Explore and promulgate the most effective models of professional experience Improve induction of beginning teachers 	<ul style="list-style-type: none"> Understanding the most effective approaches to assessment of graduates' capabilities The scalability and sustainability of the most effective models of initial teacher education Measuring the outcomes of initial teacher education Effective induction practices for beginning teachers
School Leadership School leaders have a significant role ensuring the work of everyone in a school increases student learning. School leaders need to be well prepared, have a clear picture of what it means to be an effective leader and be able to act in ways that have a positive impact to optimise the levels of autonomy available to them.	<ul style="list-style-type: none"> Leadership Profiles that describe and guide improvement in school leadership Advice for systems and sectors on effective principal preparation Tools and resources to support high impact school leadership 	<ul style="list-style-type: none"> Trial the use of the Leadership Profiles in workforce processes Develop tools and resources to improve principal preparation 	<ul style="list-style-type: none"> Understanding what works best in principal preparation Understanding the strengths and areas for development of Australia's school leaders
Practising Teachers Assisting Australia's teachers to increase their impact on student learning is a large scale exercise. Teachers must be supported to implement practices that have been shown to improve teaching – evaluating their impact, seeking feedback about their practices, working together, and engaging in effective professional learning.	<ul style="list-style-type: none"> Tools and resources to support teachers to engage in practices that improve learning An effective system for certification of highly accomplished and lead teachers Efficient and accurate assessment of applications for skills assessment for migration 	<ul style="list-style-type: none"> Develop and promulgate support materials for feedback, observation and professional learning Develop clear criteria and assessment processes against the four career stages of the Australian Professional Standards for Teachers 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluating implementation of the Australian Professional Standards for Teachers Understanding what works best in professional learning and performance and development Identifying the most effective ways to develop teacher capacity in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM), and language
Performance measures			
1. Use of AITSL resources, as measured by traffic to the AITSL website and annual Board metrics survey	2. Increased awareness, positive attitudes toward, knowledge and use of the Australian Professional Standards for Teachers, measured through the Evaluation of Implementation of the Standards	3. Number of systems and sectors successfully using the Australian Professional Standards for Teachers and Australian Professional Standard for Principals with their workforces	5. AITSL delivers its agreed work plan within the available budget

Fonte: <<http://www.aitsl.edu.au/about-us>>

De uma forma realista, olhando para o sistema educativo português atual, uma adaptação possível do modelo australiano podia resumir-se no seguinte esquema que traduz os princípios gerais que enunciei atrás (Figura 2).

Figura 2.



Tal sistema concentra numa só agência – seja a A3ES porque é aquela que já existe na estrutura portuguesa – a ação reguladora sobre a fixação de metas para toda a formação de professores (inicial e contínua), atribui às instituições de Ensino Superior a responsabilidade de fixação das metas do 1.º Ciclo de estudos e a construção de planos de estudos a partir das metas fixadas pela A3ES para o 2.º Ciclo de estudos e formação contínua, que, a meu ver, devia ser um exclusivo do Ensino Superior e não das inúmeras entidades que hoje oferecem uma tipologia insustentável e muitas vezes ilegível de cursos de formação ao longo da vida e especificamente dirigidos à formação de professores. Pressupõe-se a autonomia de uma agência credível para o processo de supervisão do sistema formativo e instituições formadoras com o mesmo nível de autonomia para o desenho curricular das diferentes formações.

Se se quisesse ir mais longe, a primeira etapa seria recuperar descritores essenciais na construção da profissionalidade do professor. Primeiro, o próprio Ministério da Educação, como empregador privilegiado dos professores, podia definir um perfil geral para a profissão, explicitando o tipo de professor que pretendia contratar, constando sempre desse perfil, na minha opinião, um código de conduta, que tanta falta sinto fazer hoje na formação inicial de professores. Depois viriam as metas específicas para cada área disciplinar a definir pela Agência independente. No passado, já existiram e bem feitas, como as que foram publicadas no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que definiu os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico. Finalmente, os programas de ensino desenhados pelas instituições formadoras, a partir do perfil geral e das metas específicas para cada disciplina. Em todo este processo, a intervenção do Estado seria mínima, aliviando as estruturas governativas de tarefas que são, por definição, de natureza científica e pedagógica – uma missão atribuível preferencialmente ao Ensino Superior e não a estruturas governamentais temporárias e demasiado voláteis.

ENCERRAMENTO

José David Justino¹

Começaria por dizer que me sinto reconfortado com os contributos que nos foram dados, alguns de enorme valia, que nos obrigam a pensar e a trabalhar minuciosamente sobre estas questões.

Ao ouvir as várias intervenções houve uma questão que me surgiu de forma recorrente: qual é a nossa ideia relativamente ao tipo de educação que queremos e para que tipo de futuro. Ou seja, andamos a formar para quê?

Esta pergunta é básica. Mesmo que não saibamos que tipo de sociedade vamos ter porque vivemos uma era de incertezas, como poderemos passar de um paradigma em que tudo está previsto, para outro em que reina a incerteza e a capacidade de resolver problemas não formulados previamente é valorizada?

Sem respondermos a esta questão é difícil responder a uma outra que esteve aqui presente: quais os perfis de formação inicial de professores que defendemos, para que escolas e para que aprendizagens? Antes das metas há que definir os perfis. Há um trabalho já feito neste sentido e legislação desde a década de 90. O que tínhamos de fazer era pegar nestes perfis e ver até que ponto é que eles correspondem à visão que temos do que será a educação de futuro.

O segundo aspeto a realçar é sobre o papel do conhecimento na cultura profissional dos professores. Falou-se aqui de capacidades, de competências mas, qual é o papel do conhecimento na formação dos professores? Falou-se aqui de identidade mas acho que subjacente à identidade tem de pensar em culturas profissionais dos professores.

Os professores não são todos iguais e devido às suas formações desenvolvem culturas próprias que devido à segmentação dos níveis de ensino, por vezes, não se fertilizam mutuamente. Há uma segmentação

¹ Presidente do Conselho Nacional de Educação.

social dos professores que tende a reproduzir culturas profissionais diferenciadas.

A questão está em saber qual o papel do conhecimento pedagógico, do conhecimento educacional e do conhecimento em geral em cada um destes segmentos, em cada uma destas culturas. Mais importante do que identificar um professor como um profissional da pedagogia, ele tem de ser identificado como um profissional do conhecimento, onde o conhecimento pedagógico está inserido e do qual não pode ser separado. Eu ouvi falar mais de competências que de conhecimento. Julgo que temos algumas alternativas que são de respeitar. Temos de definir se queremos que o professor seja um mobilizador de conhecimentos e capacidades ou apenas mediador entre o real e a representação que ele próprio faz desse real. Eu ouço dizer que com as novas tecnologias o professor vai ser um animador e isso arrepiá-me. Temos de refletir, mas o professor tem de ser um mobilizador da capacidade de aprender.

Há três palavras que retenho desta jornada: conhecimento, indução e reflexividade. Falou-se também de investigação mas essa eu encaixo-a na reflexividade. A investigação só serve a um professor para aprofundar a reflexão sobre a sua prática e a sua ação. Eu continuo a pensar que o mais importante na formação é a sólida formação cultural e ética, ou seja a capacidade de se abrir ao mundo, de levar a criança a compreender o mundo e a intervir nele de forma vantajosa. É nesse sentido que é importante a dimensão ética sustentada em concepções que estruturam as formas de estar, de transmitir esse código de existência coletiva que é indispensável.

O sistema de formação e o sistema educativo: como é que se passa de um para o outro?

Há várias ambiguidades. Uma delas é entre autonomia e regulação. A ideia que se criou é que os mecanismos de autorregulação seriam suficientemente fortes para que não houvesse desregulação. A regulação só é necessária quando não há autorregulação. Mas o grande problema é que não houve autorregulação. Essa autonomia conduziu a que cada um

toca como sabe mas não há orquestra, há cacofonia completa relativamente à forma como concebemos a formação inicial.

Conferir mais autonomia às instituições de formação de professores pressupõe que o Estado seja suficientemente zeloso para definir as regras e o que pretende que essa autonomia produza. O Estado deve assumir-se como o mediador entre o interesse comum e o interesse dessas mesmas instituições.

A segunda ambiguidade é a diferença entre acreditação de cursos e certificação profissional. É uma discussão a que eu tenho assistido desde os anos 90. Não vale a pena acreditar cursos se não houver um sistema que compense através da certificação profissional. Agora vamos ver quem é que certifica. Na legislação há também uma confusão entre quem habilita e quem profissionaliza. Neste momento, a entidade que habilita é a mesma que profissionaliza e eu penso que é essa sobreposição que está a gerar uma grande parte dos problemas. Continuo a pensar que o velho modelo da profissionalização em exercício era um bom modelo. Melhor ou pior, era suscetível de ser melhorado em vez de ser encerrado. Este modelo responsabilizava as escolas, mobilizava conhecimento e competência aí existentes para, em complemento com a atividade das instituições de formação inicial, tornar a transição mais fácil. Podia, desde que devidamente regulado, introduzir critérios mais rigorosos no que diz respeito ao preenchimento de requisitos necessários para se ser professor, para se poder certificar profissionalmente a atividade docente.

O que temos neste momento é o velho pecado da sociedade portuguesa que continua a ser altamente credencialista, ou seja não interessa se as pessoas são competentes ou se têm mérito, o que interessa é se têm o diploma. Isto equivale a que a formação seja uma espécie de ritual iniciático pelo qual todos têm de passar, com mais ou com menos sacrifício. Desde que consigamos demonstrar que conseguimos passar o ritual, dão-nos um canudo. O futuro das novas gerações não pode estar dependente dos nossos rituais, destes cerimoniais de distinção que organizam a sociedade mas que têm mais a ver com a sociedade do antigo regime do que com a sociedade moderna. Continuamos a distinguir nas

formas de tratamento o mestre, o doutor, o doutor por extenso, o professor. É esta titularização reverencialista que é o grande diferencial entre os que estão e os que não estão. Para além disto o outro critério que é usado é o tempo de serviço. Eu sinceramente sinto-me insatisfeito perante esta simplicidade que mais não faz que replicar os mecanismos de reprodução social.

É por isso que este é apenas um primeiro seminário. Pelas pistas que foram lançadas e pelo repto que o Carlos Ceia nos deixou aqui, vamos ter de voltar a debater este tema, eventualmente com menos painéis e mais seminários.

Termino agradecendo o acolhimento dado ao Conselho Nacional de Educação e aos que vieram de mais longe para participar nesta iniciativa.

Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca

1700-195 Lisboa

Portugal

Tel.: (+351) 217 935 245

cnedu@cnedu.pt

www.cnedu.pt

