

OS (DES)ARRANJOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL PORTUGUESA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E DE PROFESSORES DOS 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

FERREIRA, Carlos Alberto*

RESUMO

A formação inicial de professores constitui o primeiro período formal de aquisição de conhecimentos diversos e de competências profissionais necessárias à resposta adequada aos desafios colocados ao exercício da profissão. Em Portugal, foi recentemente publicado um novo regime jurídico de habilitação para a docência que indica novas orientações para a formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Daí que o presente texto vise refletir e problematizar as diretrizes estipuladas para a formação inicial desses profissionais. Essas novas diretrizes enfatizam o domínio dos conhecimentos científicos que os educadores de infância e os professores dos 1º e 2º ciclos vão ensinar e a sua transmissão em sala de aula. Na sequência da adequação dos cursos de formação inicial de professores ao processo de Bolonha, essas novas orientações implicaram a alteração no modelo de formação adotado e mudanças nos planos curriculares dos cursos que formam esses profissionais de ensino.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Orientações curriculares. Mudanças na formação.

* Professor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Doutorado em Educação, na especialização em Desenvolvimento Curricular. Investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto – Portugal. E-mail: caferreira@utad.pt

=====

***THE (DES) CURRICULAR ARRANGEMENTS IN PORTUGUESE TEACHERS
TRAINING OF THE FIRST AND SECOND CYCLES OF BASIC EDUCATION***

FERREIRA, Carlos Alberto*

ABSTRACT

The training of teachers is the first formal period of diverse professional knowledge and competence acquisition that are needed to answer adequately to the challenges of the profession. In Portugal, a new juridical regulation for teacher's professional habilitation has been published recently, one that indicates new guidelines for initial training of early childhood educators and teachers of the 1st and 2nd cycles of basic education. Hence, this text seeks to reflect and discuss the guidelines stipulated for the initial training of these professionals. These new guidelines emphasize the mastery of scientific knowledge that early childhood educators and teachers of the 1st and 2nd cycles will teach and its transmission in the classroom. Following the appropriateness of initial training courses for teachers to the Bologna process, these new guidelines resulted in changes in the adopted model of training and changes in the curricula of the courses that make up these teaching professionals.

Keywords: *Initial teacher training. Curricular guidelines. Changes in training.*

* Professor at the University of Trás-os-Montes e Alto Douro. Doctorate in Education, in the specialization in curriculum development. Researcher at the Centre for research and Intervention in Education at the University of Porto-Portugal. E-mail: caferreira@utad.pt

1 INTRODUÇÃO

Vivemos num tempo e numa sociedade marcados pela constante mudança resultante da evolução científica e tecnológica, da globalização e da influência dos interesses e dos modos de regulação económicos na vida das pessoas. Tais factos repercutem-se na educação escolar e, em particular, no trabalho dos professores, que se vêem confrontados com novas funções e novas responsabilidades. Daí que a formação inicial de professores, enquanto processo de iniciação da capacitação do professor para o exercício da docência num contexto educativo complexo e exigente, tenha que ser redimensionada. Pois a ela cabe proporcionar a aquisição de conhecimentos diversificados e o desenvolvimento de competências profissionais que permitam a resposta adequada aos desafios com que a profissão se confronta atualmente.

Recentemente, em Portugal, foram publicadas pelo Ministério da Educação e Ciência novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores, através do novo regime jurídico de habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário portugueses (PORTUGAL, DECRETO LEI Nº 79/2014). Tais diretrizes obrigaram à reformulação dos cursos de formação de educadores de infância e de professores.

Assim, com o presente artigo, pretendemos refletir e problematizar as orientações curriculares oficiais descritas no referido normativo para a formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Iniciamos, por isso, o presente texto com uma reflexão teórica sobre a formação inicial de professores e a docência no contexto atual. Em seguida, descrevemos as principais orientações curriculares referidas no normativo em apreço para a formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. A partir dessas orientações principais, analisamos as suas implicações na alteração do modelo de formação adotado e nos planos curriculares dos cursos que formam esses profissionais.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL

=====

Vivemos, atualmente, numa sociedade globalizada, fortemente influenciada pelos interesses e necessidades económicas, com grandes e contínuos avanços científicos e tecnológicos, o que gera a rápida e constante mudança nessa sociedade e na vida de cada uma das pessoas. Decorrente destes fatores, verifica-se a influência, cada vez maior, das tecnologias da informação e da comunicação na educação das crianças e dos jovens, a diversidade étnica e cultural presente nas sociedades atuais, a alteração dos modelos familiares e dos valores preconizados, mas também o aumento do conhecimento disponível a que temos de aceder para a compreensão dos fenómenos e para a cidadania ativa (ALONSO, 2005; FLORES; DAY; VIANA, 2007; HARGREAVES, 2003). A par disto, a massificação da educação escolar veio trazer à escola alunos com características heterogéneas, marcadas pela diversidade de necessidades, de interesses e de ritmos de aprendizagem. Daí a educação escolar ter de se reconfigurar, pois novas funções são exigidas às escolas e aos professores, bem como novas responsabilidades lhes são atribuídas (FLORES; DAY; VIANA, 2007; FORMOSINHO; MACHADO, 2007). Isto porque já não têm como missão a transmissão de saberes, tomados como verdades absolutas e imutáveis, a todos os alunos como se fossem iguais. Numa sociedade da informação e altamente tecnológica, as escolas e os professores têm que possibilitar as condições para que cada aluno, no respeito das suas características individuais, aceda, compreenda e utilize a informação disponível para o exercício de uma cidadania ativa, facilitando-lhes a construção das aprendizagens úteis e necessárias à vida nessa sociedade (HARGREAVES, 2003; PERRENOUD, 2000).

É neste contexto de mudança do papel, das funções e das responsabilidades da escola e dos professores que a formação inicial de professores tem que ser redimensionada. Esta formação constitui “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (ESTRELA, 2002, p. 18). Dada a intensificação do trabalho do professor, resultante das múltiplas tarefas a desempenhar (FORMOSINHO; MACHADO, 2007), a formação inicial tem que constituir um processo que proporcione oportunidades para a transformação pessoal do futuro professor e para a aquisição dos conhecimentos e das competências profissionais iniciais que o vão habilitar para o exercício

das funções docentes. Neste sentido, Roldão (2015, p. 156) afirma que “a formação de um profissional configura-se como o percurso curricular de aprendizagem (1) desenhado para a construção estrutural do perfil do profissional a formar e (2) para a sustentação do seu desenvolvimento profissional.” Para formar um professor com o perfil necessário à docência no contexto atual, Cunha (2008) sustenta que a sua formação inicial tem de ser estruturada pelas seguintes componentes: a formação científica, referente ao domínio dos conhecimentos científicos a serem ensinados; a formação pedagógica, relativa a conhecimentos gerais sobre os fundamentos da educação escolar, sobre o currículo e o processo de ensino e sobre a organização escolar; a formação prática, que “põe em destaque a ligação entre os aspectos teóricos e a sua aplicação efetiva no local de trabalho, tomando como referência a dimensão científica e pedagógica da formação assente na lógica prática/reflexiva” (CUNHA, 2008, p. 112); a formação pessoal e social, que compreende o envolvimento pessoal, social e ético do futuro professor no exercício da profissão.

Durante o período de preparação para a docência, os futuros professores frequentam disciplinas das referidas componentes de formação que lhes possibilitam fazer as primeiras aprendizagens de conhecimentos, de técnicas e de competências profissionais (CUNHA, 2008). Aprendizagens e competências estas que são dos domínios científico, pedagógico-didático, curricular, organizacional, ético-deontológico, mas também pessoal, relacional, de análise e de reflexão, bem como de tomada de decisões para a prática de ensino supervisionada (ALONSO, 2005) que acontece, sobretudo, no último ano do curso de formação de professores. É também neste contexto que Perrenoud (2000) refere que, desde a formação inicial, os professores têm que adquirir os seguintes conhecimentos e competências profissionais: o domínio dos conhecimentos científicos a ensinar; a planificação do processo de ensino e de aprendizagem por projetos centrados nos problemas sociais e que envolvam os alunos na construção das aprendizagens; ensinar a partir dos conhecimentos iniciais dos alunos, dos seus erros e de situações problemáticas do contexto social; avaliar continuamente as aprendizagens dos alunos; o trabalho em equipa para a partilha, para a reflexão e para a tomada de decisões mais eficazes para a melhoria da prática de ensino e para o desenvolvimento profissional do professor; explorar a utilização e a integração das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e

=====

de aprendizagem; participar na organização, na gestão e nos projetos da instituição escolar onde trabalha; fomentar a participação dos pais ou encarregados de educação na vida escolar.

Para que todas estas aprendizagens de conhecimentos e de competências profissionais ocorram de forma significativa nos futuros professores, é fundamental que resultem da exploração de situações, de tarefas e de problemas dos contextos reais de ensino (FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010). Deste modo, os futuros professores são levados a analisar, a refletir e a tomar decisões sobre essas situações, tarefas e problemas da prática profissional, mobilizando, de forma integrada, os diversos conhecimentos, os procedimentos e as atitudes necessárias para as respostas adequadas e eficazes às situações e tarefas postas (ALONSO, 2005; ROLDÃO, 2005). Também é na formação inicial que se deve esboçar a “emergência de um perfil de professor como um intelectual que pensa criticamente o que ele próprio faz e o que o obrigam a fazer, e que participa ativamente no espaço da cidadania para alcançar a mudança das atuais condições da sua intervenção” (ESTEVES, 2015, p. 148).

Só com competências profissionais para a docência num contexto de diversidade e de complexidade, nas quais se releva a capacidade de análise e de reflexão críticas sobre as práticas docentes e sobre as situações profissionais com que o futuro professor se irá deparar, é que este poderá tomar decisões adequadas e eficazes para os vários desafios a enfrentar no exercício da profissão.

Porém, a exigência e a complexidade da profissão implicam que a aprendizagem profissional ocorra ao longo da carreira, pois

ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 8).

Aprendizagem esta que pode ocorrer de modo formal ou informal ou, ainda, de modo não formal. E isto porque “a formação docente, não sendo o único, deve constituir um esteio fundamental da construção da profissionalidade” (ESTEVES, 2015, p. 141), caracterizada pelo saber profissional especializado que se manifesta por competências docentes e por valores ético-

deontológicos que vão sendo adquiridos pela experiência refletida sobre a própria prática docente (ESTEVES, 2009).

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E DE PROFESSORES DOS 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

As políticas educativas atuais, incluindo as portuguesas, são influenciadas pelos interesses económicos resultantes do aprofundamento do capitalismo nas sociedades mais desenvolvidas. Foi desde a década de 80 do século XX que a educação escolar começou a ser influenciada pelos ideais neoliberais e, por isso, a estar submetida à lógica de mercado, com a valorização de princípios como a competitividade, o individualismo, a responsabilização e a privatização (AFONSO, 2011; PACHECO, 2000). Esta influência neoliberal nas políticas educativas resulta da ideia de que a competitividade económica dos países e o seu desenvolvimento tecnológico e social são da responsabilidade da escola e dos professores, que têm, por essa razão, que promover um ensino de qualidade. Ensino de qualidade este que, nesta lógica neoliberal, é visto como aquele que promove melhores resultados de aprendizagem nos alunos, medidos em exames standardizados (FERREIRA, 2015). Simultaneamente tem-se assistido ao retomar dos valores tradicionais neoconservadores, que têm conduzido à redução curricular nos planos de estudos nos ensinos básico e secundário portugueses e à valorização das disciplinas e dos conteúdos tradicionais (PACHECO, 2000), aos quais os alunos têm que se submeter a exames finais.

É neste contexto que têm que ser entendidas as recentes políticas portuguesas de formação inicial de professores, para além de os cursos que formam professores terem sofrido alterações em termos organizativos, curriculares e pedagógicos decorrentes da sua adequação ao processo de Bolonha. Processo este que procurou a uniformização da formação superior nos países envolvidos, no intuito da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005). Esta uniformização e este Espaço Europeu de Ensino Superior decorrem, segundo Almeida, Leite e Santiago (2013, p. 128) do facto de que

=====

as marcas do processo de reformulação das políticas educacionais na Europa advêm do atendimento às políticas externas, mercadológicas, haja em vista que o teor da declaração de Bolonha assume uma perspectiva política para a reforma universitária com ênfase no aligeiramento da formação (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO 2013, p. 128).

Antes do processo de Bolonha, a habilitação para a docência era conseguida através da conclusão e da aprovação numa licenciatura de formação de professores com quatro ou cinco anos de duração. Com esse processo de Bolonha, o acesso à profissão passou a exigir o mestrado (2º ciclo) profissionalizante como grau acadêmico, com a duração de dois anos, ao qual o futuro professor se candidata após a conclusão de uma licenciatura (1º ciclo) de três anos (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 43/2007). Para além disso, exigiu que a formação se estruturasse por unidades de crédito e que o processo pedagógico se organizasse por horas de contacto, de tutoria e de estudo e trabalho autónomos dos estudantes (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005).

Deste modo, a licenciatura é conferida

a quem demonstre possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que, sustentando-se naqueles que foram adquiridos ao nível secundário, os desenvolve, aprofunda e os sabe aplicar, evidenciando uma abordagem profissional (VIEIRA; DAMIÃO, 2013, p. 130).

Já o mestrado visa à aquisição, por parte dos futuros professores, dos “conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que, sustentando-se naqueles que foram obtidos no 1º ciclo, os desenvolve e aprofunda, produzindo aplicações originais, lidando com questões complexas, encontrando soluções ou emitindo juízos” (VIEIRA; DAMIÃO, 2013, p. 130) sobre situações, problemas educativos concretos.

A habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário está, atualmente, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 79/2014. A publicação desse normativo obrigou a alterações nos cursos de formação inicial desses profissionais, justificada com a necessidade de que “a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a formação docente” (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 79/2014, p. 2819), bem como com a necessidade da exigência e da profundidade do conhecimento sobre as matérias específicas que os futuros professores irão lecionar (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 79/2014, Preâmbulo). Daí a preocupação expressa no referido normativo com a formação dos futuros professores nos conhecimentos científicos que irão ensinar, apesar de não ser suficiente o

domínio pelo professor desses conhecimentos científicos para que consiga promover a sua aprendizagem pelos alunos. De acordo com Perrenoud (2000), as aprendizagens devem ser construídas pelos alunos, por forma a terem sentido e utilidade para a sua cidadania ativa num mundo globalizado e em constante mudança.

Mas, devido a que “o designado conhecimento pedagógico engloba uma diversidade de dimensões de conhecimento, também elas científicas, que são essenciais ao refinamento da qualidade do agir do profissional docente” (ROLDÃO, 2015, p. 159), o Decreto-Lei nº 79/2014 determina várias componentes na estrutura da formação inicial de professores. Estipula, por isso, a formação na área da docência; a formação educacional geral; as didáticas específicas; a iniciação à prática profissional, com prática de ensino supervisionada (Art. 7º). A formação na área da docência “visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento” (Art. 8º - Ponto 1). A formação na área educacional geral “abrange conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aulas” (Art. 9º - Ponto 1). As unidades curriculares desta componente de formação devem privilegiar a psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, bem como da organização escolar e das necessidades educativas especiais (Art. 9º - Ponto 2). As didáticas específicas proporcionam “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativas às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência” (Art. 10º). Já a iniciação à prática profissional visa “a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir, visando a aprendizagem” (Art. 11º - Alínea D) e é concretizada pela observação e colaboração em situações de ensino e pela prática de ensino supervisionada em sala de aula, na qual se integra o estágio.

Estas orientações curriculares sobre as componentes da formação inicial de professores contemplam aquelas que são necessárias ao exercício da docência e que são referidas por Alonso (2005), Cunha (2008), Pacheco e Flores (1999) e Roldão (2015). Para estes autores, essa formação deve proporcionar oportunidades para a aprendizagem dos conhecimentos científicos a ensinar, dos conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas necessários à prática de

ensino orientada por princípios éticos e deontológicos específicos da profissão. Aprendizagens estas que

estão na base da estruturação de outras orientações formativas, nomeadamente assentes nos contributos e nas influências da escola, do currículo, da cultura profissional, da cultura política e do envolvimento social, que acabam por influenciar os modelos e os paradigmas de formação (CUNHA, 2008, p. 111).

Através da formação nas referidas componentes, procura-se que o futuro professor inicie o processo de aquisição de “saberes, esquemas de ação e rotinas para resolver problemas em situações de trabalho” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 146). Problemas estes que, no contexto educativo atual, marcado pela diversidade de interesses e necessidades dos alunos que frequentam a escola e pela complexidade das situações docentes vividas, exigem uma sólida formação do futuro professor e o desenvolvimento da sua capacidade de análise, de reflexão e de tomada de decisões criativas e eficazes para resposta aos diferentes desafios profissionais.

4 IMPLICAÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NO MODELO DE FORMAÇÃO ADOTADO

Como já referimos anteriormente, a frequência e aprovação nas disciplinas de uma licenciatura de formação de professores proporcionavam, antes de Bolonha, as habilitações académicas necessárias ao acesso à profissão docente. Os cursos de licenciatura de formação de professores estavam estruturados em componentes de formação na área da docência, de ciências da educação e de prática pedagógica, na qual se integrava o estágio (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 344/89). As disciplinas destas três componentes de formação eram lecionadas ao longo do curso, o que conferia um modelo de formação integrado, de forma mais marcante na formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Este modelo integrado de formação caracterizava-se por ser aquele em que existia

a articulação entre as dimensões teóricas (científicas, quer no plano dos conteúdos, quer no plano dos modos e contextos de ensino) e a prática profissional (entendida como permanência e exercício de actividade em situação profissional com supervisão) ao longo do percurso formativo e numa perspetiva de gradualidade da intervenção pedagógica, quer no âmbito (contextos, prática da escola, docência), quer ao nível de responsabilização (observação, intervenção apoiada, intervenção autónoma) (ROLDÃO, 2002, p. 157).

Daí que desde o primeiro ano do curso de licenciatura os futuros professores frequentavam disciplinas das três componentes de formação que se encontravam integradas nos planos curriculares dos cursos. A componente de prática pedagógica era iniciada no primeiro ou no segundo ano do curso e concretizava-se pela observação de contextos de ensino e de aulas (PORTUGAL, PORTARIA N° 336/88). No ano seguinte, a prática pedagógica consistia na lecionação de aulas com apoio do professor da escola e no último ano o futuro professor realizava o estágio, no qual se responsabilizava autonomamente pela lecionação das aulas, com a supervisão e a orientação do professor titular da turma e do supervisor da universidade (PORTUGAL, PORTARIA N° 336/88).

Com a adequação dos cursos de formação de professores ao processo de Bolonha, em que o mestrado passou a ser o grau acadêmico que confere a habilitação profissional para a docência nos diferentes níveis de ensino (PORTUGAL, DECRETO-LEI N° 43/2007), bem como com o novo regime jurídico de habilitação para a docência (PORTUGAL, DECRETO-LEI N° 79/2014), o modelo de formação inicial de professores foi alterado. Isto porque, como é referido no preâmbulo do Decreto-Lei n° 79/2014, à licenciatura (1° ciclo) “cabe assegurar a formação de base na área da docência” e ao mestrado (2° ciclo)

cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação acadêmica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Uma vez que é, sobretudo, na licenciatura que são lecionados os saberes científicos que virão a ensinar quando forem profissionalizados e que é no mestrado que a formação educacional, as didáticas específicas e a prática de ensino supervisionada ocorrem, passou-se de um modelo de formação integrado para um modelo bi-etápico (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013), ou sequencial (ALMEIDA; LOPO, 2015). Tal alteração no modelo de formação oficialmente adotado resulta do facto de que

=====

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 (ALMEIDA; LOPO, 2015, p. 91).

Esta mudança de modelo de formação representa, para Almeida; Leite e Santiago (2013), um retrocesso na formação inicial de professores, devido a que “essa lógica aponta para um retrocesso no que se refere a uma organização ‘bi-etápica’ e as consequências desse modelo poderão contribuir para um processo de desvalorização da formação do professor” (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 129, grifos nossos). Esta desvalorização decorre de a separação e desarticulação das componentes de formação poderem dificultar a capacidade de os futuros professores mobilizarem os diversos tipos de saberes e competências para situações reais da prática de ensino. Deste modo, está limitada a compreensão, a reflexão e a intervenção adequadas na realidade educativa na qual vão exercer as funções docentes, desde logo no próprio estágio. Esta dificuldade resulta das limitações de um modelo bi-etápico ou sequencial, já que

não basta justapor, numa lógica curricular aditiva (Roldão, 2012) as componentes que integram o saber docente. Importa trabalhá-las articuladamente ao longo de um currículo de formação inicial, ou em situações de formação em contexto, situando a dimensão acional (estágios ou prática profissional) como eixo estruturante da formação, agregador de todos os outros (ROLDÃO, 2015, p. 160).

Só com a articulação das diferentes componentes de formação, no sentido de um currículo de formação inicial de professores integrado (ALONSO, 2005; ROLDÃO, 2015), estruturadas pela reflexão e pela tomada de decisões em situações, tarefas e problemas da realidade educativa (FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010) é que os futuros professores poderão realizar aprendizagens significativas dos diferentes saberes e adquirirem as competências profissionais necessárias à docência. Desta forma, serão capazes de adequar o currículo às características dos alunos a quem vão ensinar, organizar o processo de ensino e de aprendizagem

por problemas relevantes para eles e diferenciar estratégias e atividades em função das necessidades e dos conhecimentos prévios desses alunos (PERRENOUD, 2000).

5 IMPLICAÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NOS PLANOS CURRICULARES DOS CURSOS

Se as novas orientações curriculares oficiais para a formação inicial de professores implicaram a mudança no modelo de formação, também levaram a alterações nos planos curriculares dos cursos que formam professores. Cursos esses que, na sequência da sua adequação ao processo de Bolonha, são a licenciatura em Educação Básica e os Mestrados em: Educação Pré-Escolar; Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Ensino nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Uma vez que, de acordo com o processo de Bolonha, os referidos cursos e respectivas unidades curriculares se estruturam por créditos (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005), o normativo que regulamenta a habilitação para a docência em Portugal estipula novos totais de créditos para a licenciatura em Educação Básica e para os diferentes mestrados. Ainda determina novos intervalos mínimos de créditos para as quatro componentes de formação dos cursos: formação na área da docência; formação educacional geral; didáticas específicas e iniciação à prática profissional, com prática de ensino supervisionada.

Relativamente à licenciatura em Educação Básica, é referido no artigo 13º - Ponto 1 que o número de créditos estabelecido para este grau académico é de 180 (3 anos). Estes créditos distribuem-se pelas referidas componentes de formação da seguinte forma: mínimo de 125 na área da docência; mínimo de 15 na área educacional geral; mínimo de 15 nas didáticas específicas e mínimo de 15 na iniciação à prática profissional (Art. 13º - Ponto 1). Como se pode observar, do total de créditos que a licenciatura exige, a maioria é atribuída à formação na área da docência, que visa ao domínio dos conhecimentos científicos da docência pelos futuros educadores de infância e pelos futuros professores dos 1º e 2º ciclos (ALMEIDA; LOPO, 2015). Este mínimo de créditos concedidos à área da docência é distribuído, obrigatoriamente, pelos seguintes domínios científicos: Português (mínimo de 30 créditos); Matemática (mínimo de 30

=====

créditos); Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal (mínimo de 30 créditos); Expressões (mínimo de 30 créditos) (Art. 13º - Ponto 2). A ênfase na formação nestes conhecimentos justifica-se “perante a necessidade de levar os alunos dos primeiros anos de escolaridade a assimilarem conhecimentos basilares e desenvolverem capacidades estruturantes, que se afiguram determinantes para o seu futuro académico” (VIEIRA; DAMIÃO, 2013, p. 152).

De acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, a formação científica dos futuros professores terá de incidir, sobretudo, no Português, na Matemática e nas Ciências. Deste modo, assiste-se ao retomar dos valores tradicionais na formação inicial de professores, que decorre da diminuição curricular verificada nos planos curriculares do ensino básico e do aumento da carga horária nas disciplinas de Português e de Matemática desse nível de ensino (FERREIRA, 2015; PACHECO, 2000). A ênfase nos saberes tradicionais na formação dos alunos e, conseqüentemente, na formação inicial de professores deve-se, segundo Esteves (2015, p. 146), a que,

desde 2011, tem estado em curso uma política curricular restauracionista da tradição de um currículo centrado nas matérias e na respetiva didática específica, no regresso a exames em todos os finais de ciclo (4º, 6º, 9º e 12º anos) e num controle mais apertado das escolas e dos professores (ESTEVES, 2015, p. 146).

Daí que, na lógica do Ministério da Educação e Ciência português, a formação inicial de professores tenha de privilegiar o domínio, por parte dos futuros professores, desses saberes tradicionais que têm que ser aprendidos pelos alunos do ensino básico e sobre os quais realizam exames nacionais.

No que respeita aos mestrados profissionalizantes, são, também, impostos pelo novo regulamento jurídico de habilitação para a docência totais de créditos obrigatórios e que são diferentes consoante o curso em causa. Assim, ao Mestrado em Educação Pré-Escolar, que forma educadores de infância, são atribuídos 90 créditos (1,5 anos), distribuídos da seguinte forma pelas componentes de formação: mínimo de 6 créditos na área da docência; mínimo de 6 créditos na área educacional geral; mínimo de 24 créditos nas didáticas específicas e mínimo de 39 créditos na prática de ensino supervisionada (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 79/2014, Art. 14.º- Ponto 1). Já o Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que forma professores para este nível

de ensino, também terá que ter 90 créditos (1, 5 anos), sendo que o mínimo de 18 créditos é atribuído à área da docência, o mínimo de 6 à área educacional geral, o mínimo de 21 às didáticas específicas e o mínimo de 32 créditos à prática de ensino supervisionada (Art. 14º - Ponto 2). A diferença de créditos atribuídos à área da docência nestes dois mestrados deve-se à preocupação com a formação nos conhecimentos científicos a lecionar, sendo o domínio destes conhecimentos a principal finalidade da formação inicial desses profissionais e que é manifestada no preâmbulo do normativo em apreço. Por esta razão, os futuros professores do 1º ciclo do ensino básico têm que evidenciar o domínio dos conhecimentos científicos das disciplinas que estruturam o plano curricular deste ciclo do ensino básico e que são o Português e a Matemática, com maiores cargas horárias semanais, e o Estudo do Meio e as Expressões, com menor número de horas atribuídas por semana.

Como o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico forma profissionais para trabalharem na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, o total de créditos obrigatório para este curso é 120 (2 anos). Estes créditos são distribuídos da seguinte forma pelas componentes de formação: mínimo de 18 na área da docência; mínimo de 6 na área educacional geral; mínimo de 36 nas didáticas específicas e mínimo de 48 na prática de ensino supervisionada (Art. 14º - Ponto 3). O maior número de créditos atribuídos à prática de ensino supervisionada, comparativamente aos outros dois mestrados, deve-se ao facto de os futuros educadores de infância e de os professores do 1º ciclo do ensino básico terem que realizar estágio (prática de ensino supervisionada) nos dois níveis de ensino, pelo que se compreende a atribuição de um maior número de horas desta componente de formação neste curso.

A formação de professores para os 1º e 2º ciclos do ensino básico é obtida pela frequência de um dos dois mestrados oferecidos: Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico (Art. 14º - Ponto 4). Cada um destes dois cursos tem, também, atribuído um total de 120 créditos (2 anos), que são distribuídos pelas componentes de formação da seguinte forma em ambos os cursos: mínimo de 27 créditos na área da docência; mínimo de 6 na área educacional geral; mínimo de 30 nas didáticas específicas e mínimo de 48 na prática de ensino

=====

supervisionada (Art. 14º - Ponto 4). É devido à maior exigência e profundidade dos conteúdos a lecionar no 2º ciclo do ensino básico que se compreende a atribuição de mais créditos à área da docência nos dois cursos de mestrado referidos. Por esta mesma razão se justifica o aumento de créditos da prática de ensino supervisionada, uma vez que têm que realizar estágio no 1º ciclo do ensino básico e nas duas disciplinas do 2º ciclo do ensino básico.

Verificamos, pelo exposto, que é nos mestrados que formam futuros educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico que predomina a formação nas didáticas específicas, a formação educacional geral e a prática de ensino supervisionada, apesar de também estarem previstos créditos para a formação na área da docência com vista ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na licenciatura. Atendendo aos créditos mínimos atribuídos às diferentes componentes da formação nesses mestrados, observa-se que aquelas que obtêm mais créditos são, precisamente, a da área da docência, a das didáticas específicas e a da prática de ensino supervisionada, em detrimento da área educacional geral, que apresenta mínimos de créditos muito baixos comparativamente às restantes áreas de formação. Esta desvalorização da formação educacional geral é entendida numa perspetiva ideológica neoliberal e neoconservadora da formação inicial de professores, na medida em que é valorizado o domínio, por parte dos futuros professores, dos saberes científicos a ensinar e da sua transmissão em sala de aula (ESTEVES, 2015). Esta ênfase na formação na área da docência induz a uma visão redutora dos saberes que o professor deve possuir, já que “o conhecimento profissional docente implica assim uma diversidade integradora de conhecimentos distintos, a saber: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do sujeito, conhecimento dos contextos” (ROLDÃO, 2015, p. 160).

Ao desvalorizar-se os saberes e as competências educacionais gerais, as decisões a tomar para a prática de ensino não serão feitas devidamente sustentadas, uma vez que estes saberes e competências constituem os fundamentos para as decisões educacionais, para a análise, para a reflexão e para a tomada de decisões curriculares, pedagógico-didáticas e éticas na profissão docente (ALONSO, 2005; ROLDÃO, 2015). Evidenciando a necessidade de o professor ser formado com diversos tipos de saberes e de competências profissionais para exercer a profissão com qualidade, Alonso (2005, p. 6) refere que

o perfil do professor atual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro (ALONSO 2005, p. 6).

Assim, ao ser enfatizado o domínio dos conhecimentos científicos a transmitir aos alunos, poderá surgir a formação de um profissional como técnico executor de um currículo concebido centralmente. Porém, para que o sucesso escolar constitua uma oportunidade para todos os alunos que frequentam a escola, é condição fundamental que o professor proceda à reconstrução do currículo em função das características dos alunos e do contexto educativo em que trabalha e que crie situações pedagógicas que possibilitem a construção, pelos alunos, de aprendizagens com sentido e úteis à sua vida numa sociedade exigente, plural e democrática (PERRENOUD, 2000).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da docência nunca foi tão exigente e complexo como nos tempos atuais, devido à rápida e constante mudança da sociedade, que é influenciada pelas necessidades e interesses económicos de um mundo globalizado e onde os avanços científicos e tecnológicos ocorrem de forma rápida e com impacto na vida das pessoas. É face a estes factos e à necessidade de resposta a um público escolar heterogéneo que a formação inicial de professores tem que ser redimensionada. Pois, é nela que se tem de proporcionar o começo da aprendizagem dos conhecimentos e do desenvolvimento das competências profissionais que possibilitem aos professores responderem adequadamente aos novos desafios da profissão.

Na sequência do ajustamento dos cursos de formação de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico ao processo de Bolonha, foi recentemente publicado, pelo Ministério da Educação e Ciência, um novo regime jurídico de habilitação para a docência. Este normativo, enquadrado numa política de influência neoliberal e neoconservadora, alterou o modelo de formação inicial de professores e obrigou a mudanças nos planos curriculares dos cursos que formam aqueles profissionais. Exigindo a habilitação para a docência

nesses dois níveis de ensino a licenciatura em Educação Básica e um mestrado profissionalizante, é, sobretudo, na licenciatura que são lecionados os conhecimentos científicos que serão objeto de ensino, cabendo ao mestrado o aprofundamento desses conhecimentos científicos, o ensino dos saberes pedagógicos, das didáticas específicas e da prática de ensino supervisionada. Esta separação e desarticulação das componentes de formação pelos dois graus acadêmicos evidencia um modelo de formação bi-etápico ou sequencial de formação, com o qual a análise, a reflexão e a tomada de decisões pelos futuros educadores e professores sobre situações, tarefas e problemas da realidade profissional está condicionada. Por outro lado, ao ser atribuído um maior número de créditos à área da docência, às didáticas específicas e à prática de ensino supervisionada e um reduzido número de créditos à formação educacional geral, as novas orientações para a formação desses profissionais privilegiam a aprendizagem dos conhecimentos científicos das áreas tradicionais (Português, Matemática e Ciências) e a sua transmissão no processo de ensino.

Deste modo, as alterações introduzidas não proporcionarão a formação adequada e necessária ao desempenho dos novos papéis e responsabilidades dos docentes e que decorrem das exigências da sociedade atual e das características dos alunos. Para que os futuros professores adquiram conhecimentos e competências necessárias à docência, a sua formação deve basear-se na análise, na reflexão e na tomada de decisões sobre situações, tarefas e problemas da realidade profissional. Tal pressupõe que as unidades curriculares das componentes de formação sejam lecionadas de forma integrada ao longo do curso, o que permitiria a mobilização dos saberes e das competências que os futuros professores vão adquirindo para os contextos reais de ensino e, logo, para a tomada de decisões nas situações, tarefas e problemas desses contextos. Mas para que essa reflexão e tomada de decisões profissionais ocorram de forma sustentada e com mais qualidade, seria preciso que fossem atribuídos mais créditos à formação nos fundamentos pedagógicos, curriculares, organizacionais da escola e éticos da profissão, articulando-os com os conhecimentos científicos da área da docência e com a prática de ensino supervisionada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas**: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. In ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 83-101.

ALMEIDA, Susana; LOPO, Teresa Teixeira. Parte II. Tendências da Organização Curricular da Formação Inicial de Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. In Conselho Nacional de Educação. **Formação Inicial de Professores**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 85-136, 2015.

ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, nº 23, 2013 p. 119-135.

ALONSO, Luísa. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In PORTUGAL, Gabriela; PEREIRA, Luísa Álvares (Org.). **Actas do I Simpósio Nacional de Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo**. Formação de Professores e Educadores de Infância. Questões do Presente e Perspetivas Futuras. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 1-15, 2005.

CUNHA, António Camilo. **Ser Professor- Bases de uma Sistematização Teórica**. Braga: Casa do Professor, 2008.

ESTEVES, Manuela. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, nº 8, 2009. p. 37-48.

ESTEVES, Manuela. Professores: Profissionalidade(s) a desenvolver. In MORGADO, José Carlos *et al.* (Orgs.). **Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo**: Desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-brasileiros. Volume II. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015, p. 141-153.

ESTRELA, Maria Teresa. Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. **Revista de Educação**, v. XI, nº 1, p.17-28, 2002.

FERNANDES, Sandra Raquel; FLORES, Maria Assunção; LIMA, Rui Manuel. A Aprendizagem Baseada em Projectos Interdisciplinares: Avaliação do Impacto de uma Experiência no Ensino da Engenharia. **Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, nº 3, p. 59-86, 2010.

=====

FERREIRA, Carlos Alberto. A avaliação das aprendizagens no ensino básico e o reforço da avaliação sumativa externa. **Educação e Pesquisa**, v.41, nº 1, p.153-169, 2015.

FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher; VIANA, Isabel Carvalho. Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In FLORES, Maria Assunção; VIANA, Isabel Carvalho (Orgs.). **Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança**. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2007, p. 7-46.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Nova Profissionalidade e Diferenciação Docente. In FLORES, Maria Assunção; VIANA, Isabel Carvalho (Orgs.). **Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança**. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2007, p. 71-82.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, nº 8, p.7-22, 2009.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, José Augusto. Contextos e características do neoliberalismo em educação. In PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas educativas: o neoliberalismo em educação**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 7-20.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PORTUGAL. Portaria nº 336/88, de 29 de maio de 1988. Regulamenta a prática pedagógica nos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 3447/89, de 11 de outubro de 1989. Regulamenta a formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. Regime jurídico de habilitação para a docência.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio de 2014. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar profissionais: a centralidade do saber e do agir profissionais versus discussão sobre modelos. **Revista de Educação**, v. XI, nº 1, p. 157-168, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional- pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In PORTUGAL, Gabriela; PEREIRA, Luísa Álvares (Org.). **Actas do I Simpósio Nacional de Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo**. Formação de Professores e Educadores de Infância. Questões do Presente e Perspetivas Futuras. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005, p. 16-23.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e construção de conhecimento profissional docente, currículo, didática e supervisão. In MORGADO, José Carlos *et al.* (Orgs.). **Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo**: Desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-brasileiros. Volume II. Santo Tirso: De Facto Editores, p. 155-167, 2015.

SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado; COSTA, António de Almeida. **Ambição para a Excelência**. A oportunidade de Bolonha. Lisboa: Gradiva, 2005.

VIEIRA, Mónica Duarte; DAMIÃO, Maria Helena. Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Requisitos de Ingresso, Planos de Estudo e Perfis de Docência. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v.40, n 1, p.127-156, 2013.

Artigo recebido em 08/06/2016.

Aceito para publicação em 22/05/2017.

=====