

CONCEPÇÃO, ORGANIZAÇÃO E AUTONOMIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

Claudia Gurgel de Vasconcelos Rincon*

Catia Piccolo Vieiro Devechi**

Resumo: O artigo discute a organização e a proposta dos cursos de formação de professores do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Por meio de uma abordagem hermenêutica, analisa documentos legais e diretrizes nacionais portuguesas referentes à formação dos professores e os resultados de entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores/coordenadores de duas universidades e dois institutos politécnicos portugueses. Conclui que o curso está organizado em habilidades e competências orientados por Bolonha, sem questionamentos em torno da mudança de paradigma. São apontadas dificuldades quanto à continuidade entre licenciatura e mestrado, diminuição do espaço de autonomia dos cursos, mas não em torno do enfoque das competências e habilidades.

Palavras-chave: Formação docente. Instituto politécnico. Universidade. Ciclos de estudos. Educação anos iniciais.

CONCEPTION, ORGANIZATION AND AUTONOMY OF TEACHER TRAINING COURSES FOR THE 1st CYCLE OF BASIC EDUCATION IN PORTUGAL

Abstract: The article discusses the organization and proposal of training courses for teachers of the 1st Cycle of Basic Education in Portugal. Through a hermeneutic approach, it analyzes legal documents and Portuguese national guidelines regarding teacher training and the results of semi-structured interviews carried out with directors/coordinators of two Portuguese universities and two polytechnic institutes. It concludes that the course is organized in skills and competences guided by Bologna, without questioning about the paradigm shift. Difficulties are pointed out regarding the continuity between undergraduate and master's degrees, reduction of the autonomy of the courses, but not around the focus of competences and skills.

até 10 linhas.

Keywords: Teacher training. Polytechnic Institute. University. Study Cycles. Early Years Education.

Introdução

As mudanças educativas em âmbito europeu aconteceram rapidamente e por vários fatores, entre eles, os decorrentes do processo de fortalecimento econômico que colocou a educação como propulsora do desenvolvimento. Em

1999, Ministros da Educação de vinte e nove países assinaram a Declaração de Bolonha, documento que originou oficialmente o Processo de Bolonha, cuja ideia central foi a criação de um sistema que possibilitasse e promovesse a mobilidade de estudantes e docentes entre países integrantes da Comunidade Europeia. Em síntese, tal documento oferece orientações educacionais com base no paradigma da aprendizagem centrado no aluno, com foco na formação de competências e habilidades para a atuação profissional.

Portugal é um dos signatários da Declaração de Bolonha e, portanto, assumiu o compromisso de acatar as recomendações educacionais que foram acertadas. Contudo, a implementação das políticas só teve início no país em 2005, com a incorporação de acordos internacionais para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Além de promover a mudança na estrutura dos cursos, influenciou, também, na gestão das instituições de ensino superior, provocando transformações na atuação docente e na pesquisa (TEODORO; GALEGO; MARQUES, 2010).

A reestruturação dos cursos de ensino superior em Portugal atendeu à orientação de três ciclos estudos, sendo o currículo organizado por um estudo sequencial em diferentes graus: licenciatura, mestrado e doutorado. Para além da reestruturação, os cursos buscaram atender às competências essenciais estabelecidas pelo sistema de ensino português: apropriação, sistematização, exploração e operacionalização dos conhecimentos adquiridos bem como o desenvolvimento de capacidades e atitudes (PORTUGAL, 2013). Os cursos de formação de professores receberam uma atenção especial por serem considerados fundamentais para o alcance dos propósitos educacionais estabelecidos para escola básica.

Com forte enfoque na profissionalização técnica, as mudanças na formação de professores são observadas pelo alargamento do percurso formativo mínimo de licenciatura de quatro anos de formação para cinco anos, contemplando o mestrado. No que se refere à formação de professores do 1º Ciclo de Ensino Básico, foco deste artigo, os ciclos de estudos foram organizados segundo os componentes de formação definidos pelo Decreto-lei nº

79/2014 que visam ao cumprimento das exigências da profissão alinhadas às novas demandas da escola básica¹.

De acordo com Ferreira (2016), o paradigma em questão aposta no desenvolvimento de competências e habilidades como estratégia de melhor preparação profissional para a atuação na escola. Baseado na concepção do saber-fazer/aprender a aprender, os cursos passaram a formar professores por meio de experiências ativas, entendendo a aprendizagem prática como melhor estratégia de formação. Ou seja, a formação passou a ter como base o estímulo para trabalhos autônomos, o contato com contextos reais, visando a reflexão e a aquisição de saberes e atitudes relacionadas às questões do cotidiano da prática escolar. Tal modelo, entretanto, não tem sido isento de críticas entre os pesquisadores portugueses. Para Mesquita e Machado (2017), por exemplo, tal paradigma se alinha às concepções pedagógicas que entendem o futuro professor como responsável por sua formação, sendo mantido, no entanto, mais próximo do discurso do que da prática. No mesmo sentido, Leite e Ramos (2014, p. 84) apontam “uma tensão paradigmática entre o anunciado, o vivido e o idealizado” por Bolonha.

Neste artigo, buscamos apresentar e problematizar como os cursos de formação para docência no 1º Ciclo de Ensino Básico têm se organizado nas instituições públicas (universidade e politécnico) e como tem sido a percepção dos gestores dos cursos em torno do atual modelo de formação de professores no país. Utilizamos a abordagem hermenêutica para compreender como se deu a reorganização dos cursos de formação docente frente à adesão do país ao Processo de Bolonha, tendo como base documentos legais e diretrizes nacionais portuguesas referentes à formação do 1º Ciclo do Ensino Básico e entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenadores e diretores de dois cursos universitários e dois institutos politécnicos.

No que se refere aos documentos, analisamos os regulamentos, as propostas pedagógicas e curriculares, os planos de estudos dos cursos

¹Recebido em: abril/2022.
Aprovado em: maio/2023.

superiores de formação para a docência de universidades e de institutos politécnicos, o Regime Jurídico dos Graus do Ensino Superior, o Regime Jurídico da Habilitação Profissional, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e de professores dos ensino básico, os Estatutos das Escolas Superiores de Educação e a Lei de Bases do Sistema Educativo. Já as entrevistas foram realizadas com diretores/coordenadores dos cursos de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Évora e do Instituto Politécnico do Porto, e com diretores/coordenadores dos cursos de mestrado em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro e do Instituto Politécnico de Viseu. As instituições foram escolhidas pelo fato de que o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico ter sido a especialidade que mais formou professores nos últimos anos letivos e o mestrado em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico ter passado por modificação em sua organização após a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 79/2014 (PORTUGAL, 2014), que dispõe sobre o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, oferecendo a possibilidade de ampliarmos a visão sobre o modelo formativo em Portugal.

Com base nos dados alcançados na pesquisa, discutimos as características da formação de professores para atuação nos anos primários em Portugal adquiridas com as mudanças decorrentes das orientações de Bolonha, desmembrando o texto em duas seções. Na primeira, descrevemos a estrutura e a proposta atual dos cursos que formam os professores do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Na segunda, problematizamos, a partir das falas dos entrevistados, o modelo de aprendizagem focado nas competências e habilidades e as suas implicações para autonomia dos cursos e da formação do professor dessa etapa de ensino.

1 Formação dos professores para o ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico

A adesão de Portugal ao Processo de Bolonha trouxe mudanças significativas para a organização e os propósitos da Educação Superior, especialmente para os cursos de formação de professores. Os cursos passaram a seguir as orientações educacionais com vista a harmonizar currículos, organizar e implementar os ciclos de estudos, modificar a concepção de ensino da transmissão de conhecimento para o desenvolvimento de competências, fixar a quantidade de créditos e a duração dos ciclos de estudos.

Atualmente, a formação de professores no país está regulamentada pelo Decreto-Lei nº 79/2014, que atualiza o Decreto-Lei nº 43/2007 e estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência desde a educação pré-escolar até o ensino secundário, exigindo uma formação mínima de dois ciclos de estudos: licenciatura (1º ciclo de estudos) e mestrado (2º ciclo de estudos). A legislação (2014) determinou que a licenciatura deve ser obrigatoriamente em Educação Básica, apresentando a possibilidade de quatro modalidades de mestrado para habilitação profissional para a docência no ensino do 1º ciclo: Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal, no 2º Ciclo do Ensino Básico; e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico. O Decreto-Lei relaciona a qualidade da aprendizagem ao aumento do nível da formação docente, ressaltando que o grau de competência do professor influencia em sua autonomia e desempenho profissional.

A formação em cada um dos ciclos de estudos segue propósitos diferenciados. A licenciatura tem o compromisso de assegurar a formação básica na área docente e o mestrado a responsabilidade com a profissionalização docente especializada. Cabe à licenciatura em Educação Básica promover a prática profissional educativa em contextos formais e não formais, permitindo o alcance de conhecimentos científicos e pedagógicos, oferecendo o número de créditos exigidos para a entrada no mestrado e, assim, a habilitação profissional para a atuação na educação pré-escolar e no ensino básico. Compete ao mestrado “a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação na área cultural, social e ética e a iniciação à

prática profissional, que culmina com a prática supervisionada” (PORTUGAL, 2014, p. 2819). Na avaliação de Vieira e Damião (2014), a oferta diferenciada no 2º ciclo de estudos foi interessante, pois permitiu a ampliação na atuação docente. Assim, se o professor estiver habilitado para atuar no 1º Ciclo do Ensino Básico, também poderá atuar na Educação Pré-Escolar ou no 2º Ciclo do Ensino Básico, dependendo da sua escolha entre as especialidades no mestrado.

A habilitação profissional para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico tem sido oferecida pelas universidades e pelos institutos politécnicos, contudo, a legislação (2005) prevê uma formação acadêmica para as universidades e de natureza vocacional para os politécnicos. Para habilitar para a docência, as instituições de ensino superior precisam alinhar os currículos às matrizes da educação básica, às políticas educacionais e aos princípios elencados na Lei nº 49/2005. Dentre os princípios estabelecidos, estão aqueles que visam à formação alicerçada na informação, no método, na técnica científica e pedagógica, na articulação entre teoria e prática, nas posturas críticas e na investigação (PORTUGAL, 2005). Os ciclos de ensino devem ser constituídos por componentes de formação com objetivos diferenciados e integrados que proporcionem a habilitação docente (PORTUGAL, 2014).

A estrutura curricular da licenciatura em Educação Básica é composta por 180 ECTS² (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos), divididos em três anos e distribuídos por componentes de formação. Já no mestrado, a estrutura curricular varia de acordo com a especialidade escolhida. Em caso de habilitação única, são necessários o cumprimento de 90 ECTS para o grau de mestre, mas, quando se trata de habilitação dupla, o número de créditos aumenta para 120. A legislação (2014) também determina créditos mínimos para quatro dos cinco componentes de formação – área de docência, área educacional geral, didáticas específicas, iniciação à prática profissional e área cultural, social e ética.

Quadro 1 – Distribuição de créditos mínimos por componentes de formação nos cursos investigados

2

Componentes de formação	Créditos mínimos		
	Licenciatura	Mestrados	
	Educação Básica	Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Ensino de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico
Área de docência	125	18	27
Área educacional geral	15	6	6
Didáticas específicas	15	36	30
Área cultural, social e ética	*	*	*
Iniciação a prática profissional**	15	48	48

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

*Componente de formação assegurada no âmbito dos demais componentes (PORTUGAL, 2014).

**Nos mestrados, esse componente de formação recebe o nome de prática de ensino supervisionada.

A área de docência almeja o fortalecimento da formação por meio do aprofundamento, do reforço e da complementação do conhecimento das matérias necessárias à docência. As didáticas específicas abrangem os conhecimentos que se vinculam aos conteúdos e às unidades curriculares trabalhadas na área de docência. A área educacional geral refere-se a conhecimentos, habilidades e comportamentos fundamentais para os docentes desempenharem sua função nos espaços escolares e na relação com a família e a comunidade. A iniciação à prática docente profissional busca a aproximação com as funções docentes, com o planejamento, o ensino e a avaliação. A área cultural, social e ética visa à sensibilização sobre questões da contemporaneidade e envolve valores, tais como a expansão da cultura científica, artística e de humanidades. Apesar de terem que obedecer à quantidade mínima de créditos destinada para cada componente de formação, os cursos não são obrigados a destinarem créditos para a área cultural, social e ética. A legislação não definiu créditos mínimos para esse componente de formação. Dessa forma, os cursos podem trabalhá-la isoladamente, integrada

aos demais componentes ou de maneira menos sistematizada, com atividades culturais, por exemplo.

Embora a formação de professores do 1º Ciclo de Ensino Básico, na universidade e no instituto politécnico, aconteça de acordo com as mesmas exigências formativas, o regime jurídico dos graus e diplomas têm naturezas diferentes: profissional para o ensino politécnico e académica para o ensino universitário. Para Galego (2016), os dois subsistemas de ensino superior apresentam objetivos e funções diferenciados, uma vez que o universitário alia ensino e investigação, de modo a proporcionar uma formação científica sólida, e o superior politécnico volta-se para uma formação vocacional e técnica.

Em síntese, o modelo de formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal ampliou o nível de exigência para a habilitação profissional com a obrigatoriedade de um percurso formativo composto por dois ciclos de estudos: a licenciatura e o mestrado. Os dois ciclos são constituídos por componentes de formação distribuídos conforme determina a legislação (2014). Contudo, as adaptações realizadas trouxeram implicações no ensino, na organização, na estrutura curricular e na autonomia dos cursos ofertados pelos ensinos universitário e superior politécnico, como veremos no próximo item.

2 A percepção dos gestores em reação à organização dos cursos

Com o intuito de conhecermos a percepção dos gestores dos cursos em torno do novo modelo de formação de professores, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas coordenadoras e dois diretores em duas modalidades de mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico.

As professoras Sandra e Maria integram as Escolas Superiores de Educação, a primeira no Instituto Politécnico de Viseu e a segunda no Instituto Politécnico do Porto. Os professores João e Ana compõem, respectivamente, o Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e a Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora. Os entrevistados são representados aqui por nomes fictícios, dentre aqueles mais utilizados no país,

para preservar suas identidades. Caracterizamos as entrevistas da seguinte forma: o nome fictício seguido pelas letras minúsculas “u” (universidade) ou “p” (politécnico) para identificar o tipo de Instituição de Ensino Superior.

A partir de uma interpretação hermenêutica das falas dos entrevistados, explicitamos as percepções dos coordenadores e diretores dos cursos sobre a formação de professores para a atuação no 1º Ciclo da Escola Básica em Portugal, apresentando três dimensões que se destacaram: implicações da mudança de concepção de ensino; organização e estrutura dos cursos; e autonomia das instituições de ensino superior pós-Bolonha.

2.1 Implicações da mudança de concepção de ensino

A organização formativa portuguesa passou por adequações para atender não só às demandas de Bolonha, mas às estratégias de aprendizagem que melhor atendiam às expectativas do país diante da nova concepção de ensino. A mudança de paradigma é entendida, pela maioria dos entrevistados, como uma importante contribuição trazida por Bolonha. Segundo a professora Ana (u), por exemplo, a formação ficou mais adequada se comparada ao que vinha acontecendo antes da reforma. Apesar de considerar que o projeto de formação do curso já vinha realizando um ensino mais dialógico e focado na autonomia do estudante, aponta alguns desafios no processo de adequação ao novo paradigma:

ANA u: [...] para mim, o grande desafio de Bolonha é isso, é passar do paradigma do ensino para o paradigma da aprendizagem. Isso leva que a estrutura do curso tenha menos horas de contacto em sala de aula e mais horas de trabalho autónomo dos alunos ou de apoio em tutoria ao trabalho dos alunos. [...] esse limitar das horas em sala de aula pretendia mudar o que se faz na sala de aula e o modo como se organiza a aprendizagem de ensino. [...] queremos realmente aproximarmos cada vez mais desse paradigma e por isso, para nós, o trabalho por projetos é fundamental para os alunos poderem aprender fazer projetos de investigação sobre temáticas escolhidas por eles ou sugeridas [...], mas que sejam tomadas como um projeto de investigação, feita pelos alunos em diálogo com os professores e não que fiquem sentados a ouvir professores a despachar conteúdos. Também exigiu uma mudança do paradigma do professor falar e do aluno escutar, das aulas magistrais para o paradigma dialógico [...]. Eu penso

que esse paradigma também nos provoca. [...] Ora, se eu tenho um saber que quero por a disponibilidade dos alunos, eu tenho que saber o que que eles sabem e as concessões que eles têm para poder adequar o meu contributo ao processo de aprendizagem deles. [...] É uma marca do nosso projeto de formação, procurar um ensino dialogado, mais autônomo por parte dos estudantes, em comunidade de aprendizagem, onde eles aprendem a trabalhar em grupo, a trabalhar em diálogo, a buscar recursos fora da universidade.

Em relação à formação no instituto politécnico, a professora Maria (p) enfatiza as contribuições do novo paradigma que, segundo ela, vieram para reforçar a tendência já existente no curso, no que se refere ao estímulo à autonomia do estudante.

MARIA p: [...] é de fato reforçado essa ideia de mudança do paradigma transmissível para o paradigma da participação. [...] em alguns contextos formativos, já acontecia a participação dos alunos. [...] Nós seguimos aqui que 40% dessas horas, em qualquer unidade curricular, seriam de contato com o docente e 60% de estudo autônomo. O autônomo significa que não seja só estudo individual, pode ser estudo com pares, enfim, a escolha do estudante, de acordo com aquilo que são as medidas mais adequadas para aprender. É óbvio que essa reforma enfatiza a necessidade para aqueles que ainda não praticavam pedagogias mais participativas, para dar força a importância de escutar o aluno, de perceber que ele tem conhecimentos prévios acerca dos assuntos e para perceber que ele é uma pessoa com competência para pesquisar [...]. Eu acho que essa foi a grande mudança paradigmática. Significa que um estudante já não é “coleta de conhecimento, eu vou às aulas, escuto o professor e pronto”. Nada disso, isso já não era há muito tempo e agora muito menos [...] não pode eximir nunca o papel do professor. [...] tem que valorizar aquilo que o próprio estudante, quando chega ao ensino superior, já traz como experiência e essa experiência de vida que traz é também fonte de aprendizagem e muita aprendizagem. Essas pedagogias ativas foram reforçadas na lei em qualquer dos países. [...] há uma mudança sim. Mesmo assim ainda vemos, em muitas instituições, uma perspectiva muito transmissiva e o poder muito focado no professor e não um equilíbrio de poder, ou seja, existe muita pedagogia para a dependência do aluno e não uma pedagogia que estimule a autonomia da aprendizagem. Infelizmente ainda existe porque por decreto ninguém muda, só muda por desenvolver uma reflexão capaz de identificar potencialidades e constrangimentos de um paradigma e de outro, mas penso que as mudanças já são consideradas.

A professora Sandra (p) reforça a mesma leitura, ao enfatizar as contribuições de Bolonha no fortalecimento do trabalho que já vinha sendo feito em relação à aprendizagem focada na autonomia do estudante.

SANDRA p: [...] Não seria necessário o Processo de Bolonha para alterar o paradigma de ensino. Nas nossas aulas o processo já estava centrado no aluno porque [...] nós ficamos a saber que o professor não consegue desmistificar as concessões alternativas dos alunos sendo que as aprendizagens são dependentes do contexto. O aluno consegue repetir na escola aquilo que aprendeu, todavia, quando muda de contexto, volta às suas concessões alternativas para explicar o mundo que rodeia de acordo com as suas crenças. E quando percebemos isso, na década de 80, nós, na sala de aula, modificamos as nossas estratégias e tivemos em consideração o aluno como aprendiz e verificando, testando de fato, se ele está a aprender de acordo com aquilo que é trabalhado. Com o Processo de Bolonha, felizmente que este paradigma é um pilar. Porém, o que se assistiu com o processo de Bolonha foi dar mais autonomia ao aluno para aprender e mais horas de trabalho fora do contexto escolar [...].

O professor João (u) confirma que os cursos já vinham trabalhando na perspectiva das competências, destacando, entretanto, os desafios trazidos pela mudança.

JOÃO u: a universidade já formava muito centrada em competências. [...] já tínhamos uma experiência acumulada, mas Bolonha trouxe outros desafios, por exemplo, de o modelo que nós tínhamos de começar com observações na licenciatura, com práticas, e chegar depois à autonomia no estágio. Nós temos que concentrar tudo no mestrado porque a licenciatura [...] não é profissionalizante, ou seja, ninguém pode ser professor só com uma licenciatura em Portugal. [...] trouxe-nos desafios enormes de como é que articulamos o mestrado, de forma a criar nestes jovens que vêm de uma licenciatura [...] de conteúdo disciplinar, a criar uma dinâmica. [...] no mestrado, deve dar continuação e centrar-se num ensino mais formal das suas respectivas áreas. Isso foi um desafio grande que nos obrigou a algumas mudanças no modelo.

A compreensão do professor é de que existe, entre a licenciatura e o mestrado, uma ruptura, prejudicada pelo enfoque de cada curso. Enquanto a licenciatura está organizada de forma disciplinar, com articulação prática apenas por meio de observações, o momento de profissionalização propriamente dito acontece no mestrado, em que o estudante deve realizar o estágio e exercer a sua autonomia profissional. A professora Ana (u) corrobora esse diagnóstico ao dizer que

o modelo de formação pode pôr em perigo esse componente teórico/prática, pode de facto levar primeiro teoria e depois vai aplicar na prática o que aprendeu na teoria. Ora, hoje em dia essa dicotomia e essa sequencialidade estão completamente posta em causa. [...] Portanto, eu penso que aí seria algo que a legislação deveria plasmar mais.

Em síntese, segundo os entrevistados, as universidades e os politécnicos organizaram seus cursos com vista a alcançarem os objetivos formativos para a consolidação de um perfil adequado ao exercício da profissão que atendesse aos objetivos da agenda educacional acordada no âmbito europeu. A adequação dos cursos ao novo paradigma implicou em um campo semântico que integra os projetos educativos do ensino universitário e do ensino superior politécnico. As orientações de mudanças na organização dos cursos foram atendidas pelas instituições, especialmente no que se refere à transposição do paradigma transmissivo para o paradigma da aprendizagem, baseado no desenvolvimento de competências e na organização do ensino centrado no estudante. Entretanto, os entrevistados alertam para as dificuldades na implementação do novo paradigma, tendo em vista os impasses na avaliação dos resultados, os problemas de articulação da teoria com a prática e na continuidade da formação entre o primeiro e o segundo ciclo.

2.2 Organização e estrutura dos cursos

Com Bolonha, o tempo de formação foi ampliado, materializando-se na implementação dos ciclos de estudos, na exigência de mestrado para habilitação profissional e na organização dos cursos em componentes de formação. Tais mudanças, associadas à necessidade de um maior contato com contextos reais, são apontadas pelos entrevistados como positivas para a formação docente. Contudo, para alguns deles, no que se refere à universidade, há uma certa academização do mestrado e afastamento do terreno da escola. Segundo a professora Ana (u), por exemplo,

há uma grande mudança [...], mas com um primeiro ciclo: licenciatura em Educação Básica de três anos, comum a quem quer ser educador de infância, professor do 1º ou 2º ciclo. Isso foi uma mudança, embora já tivesse anteriormente, já houvesse

tronco comum, mas foi uma mudança. No mestrado os alunos escolhem se querem ir para educação infantil, escolhem os diferentes perfis e daí se dá a diferenciação entre os dois. [...] passar a ser mestrado [...] vem conferir um estatuto acadêmico mais vincado e uma responsabilidade na formação com objetivos também um pouco mais academizados. [...] Foi uma coisa muito positiva, mas também teve, por outro lado, algum movimento [...] de afastamento de uma formação mais dialogante com a prática do terreno. [...] não é só o saber fazer que é importante, também o saber porque faço, para que faço, quando é que eu opto, quais são os critérios que eu utilizo e ser capaz de pensar autonomamente com base em conhecimentos científicos sólidos. [...] a ligação entre teoria e prática é uma preocupação, exatamente porque temos a consciência de que estamos a fazer uma formação profissional, não estamos a fazer uma formação em Ciências da Educação.

Sobre o enfoque acadêmico do mestrado, Formosinho (2009) corrobora a ideia de que a academização³ reduz o papel da docência, transformando-o em uma atividade unicamente intelectual, esquecendo-se de que o professor, além de ser um especialista em uma área do saber, também deverá exercer uma atividade de serviço. Apesar de se colocar contra a academização do mestrado, o autor reconhece que a exigência para habilitação profissional promove a formação de professores mais fundamentados, críticos e reflexivos sobre os mais variados contextos. Os benefícios trazidos pela formação inicial de professores possibilitam, além de “uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, mais investigação em vários domínios das ciências da educação” (FORMOSINHO, 2009, p. 84). Ou seja, o autor critica a academização do mestrado que deveria ser mais profissionalizante, ao mesmo tempo que defende o seu embasamento teórico forte. A dicotomia entre conhecimento científico e conhecimento pedagógico é considerada por Nóvoa (2019) como um grande problema da formação de professores em Portugal, pois o trabalho docente depende de conhecimentos científicos mais orgânicos, contextualizado e integral do conteúdo que será ensinado, mas também de saberes pedagógicos relacionados a questões psicológicas, históricas, sociais e metodológicas.

3

Assim como Ana (u), Maria (p) destaca a reflexão sobre a prática profissional como fundamental para atender adequadamente às demandas que surgem no desempenho da função. Nesse sentido, aponta que os objetivos da formação docente estão vinculados ao perfil estabelecido pelos Decretos-Lei nº 240 e 241/2001 para os educadores de infância e os professores da Educação Básica, mas destaca cinco competências entre aquelas gerais elencadas na legislação. Segundo as suas palavras,

nessas competências gerais, estão competências do saber, do saber fazer, do saber ser, do saber estar e do saber transformar. Cinco dimensões importantes e para isso tudo, saber transformar articulado com outros saberes. Há uma dimensão muito importante que o professor, como pessoa intelectual que é capaz de investigar sistematicamente a sua prática, com vista a uma transformação adequada às reais necessidades que a prática está a requerer.

Para ela, a articulação entre as cinco competências é necessária para que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e transformá-la com o objetivo de atender às necessidades que surgem no exercício da profissão. A promoção de uma formação docente reflexiva, com caráter mais profissionalizante, é uma questão compartilhada pelos entrevistados.

Em relação aos componentes de formação⁴, os entrevistados demonstraram um certo desconforto com os limites impostos e com o encolhimento da autonomia dos cursos no que se refere à organização curricular. Segundo a professora Ana (u), “o decreto deveria dar mais margem de autonomia às universidades”. Defende também que o distanciamento entre teoria e prática provocado pelas novas diretrizes curriculares deve ser enfrentado com oportunidades de maior contato entre estudantes – futuros professores – e professores atuantes no 1º Ciclo do Ensino Básico. Diz ela:

nós tentamos ter educadores de infância e professores do 1º ciclo a participar nas aulas, vir cá ensinar o seu saber. Ter textos escritos por profissionais nas biografias das disciplinas e ter um diálogo muito constante com os profissionais para que os profissionais se assumam com parceiros para formação e não

4

alguém que está ali ao serviço dos professores, da universidade, que tem um estatuto mais elevado.

Apesar de a legislação portuguesa ter fixado o limite de créditos por componentes curriculares, destinando 48 ECTS para a prática de ensino supervisionada, o contato inicial na licenciatura é feito de forma generalista, por meio de observação da prática. No 1º ciclo de estudos, o contato com a prática objetiva oferece um panorama do contexto educativo e a possibilidade de uma escolha profissional mais consciente em relação à especialização no 2º ciclo de estudos. Contudo, é no mestrado que o estudante desenvolverá atividades voltadas para prática profissional, por meio do estágio propriamente dito (PORTUGAL, 2014).

Ao constatar que as oportunidades formativas serão melhor aproveitadas se o contato com a prática for maior e defender que essa articulação depende muito da instituição de ensino, a fala da professora Maria (p) também coloca em foco a relação teoria e prática.

MARIA p: [...] Há instituições que não valorizam, por exemplo, a articulação teoria e prática para compreender numa licenciatura em Educação Básica, os estudantes não vão praticamente aos contextos ou vão uma vez em três anos. Há outros que acham que, para compreender os conteúdos teóricos e para compreender os conteúdos didáticos, é importante ir aos contextos e perceber o que lá se passa, porque faz mais sentido essa articulação e uma compreensão dos conteúdos científicos e práticos.

Para a professora Sandra (p), a reorganização dos cursos provocada por Bolonha foi algo positivo, pois entende que as mudanças estruturais e a necessidade de cumprimento de ECTS mínimos por componentes de formação harmonizaram o trabalho realizado nas IES portuguesas, sejam elas públicas ou privadas, gerando oportunidades mais justas de ingresso profissional para os futuros professores. A entrevistada salienta que os parâmetros estabelecidos na legislação não levam à uniformização da formação de professores no país, mas criam balizas que permitem o bom funcionamento dos cursos.

Tanto os cursos universitários como os politécnicos se adequaram ao que estabelece a legislação. Todavia, mesmo apontando os aspectos positivos da mudança de paradigma, como o enfoque nas competências, a formação a partir

de experiências práticas, a padronização da formação, a dupla habilitação para a docência e a possibilidade de mobilidade dos estudantes, os (as) entrevistados (as) demonstraram insatisfação quanto à estrutura dos dois ciclos de estudos.

Para o professor João (u), por exemplo,

a universidade criou um grupo só para pensar o ajuste a Bolonha que levou, durante dois anos, a fazer estudos, fazer levantamentos, ouvir as pessoas da universidade e fora da universidade a fazer reuniões com o ministério para preparar Bolonha. [...] Mas só para perceber, nós não queríamos uma formação de professores tal e qual ela acabou por surgir. Nós queríamos uma formação de professores pós primeiros dois anos e as especialidades começarem a partir do terceiro ano e não do quinto como acabou a acontecer. Nós queríamos um processo gradual.

A proposta defendida pelo professor acompanha a formação por ciclos de estudos (licenciatura e mestrado), ressaltando, entretanto, a necessidade de distribuir melhor a quantidade de ECTS da área científica e de oferecer um maior peso para a prática pedagógica. Uma divisão diferente de ECTS por área científica que favorecesse os fundamentos teóricos, a metodologia e as técnicas de ensino e o contato antecipado com o contexto educativo poderiam, segundo ele, promover uma formação profissional mais alargada, permitindo uma maior participação do futuro professor no desenvolvimento da sociedade, da cultura e da história. Talvez por estar pensando a formação na universidade, o professor destaca a necessidade de uma profissionalização não reduzida à técnica, mas sustentada pela formação científica e cultural, o que atenderia aos objetivos do ensino superior na universidade, conforme objetiva a Lei de Base do Sistema Educativo Português (2005).

Em síntese, podemos dizer que as mudanças nos projetos dos cursos são vistas, no geral, como positivas pelos coordenadores dos cursos, já que entendem o enfoque das competências como uma perspectiva adequada à qualidade da profissionalização docente. No entanto, apontam algumas dificuldades na organização interna dos cursos, como a descontinuidade da teoria que acontece, preferencialmente, no 1º ciclo, e prática no mestrado (2º ciclo), além do viés mais acadêmico do mestrado no caso da universidade. Ou seja, apesar de avaliarem como positivo o enfoque na especialização do professor por área de docência, a ampliação do espaço para aprendizagem

prática e o enfoque da aprendizagem por competências, os entrevistados foram unânimes em relação aos problemas decorrentes da desarticulação entre os dois ciclos. Para além disso, o professor João evidencia o engessamento do currículo em torno dos ECTS, por componente de formação, e a secundarização do componente – área cultural, social e ética como algo negativo para a formação.

2.3 Autonomia das instituições de ensino superior pós-Bolonha

Ao abordar a questão da autonomia dos cursos, os entrevistados apontaram a regulação das ECTS por componentes de formação como um fator limitante. Para eles, a margem de ECTS que podem ser distribuídos livremente entre os componentes de formação é muito estreita, o que, para professora Ana (u), se coloca como um limitador da autonomia. Diz a professora:

Eu sou crítica em relação aos pesos das diversas áreas, acho também que o decreto-lei nº 79/2014 deveria dar mais margem de autonomia às universidades. Por exemplo, no decreto, algumas áreas dizem entre 25 e 30 créditos, não é nada. Pode ir entre isso e aquilo, mas é tão pequenina essa margem que não dá para as universidades e as Escolas Superiores de Educação criarem com maior autonomia, mesmo assim é muito diferente fazer o curso em Évora, fazer o curso na Escola Superior de Educação de Beja, fazer o curso na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Todavia, apesar de pouca autonomia na distribuição dos créditos entre os componentes de formação, a entrevistada ressalta que é possível perceber diferenças nos cursos de formação de professores nas diferentes instituições. Cada IES, dentro da margem que lhe foi conferida pela legislação, pode estabelecer as quantidades de ECTS diferenciadas, unidades curriculares obrigatórias e optativas com distintas terminologias, bem como inserir a área cultural, social e ética na formação docente de acordo com seu propósito educativo. Como mostramos no início do texto, a legislação não atribuiu a esse componente um mínimo de créditos a serem desenvolvidos, de forma isolada, durante a formação docente, mas assegurou a sua realização no âmbito de todos os outros componentes (PORTUGAL, 2014).

Concentrando nossa atenção nos cursos de mestrado, percebemos que o componente área de docência sofreu menos alterações nas quantidades de ECTS determinados por lei em todas as IES, e que as universidades estabeleceram para o componente prática de ensino supervisionada o mínimo de ECTS exigidos. Em relação à prática de ensino supervisionada, os Institutos Politécnicos parecem dedicar mais tempo aos estágios, uma vez que essa modalidade de ensino superior, de acordo com o Decreto-lei nº 74/2006, deve assegurar ao estudante, predominantemente, a aquisição de uma especialização de natureza essencialmente profissional. Por outro lado, os professores universitários entrevistados afirmaram que o mestrado oferecido pela universidade é mais acadêmico do que profissionalizante, o que também encontra respaldo na legislação portuguesa (2006), pois o mesmo decreto-lei que atribui o caráter vocacional e técnico ao politécnico, atribui ao ensino universitário uma especialização de natureza acadêmica com três pilares possíveis: recurso à identidade de investigação, de inovação ou de aprofundamento de competências profissionais. Para professora Ana (u), pequenas variações entre percursos formativos atestam a sobrevivência da autonomia universitária.

A autonomia que os entrevistados afirmaram gozar na organização dos cursos também pode ser percebida no tempo destinado aos estágios e nos diferentes momentos escolhidos para oferecer a prática de ensino supervisionada. Três das quatro IES investigadas optaram por oferecê-la a partir do segundo ano de mestrado, enquanto outra instituição decidiu ofertá-la desde o primeiro ano.

Já o componente de formação área cultural, social e ética se constitui em outro espaço de autonomia, pois, cada uma das IES pode desenvolvê-la de forma isolada ou no âmbito dos demais componentes, uma vez que a legislação não definiu o mínimo de ECTS que deve ser trabalhado nessa área. Dessa forma, alguns cursos optaram por trabalhá-la inserida em outras ou em todos os componentes, enquanto outros ofereceram uma unidade curricular específica para o componente em questão ou decidiram abordá-lo de maneira menos sistematizada, com apresentações culturais e exemplos de postura profissional e pessoal.

Ao falar dos espaços de autonomia do curso no Instituto Politécnico, a professora Maria (p) disse o seguinte:

Nós temos uma autonomia relativa. Temos autonomia intelectual, temos autonomia científica e temos autonomia pedagógica. No entanto, o número de créditos em cada componente de formação está regulado no regime jurídico da formação de professores. No entanto, em termos conceituais e em termos das metodologias formativas, nós somos perfeitamente autônomos. Temos é que explicar muito bem as propostas do curso e tem que haver coerência entre o professor das expressões, o professor da matemática nas metodologias para contribuir para a metodologia que é definida na proposta única. Portanto, aqui enfatizo bastante a autonomia, não é por acaso que algumas propostas são recusadas e são aprovadas por um ano pela Agência Nacional de Acreditação, outras por relatório de custeio.

A entrevistada destaca a existência de autonomia no que se refere às atividades de pesquisa dos professores, à abordagem pedagógica e às metodologias utilizadas para a formação docente. Entretanto, afirma que o currículo deve ser estritamente organizado no que se refere à divisão de ECTS e bem explicado para ser acreditado por seis anos, tempo máximo concedido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. A autonomia ressaltada pode ser entendida pela liberdade decisória para o cumprimento da legislação, ou seja, pela possibilidade de escolher as formas como irão desenvolver as competências determinadas.

Assim como Maria (p), a professora Sandra (p) foca sua fala nos campos de atuação da Escola Superior de Educação. Apesar de citar rapidamente a necessidade de cumprimento do número de ECTS, ressalta a coerência do curso que coordena, apontando a diversificação dos contextos de aprendizagem e a pesquisa no campo da interdisciplinaridade, voltada para os cursos de formação de professores, como meios de gozar o espaço de autonomia que possuem na organização das atividades e, assim, enriquecer o percurso formativo dos seus estudantes.

SANDRA p: Nós temos autonomia na organização da aprendizagem em diferentes contextos. Eu estou a cumprir com os ECTS nas áreas de formação, mas tenho autonomia para diversificar contextos de aprendizagem, no contexto formal, informal, não formal. Nós valorizamos muito o contexto não

formal. Sistemáticamente, promovemos a formação de professores na diversificação de contextos. Sinto que aí somos coerentes na forma como nos organizamos dentro das limitações das áreas de formação. Temos também uma forte autonomia na capacidade de gerir a nossa atividade entre departamentos. Pertenço a um departamento que, por nossa iniciativa, criou e implementou um projeto de investigação financiado sobre “interdisciplinaridade” em parceria com instituições do ensino superior do Brasil (Santa Catarina). É umas das formas de autonomia. Temos essa possibilidade de investigação, mas uma investigação virada essencialmente para os cursos de formação de professores.

Ou seja, para a professora Sandra (p), o espaço de autonomia está na forma de organizar a aprendizagem, o que explica porque os cursos são diferentes no que se refere à atividade prática na escola. Já para o professor João (u), houve uma redução significativa da autonomia que tinham antes de Bolonha. Diz ele:

Nossa autonomia diminuiu muito porque o decreto diz tantos créditos para esta área, tantos para aquela. A margem em 120 créditos é pequena, de cerca de 15 ECTS e na licenciatura ainda é mais pequena. O que que nós fizemos? [...] fizemos opções para o aluno poder escolher. Já que o resto é obrigatório, vamos dar ao aluno a oportunidade. O que Bolonha na essência pode ter trazido de novo: [...] há formação em países, não na formação de professores, não tanto, mas em muitas áreas, onde o aluno escolhe todas as disciplinas que quer durante o seu percurso formativo. Nós não temos nada disso. Nós temos por área e se não for assim o A3ES⁵ não nos aprova porque tem 30 ECTS em Matemática, então tem que constar 30 ECTS em Matemática. Quer dizer, nós não temos muita margem de manobra. Eu acho que Bolonha e os decretos que orientam, como o Decreto-lei nº 79/2014, o que nos trouxe foi essa perda da autonomia [...]. Os órgãos demoraram a perceber porque nós tínhamos os cursos, ser assim, [...] perceberam que havia um decreto que nos confinavam enquanto nas outras áreas não tem nada disso, tem maior liberdade e mais autonomia para pensar os cursos.

Assim como os demais entrevistados, o professor João (u) compreende a exigência da construção de uma estrutura curricular que atenda às designações de ECTS por componentes de formação como limitante da autonomia universitária. O entrevistado menciona a impossibilidade de o estudante construir

5

seu percurso curricular a partir de escolhas autônomas e livres de unidades curriculares como aspecto negativo da implementação do Processo de Bolonha. A falta de autonomia, nesse caso, ultrapassa o campo institucional e alcança o plano pessoal, pois, além de limitar a organização do curso na constituição do perfil formativo conducente com o ideal de universidade, retira a liberdade dos estudantes – futuros professores – de decidirem sobre o que consideram relevante na formação humana e profissional.

Percebemos, nas falas dos entrevistados, que houve uma significativa diminuição do espaço de autonomia decorrente da distribuição obrigatória de créditos entre os componentes de formação, mas não uma total anulação. Os entrevistados justificam a existência, embora pequena, de autonomia por meio de trabalhos interdisciplinares, da metodologia utilizada para a formação de competências, dos espaços oferecidos para os estágios, das unidades curriculares optativas com distintas terminologias, e da área cultural, social e ética que pode ser explorada de acordo com o projeto formativo do curso. O professor João (u) é um pouco mais incisivo na crítica em relação ao espaço de autonomia que os demais entrevistados, apontando para os prejuízos de um currículo engessado na formação da autonomia do professor.

Embora os entrevistados tenham problematizado pouco o modelo atual de formação, autores portugueses têm colocado importantes críticas no que se refere às mudanças ocorridas nos cursos. Moreira (2003), por exemplo, salienta a importância da construção de um currículo que busque evitar a fragmentação de conteúdos e alie qualidade acadêmica e compromisso social, proporcionando aos estudantes uma visão mais conectada dos fenômenos estudados. Já Mesquita e Machado (2017) vão mais longe ao dizerem que as concepções pedagógicas que entendem o futuro professor como responsável por sua formação não foram suficientes para tornar o discurso uma realidade. Ainda, para Mouraz, Leite e Fernandes (2012), o trabalho autônomo exigido dos estudantes não tem alcançado o êxito esperado, uma vez que as dificuldades de o realizar afetam o desenvolvimento do currículo que se deve cumprir. A autonomia almejada aos estudantes no que se refere ao desenvolvimento das competências acaba engessada num currículo fechado, sem margem para escolhas.

Enfim, apesar de os entrevistados apontarem a existência de certa autonomia dentro dos cursos, ficou clara, na análise dos documentos dos cursos e das falas dos entrevistados, a diminuição da liberdade de decisão curricular concedida às universidades e aos institutos politécnicos. As limitações impostas à elaboração dos planos de estudos, o enfoque no paradigma da aprendizagem e as competências e habilidades já determinadas, por exemplo, implicam em perda de autonomia não só no campo pedagógico, mas em outras dimensões, como a administrativa, a cultural e a perspectiva formativa dos cursos. Nesse sentido, de acordo com Galego (2016), as exigências de prestação de contas e melhoria de desempenho decorrentes dessas mudanças provocaram uma reorganização das instituições de educação superior, que passam a ter a participação externa em sua diretoria, a redução dos órgãos colegiados e a diminuição do peso dos estudantes e funcionários na gestão. São reformulações que alteram a forma de gerir as instituições, levando à aproximação do sistema de supervisão estatal, que assegura os princípios da autonomia, mas com uma forte regulação na qual os interesses do mercado são considerados.

Considerações finais

Apresentamos, ao longo deste artigo, reflexões sobre como os cursos de formação para docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, oferecidos pelas universidades e institutos politécnicos públicos portugueses, reorganizaram-se após a mudança paradigmática proposta por Bolonha, levantando reflexões a partir de entrevistas realizadas com coordenadores e diretores dos cursos. Em síntese, as falas apontaram para a concretização do paradigma da aprendizagem nos cursos, passando do modelo de transmissão de conhecimento para o desenvolvimento de competências e habilidades. Há uma perspectiva clara em torno do enfoque prático da formação, não sendo essa uma questão problemática para os formadores. A formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico tem objetivos claros e definidos baseados na aprendizagem por competências e habilidades para o exercício da profissão nessa etapa de ensino. Entre os portugueses, os posicionamentos dos

entrevistados levam ao entendimento de que pouco há de contrassenso quanto aos benefícios dessa concepção para a formação docente, pois já vinham priorizando o desenvolvimento de competências por meio de estratégias, organização e metodologias, priorizando a autonomia do estudante. No entanto, a autonomia do estudante acaba por contradizer a própria proposta curricular dos cursos que determina as competências e habilidades a serem alcançadas.

A implementação dos dois ciclos de estudos possibilitou que os cursos oferecessem a formação em duas etapas: uma generalista, conhecida como tronco comum, constituída por conhecimentos basilares, tornando-se uma estrutura de profissionalização geral no percurso formativo, e outra especialista, voltada à prática profissional. Todavia, o tronco comum de responsabilidade da licenciatura em Educação Básica, oferece, segundo entrevistados, pouco contato com a prática de ensino, deixando para o mestrado a incumbência de articular teoria e prática por meio dos estágios que são, em regra, iniciados no último ano de formação. Contudo, na universidade, o mestrado acaba constituindo um perfil mais acadêmico em detrimento do profissionalizante o que, para alguns dos entrevistados, se coloca como um problema para a formação do docente, tendo em vista a previsão dos cursos para que a profissionalização especializada aconteça nesse ciclo formativo.

Apesar de os entrevistados perceberem positivamente as mudanças na formação docente, tendo em vista o enfoque na profissionalização, por meio da experiência prática e desenvolvimento das competências e habilidades, ressaltam que as instituições possuem dificuldades articulação da teoria e prática, e na continuidade dos estudos entre um ciclo e outro. Identificamos também que há pouca autonomia no que se refere à organização curricular que deve seguir os créditos mínimos estabelecidos por componentes de formação. A obrigatoriedade de ofertar componentes de formação, com limite mínimo de ECTS que absorve quase a totalidade dos créditos dos cursos, retira da instituição de ensino superior a liberdade de constituir seu próprio projeto formativo. Tal redução é percebida pelos gestores como algo negativo para a formação, encontrando o seu ponto mais nevrálgico na desarticulação entre teoria e prática, uma vez que a prática de ensino supervisionada ficou a cargo apenas do mestrado, cabendo à licenciatura a formação teórica. Entretanto, tal

dificuldade não é atribuída pelos gestores ao paradigma da aprendizagem por competências, pelo contrário, a formação por competências e habilidades é visto como o ponto forte das mudanças. Apesar de o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior atribuir naturezas formativas distintas no instituto politécnico e na universidade, o carácter vocacional do ensino politécnico deixa de fazer tanta diferença, quando a formação de professores no atual contexto português adquire um viés mais profissionalizante técnico.

Para nós, o modelo de formação para o 1º Ciclo em Portugal é problemático por não conseguir equilibrar a formação técnica com a formação humana mais ampliada, o que exigiria que a profissionalização docente acontecesse para além da linguagem da aprendizagem de competências já determinadas, justamente o que os coordenadores e diretores entendem como ponto positivo das mudanças promovidas por Bolonha. Concordamos com Nussbaum (2005, p. 327), quando diz que é “catastrófico tornar-se uma nação de pessoas tecnicamente competentes que perderam a capacidade de pensar criticamente, de se examinar e de respeitar a humanidade e a diversidade dos outros”.

Notas

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, kkurincon@gmail.com.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e coordenadora do Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores (GEFFOP), Universidade de Brasília, catiaviero@gmail.com.

O artigo é fruto da pesquisa que está sendo realizada junto ao CNPq com auxílio aprovado na Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018 – Universal e à FAPDF com auxílio aprovado pelo Edital nº 03/2018 – Demanda Espontânea.

² A ação educativa na escola básica implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens por meio de competências baseadas em três elementos: conhecimentos, capacidades e atitudes. (PORTUGAL, 2017, 2018). Para maiores informações: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

³ Um crédito corresponde a 25-30 horas. Regra geral, 30 créditos equivalem a um semestre, e 20 créditos a um trimestre (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2009).

⁴ Formosinho (2009) utiliza o termo academização para explicar a crescente submissão das instituições de formação de professores à lógica acadêmica que pode levar à fragmentação

curricular na busca pela especialização para novas inserções profissionais. De acordo com o autor, a cultura acadêmica pode contribuir para o entendimento de um currículo composto por uma justaposição de disciplinas e fragmentação do trabalho e que quanto maior a cultura acadêmica das instituições de ensino, maior será o distanciamento entre prática pedagógica e componente disciplinar.

⁵ Nos mestrados em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico os cursos devem estabelecer no mínimo 18 ECTS para área de docência, 6 ECTS para a área educacional geral, 36 ECTS para didáticas específicas e 48 ECTS para prática de ensino supervisionada. Já nos mestrados em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, a quantidade mínima de ECTS se mantém igual para os componentes área de docência e prática de ensino supervisionada, mas é alterada para área de docência (27 ECTS) e para didáticas específicas (30 ECTS) (PORTUGAL, 2014).

⁶ Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Referências

FERREIRA, P. M. B. **Formação inicial da professores do 1º CEB, supervisão pedagógica e inovação curricular: percepções e reflexos de supervisores e estagiários**. 573f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2016.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: _____. (org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto editora, 2009. p.73-92.

GALEGO, C. Políticas educativas e ensino superior: Análise da internacionalização no contexto de trabalho da profissão acadêmica em Portugal. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas/SP, v. 2, n. 1, p. 10-30, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650535/16746>. Acesso em: 11 maio 2018.

LEITE, C. A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte/MG, v. 4, n. 7, p. 10-18, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 maio 2018.

LEITE, C. Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal: uma análise ficada no exercício da profissão. **Revista de Educação e cultura contemporânea**, v. 11, n. 26, p. 8-29, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1115/539>. Acesso em: 10 abr. 2018.

LEITE, C.; RAMOS, K. Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e da exigência ao exercício docente. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, p. 73-89, 2014.

MESQUITA, E.; MACHADO, J.. Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I.. (Org.). **Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais**. São Paulo: Edições Hipótese, 2017. p. 97-115.

MOREIRA, A. F. B. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. In: Moraes, M. C.; Pacheco, J. A.; Evangelista, M. O. **Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 47-66.

MOURAZ, A.; LEITE, C.; FERNANDES, P.. 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**, v. 2, n. 46, p. 189-209, 2012. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1744/1120>. Acesso em: 12 abr. 2018.

NÓVOA, A. Tres tesis para una tercera visión: Repensando la formación docente. **Profesorado - Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 23, n. 3, p. 211-222, 2019. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10280/9306>. Acesso em: 10 dez. 2021.

NUSSBAUM, M. C. **El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal**. Barcelona: Paudós Básica, 2005, 340 p.

PORTUGAL. Lei no 46/1986, de 21 de julho de 1986. **Diário da República**, Lisboa, 1986. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/222418>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei no 240/2001, de 30 de agosto de 2001. **Diário do Governo**, Lisboa, 2001. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/631837/details/normal?q=decreto+lei+240%2F2001>. Acesso em: 30 set. 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei no 241/2001, de 30 de agosto de 2001. **Diário do Governo**, Lisboa, 2001. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/631843/details/normal?q=decreto+lei+241%2F2001>. Acesso em 30 set. 2018.

PORTUGAL. Lei nº 49/2005, de 30 de agosto de 2005. **Diário da República**, Lisboa, 2005. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/245260>. Acesso em: 13 maio 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. **Diário da República**, Lisboa, 2007. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/517819>. Acesso em: 16 maio 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei no 74/2006, de 24 de março de 2006. **Diário da República**, Lisboa, 2006. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/671482>. Acesso em: 15 maio 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei no 115/2013, de 7 de agosto de 2013. **Diário do Governo**, Lisboa, 2013. Disponível em: < <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/498487/details/normal?q=decreto+lei+115%2F2013>>. Acesso em: 15 jan 2019.

PORTUGAL. Lei nº 79/2014, de 14 de maio de 2014. **Diário da República**, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/25344769>. Acesso em: 18 maio 2018.

TEODORO, António; GALEGO, Carla; MARQUES, Fátima. Do fim dos eleitos ao Processo de Bolonha: as políticas de educação superior em Portugal (1970-2008). **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 657-691, jul./dez. 2010.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS)**, 2009. Disponível em: http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/ects/. Acesso em: 10 jul. 2018.

VIEIRA, M. D.; DAMIÃO, M. H. Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Requisitos de Ingresso, Planos de Estudos e Perfis de Docência. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, n. 47-I, p. 127-156, 2014. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_7. Acesso em: 15 maio 2019.

Recebido em: abril/2022.
Aprovado em: maio/2023.