

# Revisitando a formação inicial de professores (de Geografia). Contributos para memória futura

Revisiting initial teacher training (Geography). Some notes for future references

Felisbela Martins \*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>CEGOT, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

---

## Resumo

A sociedade tem vindo a mudar a uma velocidade vertiginosa e é cada vez mais complexa e multicultural. Novos problemas se colocam às instituições educativas, aos docentes, e os saberes, hoje muito mais vastos, estão em constante evolução e mutação sendo acessíveis a todos. Em consequência, novas necessidades formativas se colocam aos professores, com novos desafios e exigências, que obrigam a que estes desenvolvam competências holísticas, multifacetadas, que lhes permitam gerir situações que o dia a dia lhes vai colocando. Este texto pretende ser uma breve revisão de teorias e modelos de formação inicial de professores em Portugal, desde a transição do século XX para o XXI, até meados da década passada. Vamos fazer um percurso sobre discursos académicos e institucionais, vigentes à data, e um percurso sobre os modelos de formação em Portugal. Evocamos a formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1987-2015) e o caminho metodológico percorrido no seu desenvolvimento. Dando voz às crenças e pensamentos dos jovens professores, no que diz respeito à sua formação inicial, vamos ainda apresentar pesquisas realizadas no período de vigência do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Terminamos com considerações defendendo que, apesar de se ter tido sempre uma preocupação com uma formação centrada na tomada de consciência sobre o papel de professor como agente educador, ativo, configurador do currículo, de modo a que estes se assumissem como sujeitos de uma prática investigativa e de reflexão crítica, havia e há muito caminho a percorrer, no que diz respeito à formação inicial de professores, nomeadamente, os de Geografia.

*Palavras-chave:* Formação de Professores. Papel do Professor. Formação Inicial de Professores de Geografia.

## Abstract

Society has been changing rapidly and is getting more and more complex and multicultural. Teaching institutions and teacher face new problems, and a vast, constantly changing and evolving body of Knowledge is accessible to everybody. As a result, teachers need new kinds of training, with new challenges and demands, which requires them to develop holistic, multifaceted skills to deal with everyday life presents to them. This text aims to revisit the types and underlying theories and models of initial teacher training in Portugal, from the late 20<sup>th</sup> century to the middle of last decade. We will go over academic and institutional discourses in use at the time, as well as a look at training models in Portugal. We will start with the initial training of Geography teachers at the Faculty of Arts of the University of Porto (1987-2015) and its methodological development. We will also present research done in the period when the Master's Degree Program in History and Geography Teaching for the 3<sup>th</sup> Cycle (grades 7-9) was offered, based on the opinions expressed by young teachers about their training. We end with some final considerations. Initial training teacher programs have always focused on developing teacher's awareness that their role as educators meant being proactive, able to adjust the curriculum making, and therefore capable of thinking critically about their practice. However, a lot remains to be done in the field of Initial training Teachers Education, namely, Geography teacher education.

*Keywords:* Initial Teachers Training. Teacher's role. Geography Teachers Education.

---

## 1. Introdução

Ao longo dos tempos a imagem de um bom professor (para muitos ainda patente na sociedade dos nossos dias), passava por ser aquele profissional que expunha e explicava bem a matéria, transmitindo

aos alunos os conteúdos programáticos, de modo a que todos se mantivessem atentos e fossem conhecedores dos saberes disciplinares.

Contudo, a sociedade tem vindo a mudar a uma velocidade vertiginosa. Ela é cada vez mais complexa e multicultural, em função da circulação das pessoas e da informação, onde os fenómenos atingem um nível mundial. Novas fontes de aprendizagem que surgiram vieram colocar novos problemas às instituições educativas, e em particular aos docentes, que se veem compelidos a “assumir um tipo de intervenção bem distinto do que vinham protagonizando até há pouco tempo” (Morgado & Ferreira, 2006, p. 62). Assim, os saberes, outrora apenas centrados na Escola, são hoje muito mais vastos, em constante evolução e mutação, são acessíveis a quase todos, por muitas outras vias, atingindo uma grande diversidade de públicos (Martins, 2011). Por isso, hoje, numa sociedade globalizada, novas necessidades formativas se colocam aos professores, com novos desafios e exigências, que obrigam a que estes desenvolvam competências holísticas e multifacetadas de modo a apoiar a gestão de situações que o dia a dia lhes vai colocando.

Neste contexto, este texto pretende ser uma breve revisão de teorias e modelos de formação inicial de professores em Portugal, desde a transição de séculos XX para o XXI até meados da década passada. Assim, vamos fazer um percurso sobre discursos académicos, discursos institucionais e modelos de formação em Portugal. Evocamos ainda a formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1987-2015) e o caminho metodológico percorrido, para o seu desenvolvimento. Por último, apresentamos pesquisas realizadas no período de vigência do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, dando voz às crenças e pensamentos dos alunos, no que diz respeito à sua formação inicial. Terminamos, com algumas considerações estando certas que muito foi feito, mas havia e há muito caminho a percorrer no que diz respeito à formação inicial de professores de Geografia.

## 2. Discursos académicos e institucionais sobre a formação de professores na transição de séculos

No final do século XX, no campo da educação, e no que diz respeito à formação de professores, os discursos académicos apontavam para a necessidade de se recorrer a modelos de formação que proporcionassem uma visão integrada do ato educativo e que os futuros professores deveriam envolver-se nas situações reais do quotidiano. Estes discursos propunham a existência de processos formativos capazes de promoverem a compreensão da educação escolar, nas suas dimensões sociais e para tarefas que iam muito para além dos saberes tradicionais escolares (Leite, 2012, 2006a, 2006b, 2009). Tal como advogava Nóvoa (2009), era importante promover uma formação que permitisse um contacto progressivamente mais aprofundado e construído “dentro da profissão”.

Para além dos discursos académicos, também o Ministério da Educação português, na transição do século, instituiu mudanças, atribuindo à escola e aos professores, papéis muito mais ativos. No âmbito do Projeto de Gestão Participada do Currículo, criou-se a particularidade de cada estabelecimento forjar e desenvolver a sua própria identidade (Martins, 2011). Esta orientação, apontava para que cada escola tivesse um Projeto Educativo e uma gestão local do currículo, e foi acompanhada pelas decisões instituídas pelo Decreto-Lei nº 6/2001, que reconhecia a “necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula”. Com a Reorganização Curricular do Ensino Básico, (a Reorganização Curricular do Ensino Secundário, nunca se tornou efetiva), reconhecia-se a importância de um “Currículo Nacional, que deveria ser pensado pela Escola e pelos Professores a nível Local” (Martins, 2011), e, portanto, os professores deveriam ter um papel ativo na configuração do currículo, ou seja, também eles deveriam ser “coautores curriculares e não meros recetores” (Leite, 2002, p. 246).

Assim, tanto os discursos académicos como os institucionais, pressupunham uma rutura no papel da Escola e na Organização Curricular, que exigia também uma rutura com o modelo de formação de professores baseado em práticas curriculares tradicionais<sup>1</sup>. Estes discursos implicavam um novo

<sup>1</sup> Práticas em que o exercício da docência é subordinado a lógicas que privilegiam a transmissão e reprodução do conhecimento.

modelo de formação de professores que não se esgotasse no domínio do saber disciplinar, nem se ativesse exclusivamente no contexto da sala de aula. Impunham-se modelos de formação que facilitassem a preparação de docentes a aprender a lidar com as situações do quotidiano, no exercício da sua profissão (Darling-Hammond et al., 2002). Modelos de formação que permitissem fazer emergir um professor como agente participante, ativo, decisor e autónomo que possibilitasse “a aquisição e reconstrução de destrezas, conhecimentos e disposições para reinterpretar o currículo, o que requer[ia] uma maior participação dos professores no processo da sua construção e do seu desenvolvimento” (Flores, 2000, p. 15). Uma formação potenciadora das atitudes de reflexão e análise permanente e crítica da sua própria prática (Garcia, 1999, p. 131). Assim, num mundo instável, imprevisível e em constante mutação ao nível da prática docente e da escola, a formação de professores, enquanto agentes ativos, teria de forçosamente contemplar “ações que [permitissem] o desenvolvimento junto de cada profissional” (Martins, 2011), de modo a este “dotar-se de competências que, conjugando saberes referenciais e conhecimentos de situação em causa, lhes [permitissem] responder (...) a situações mais ajustadas aos constrangimentos naturais de cada circunstância” (Sá-Chaves, 1997, p. 11). Defendia-se uma formação para além dos conhecimentos disciplinares sem, no entanto, os deixar de ter em conta, e, tal como advogava Leite (2005), conferir novas profissionalidades que permitissem que os professores desenvolvessem competências para lidar com as situações que as mudanças sociais vinham gerando. Da mesma forma, Flores (2000, p. 157) referia, uma “visão holística e integradora dos processos de formação, superando a perspetiva disciplinar, no sentido de uma atitude crítica fomentadora da dimensão auto-reflexiva do conhecimento”. Deste modo, a preocupação de aproximar a formação dos contextos do trabalho diário dos professores era entendida, como uma formação que apoiava “uma investigação que por ser crítica e disfuncional, é, também ela qualificante” (Correia, 1998, p. 140). Ao mesmo tempo defendia-se que esta conceção de formação de professores devia permitir desenvolver uma tomada de consciência sobre o papel que os professores têm como agentes educadores e como tal deviam de refletir e investigar sobre as suas próprias práticas (Martins, 2011). Propunha-se preconizar uma formação que permitisse desenvolver ações que levassem os professores a colocar sistematicamente em questão o seu próprio ensino, que fossem capazes de eles próprios estudarem e investigarem modos de trabalho pedagógico de ensinar e de identificarem o interesse de o fazer. Uma formação de professores que desenvolvesse uma nova atitude pedagógica, uma nova forma de estar em educação. Ou seja, os professores deviam ser capazes de criar um desenvolvimento profissional autónomo, possuidores de atitudes de auto-análise atenta e permanente e em que não eram ignoradas questões de ordem social (Martins, 2011).

### 3. Modelos de formação inicial de professores em Portugal

Desde a década de 70 do século passado, e no que diz respeito à formação de professores, pode-se dizer que em Portugal coexistiram vários modelos de formação.

Até 1980, a formação de professores era realizada segundo uma formação académica na área disciplinar de docência à qual se seguia um Estágio Pedagógico, denominado de Estágio Clássico, que se realizava nas escolas básicas e secundárias.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro), surgiu o Ordenamento Jurídico da Formação Inicial de Professores (D. L. 344/89 de 11 de outubro), e com ele, a qualificação profissional para educadores de infância e professores para o exercício da docência no ensino básico e secundário, que passou a ser realizada em instituições do ensino superior. Este diploma definiu o perfil profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, realçando as competências científicas na especialidade, as competências pedagógico-didáticas e a adequada formação pessoal e social, a serem desenvolvidas numa perspetiva de integração. A formação de professores devia procurar a integração entre os aspetos de natureza científica e pedagógica, mas também, do ponto de vista metodológico e dos programas, promover a teoria e a prática. Além disso, as instituições formadoras deveriam zelar pela formação dos docentes com práticas metodológicas, com vista a serem utilizadas no exercício de funções docentes (alínea c) e e), art. 3º).

Uma leitura mais profunda deste documento habilita-nos a dizer que o perfil de exercício de atividade docente definido por este regime já indiciava a consonância com os paradigmas educacionais

emergentes à época. Advogava uma formação para a docência integrada, abrangendo as dimensões necessárias para o professor se assumir como um profissional reflexivo, segundo uma estratégia que visava a sua adaptação à incerteza, à imprevisibilidade dos contextos e à renovação do papel social da escola e da educação.

Como já dissemos anteriormente, coexistiam vários modelos de formação. A formação integrada de professores surgiu nas Licenciaturas dos ramos de formação educacional das Faculdades de Ciências, mas também nos cursos de formação de professores, que mais tarde se transformaram em licenciaturas ministradas pelas universidades de Aveiro, Minho e pelos Institutos Universitários de Évora e Açores. Todos os outros professores que tinham obtido uma licenciatura de cariz científico tiveram de optar pela frequência de programas de formação em serviço, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 287/88 de 19 de agosto. Profissionalização em Exercício<sup>2</sup>, Profissionalização em Serviço<sup>3</sup> e Formação em Serviço<sup>4</sup> foram os modelos de formação que dominaram em Portugal até meados dos anos 90.

Nos finais da década de 80, Instituições do Ensino Superior apresentaram ao Ministério da Educação propostas de reestruturação curricular, para a criação de cursos orientados para a formação profissional para a docência. Assim, através da publicação da Portaria n.º 844/87 de 28 de setembro, criaram-se os Ramos de Formação Educacional dos cursos de licenciatura oferecidos pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Por seu turno, a Portaria n.º 850/87 de 3 de novembro criou, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, os cursos de licenciatura desdobrados em dois ramos: o científico e o ramo de formação educacional. Finalmente, as Portarias 852/87 e 853/87 de 4 de novembro dão à luz, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, os cursos de licenciatura no ramo de formação educacional e o curso de licenciatura em ensino da Geografia.

De acordo com estes diplomas legais verificaram-se diferentes tipologias de formação que se traduziram na existência de percursos variados de qualificação e certificação. Coexistiram três modelos, a saber: o das licenciaturas em ensino, orientado para a função docente, e que era estruturado de um modo integrado, com todas as componentes de formação e com o estágio pedagógico final; o modelo bietápico, com licenciatura de 4 anos, no qual era introduzido a partir do 3º ano um conjunto de disciplinas de formação teórica das Ciências da Educação e um ano de estágio pedagógico; finalmente, um modelo, também ele bietápico, com a duração de 6 anos, em que os 4 primeiros, correspondiam à licenciatura, seguindo-se-lhe os dois anos que integravam a formação teórica das Ciências da Educação e a formação prática, ou seja, o Estágio Pedagógico.

Independentemente do modelo, o núcleo central de formação era o Estágio Pedagógico. Era realizado em escolas do ensino básico e secundário e aos jovens professores, em pleno exercício de funções, eram atribuídas turmas. O Estágio Pedagógico, era o campo do conhecimento pedagógico, que envolvia o ensino superior (Universidades e Politécnicos), as escolas, os professores estagiários e a sua preocupação central, a de contribuir para os fenómenos do ensinar e do aprender. Representava a inserção do professor em formação no mundo da prática profissional, daí advindo experiência, já que vivenciavam a regência da turma e da realidade da aula, ou seja, saberes fundamentais na construção da identidade docente. Tudo isto porque a prática profissional não é uma mera aplicação de teorias, mas é um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação.

Com a Portaria 1097/2005, o Estágio Pedagógico foi substituído pela Prática de Ensino Supervisionada. Esta opção impossibilitou os estagiários de serem regentes das suas próprias turmas (perdendo, assim, o direito a qualquer remuneração). Criou-se a situação do professor em formação apenas reger algumas aulas nas turmas do orientador de estágio. Desta forma perderam a sua autonomia de desempenho, de refletir todos os dias sobre a sua ação no terreno concreto da sala de aula e ficar sem condições de ligar, quotidianamente, a teoria à prática, tão importante para o seu desenvolvimento profissional. Perdeu-se assim a possibilidade de uma certa integração entre a teoria e a prática e registou-se o retrocesso no que diz respeito ao desenvolvimento profissional qualificante.

<sup>2</sup> (D. L. 519-T1/79 de 29 de dezembro).

<sup>3</sup> (D. L. 580/80 de 31 de janeiro).

<sup>4</sup> (D. L. 287/88 de 19 de agosto).

## 4. A formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1987-2015)

### 4.1. Modelos de formação

Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) a formação inicial de professores de Geografia para o Ensino Básico (3º ciclo) e Ensino Secundário iniciou-se no ano de 1987.

O primeiro modelo de formação denominou-se Formação Integrada<sup>5</sup> e nele os estudantes frequentavam, desde o 3º ano de licenciatura, disciplinas de formação educacional geral e específica<sup>6</sup>. Em Geografia, a unidade curricular de formação educacional específica denominava-se Metodologia do Ensino da Geografia. Nos dois últimos anos deste modelo de formação foi configurado um novo plano de estudos, em que esta disciplina foi substituída por outras quatro, das quais os alunos escolhiam duas, a saber: Gestão Curricular em Geografia ou Ensino da Geografia em Portugal e na Europa, Metodologias Didáticas em Geografia ou Análises das Aprendizagens em Geografia. Nestas unidades curriculares os alunos entravam em contacto com a pertinência e especificidade da educação geográfica, com as problemáticas ligadas à gestão do currículo, com as metodologias de ensino e avaliação das aprendizagens. Tomavam contacto com os programas e orientações curriculares de Geografia do 7.º ao 11.º ano. Concebiam situações educativas, elaboravam documentos pedagógico-didáticos decorrentes das interpretações dos documentos oficiais e da sua implementação nas salas de aula. A Iniciação à Prática Profissional era efetuada no 5.º ano e correspondia ao Estágio Pedagógico numa escola de ensino básico (3º ciclo) e /ou secundário, ao longo de um ano e com duas turmas próprias. Além do Estágio Pedagógico, os alunos frequentavam uma unidade curricular lecionada na Faculdade, denominada Seminário.

Este ciclo de formação inicial de professores terminou em 2005 entrando em vigor, até 2008, a formação inicial através do Curso de Especialização em Ensino. Mais uma vez, os estudantes ao longo da sua licenciatura, desde o 3.º ano frequentavam disciplinas de formação educacional geral e específica<sup>7</sup> e no final da licenciatura inscreviam-se no Curso de Especialização em Ensino, neste caso de Geografia. Com a duração de um ano, ele traduzia-se numa Iniciação à Prática Profissional na forma de Estágio numa escola básica e/ou secundária e na unidade curricular de Seminário. Porém, a prática destes alunos não era realizada em turmas próprias, mas, sim, nas turmas atribuídas aos seus orientadores. A formação na escola, à semelhança do modelo anterior, incidia sobre diferentes dimensões que tinham o sentido de promover a responsabilidade deontológica, a organização, a gestão e realização do processo de ensino-aprendizagem, nas suas componentes científica e pedagógico-didática bem como a iniciação ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, de modo a favorecer a valorização e o empenho, a responsabilidade, o rigor, a reflexão, a sistematicidade, a progressão, a criatividade e a autonomia.

No Curso de Especialização em Ensino, os estudantes frequentavam a unidade curricular lecionada semanalmente na Faculdade – o Seminário. Este visava aprofundar competências científicas e pedagógicas, estabelecer uma articulação entre teoria e prática, entre as Ciências da Educação, as áreas disciplinares de Geografia e a prática docente. Para além disto, pretendia-se desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento. Recorria-se à discussão e análise de experiências implementadas em cada núcleo de estágio e ainda à realização de um trabalho de pesquisa suscetível de ser aplicado na área da disciplina de docência.

Estes alunos eram então acompanhados nas escolas por professores, orientadores de estágio aos quais eram atribuídas funções de acompanhamento no desempenho das atividades de formação e a quem competia proceder à sua análise numa perspetiva reflexiva, formativa e de forma continuada,

<sup>5</sup> Nos primeiros quatro anos esteve em vigor uma situação de transição com uma Licenciatura de quatro anos à qual se seguia uma formação pedagógico-didática e iniciação à prática profissional pós-licenciatura de 2 anos.

<sup>6</sup> Introdução às Ciências da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Organização e Desenvolvimento Curricular e Metodologias de Ensino.

<sup>7</sup> No caso da formação específica de Geografia as quatro disciplinas iniciais foram progressivamente diminuindo e nos dois últimos anos foram apenas lecionadas Gestão Curricular em Geografia e Metodologias Didáticas da Geografia.

de modo a promover uma cultura e atuação pedagógico-didática dos estagiários, quer de forma individualizada quer de forma coletiva.

De um modo geral, quer a Formação Integrada, quer a formação através do Curso de Especialização em Ensino pautava-se por uma formação centrada nos primeiros anos, na formação científica dos saberes geográficos, e, à medida que a formação avançava, centrava-se numa formação educacional geral e especializada, que no caso da Geografia tentava articular a teoria com a prática, para no final ser realizada em contexto de inserção profissional. A partir de 2008-2009, e de acordo com o Processo de Bolonha, a formação inicial de professores de Geografia resultou numa formação académica interligada com a formação de professores de História – o Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. A formação de professores de Geografia passou a ter a obrigatoriedade de se realizar conjuntamente com a formação de professores de História fundindo-se numa mesma formação profissional de docentes.

Para ingressar neste curso de Mestrado os alunos desta Faculdade tinham de possuir uma Licenciatura em Geografia com *minor* em História ou possuir uma Licenciatura em História com *minor* em Geografia. Para isso no 1º caso eram necessários 120 ECTS em Geografia mais 54 ECTS em História aos quais se juntava 6 ECTS de uma disciplina de opção e, no segundo, 126 ECTS em História mais 54 ECTS em Geografia.

No caso da Licenciatura em Geografia com *minor* em História os alunos frequentavam no 2.º (2º semestre) e 3º anos um leque de 9 unidades curriculares<sup>8</sup>. Por seu turno, no caso da Licenciatura em História com *minor* em Geografia os alunos podiam escolher 9 unidades curriculares de um leque de 14 unidades curriculares, nos dois semestres do 2º e 3º ano da Licenciatura<sup>9</sup>.

Terminadas estas duas Licenciaturas os alunos ingressavam no Mestrado em Ensino. Este curso pós-graduado era composto por dois anos: o 1º ano integrava disciplinas das áreas de formação educacional geral e das didáticas distribuídas por dois semestres<sup>10</sup>; o 2º ano era dominado pela unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP). Esta compreendia as componentes de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que se realizava nas escolas básicas e secundárias, e de Seminário Integrador de História e Geografia, que semanalmente e de modo alternado entre a Geografia e a História, se realizava na FLUP. De acordo com um regulamento específico da IPP os estudantes deviam realizar um Relatório Final de Estágio, que era objeto de discussão pública por um júri, e deveria articular-se com o trabalho desenvolvido na prática docente.

A unificação do Mestrado em Ensino da História e Geografia trouxe, entretanto, reações. Salientamos, em 2011, a Petição Pública Nacional “Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade”, que foi levada à Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura e ao Plenário da Assembleia da República. Consequentemente, em 2014, na revisão do Regime Jurídico da Formação Contínua (D. L. n.º 79/2014 de 14 de maio), foram criados os Mestrados em Ensino da Geografia e o Mestrado em Ensino da História. Desta forma, a formação inicial de professores na FLUP passou a ser independente da formação inicial dos professores de História<sup>11</sup>, o mesmo acontecendo em todas as Faculdades onde existia esta oferta de formação.

## 4.2. Um caminho metodológico percorrido

Ao longo deste período, a formação inicial de professores de Geografia da FLUP teve sempre em vista uma análise e interpretação das políticas educativas em que se privilegiava que o professor assumisse o papel de agente capaz de levar a conhecer, interpretar, compreender e refletir os fenómenos

<sup>8</sup> História Económica e Social na Época Medieval; História Medieval de Portugal; História Económica e Social na Europa Moderna; História Moderna de Portugal; História Económica e Social na época contemporânea; Métodos e Técnicas de Investigação Histórica; História dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa; História Contemporânea de Portugal; História da Historiografia

<sup>9</sup> Cartografia; Geografia de Portugal; Geografia Física de Portugal; Geografia Rural; Geografia Urbana; Mudanças Globais e Ambiente; Pensamento Geográfico; Sociedade, Território, Globalidade; Desenvolvimento e Planeamento do Território; Geografia da População; Geografia Humana de Portugal; Processos Atmosféricos e Hidrológicos; Processos Ecológicos da Biosfera; Processos Geomorfológicos.

<sup>10</sup> Análise Social da Educação; Didática da História; Didática da Geografia I; Ética e Deontologia; Psicologia da Educação (1º semestre); Aplicações Didáticas em História e Geografia; Didática da Geografia II; História e Cidadania; Investigação Educacional; Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas (2º semestre).

<sup>11</sup> Despacho Reitoral n.º 10478/2015.

curriculares. Teve em vista formar professores de Geografia, que soubessem conceber e gerir o currículo e que lhes permitissem adotar uma atitude investigativa de modo a pensarem nas suas ações e nos modos de trabalho pedagógico a serem concretizados e refletirem sobre eles.

Orientadas pelas linhas de força sublinhadas, no Departamento de Geografia, as docentes responsáveis pelas disciplinas de didáticas específicas e pela inserção à prática profissionalizante produziram momentos de formação e de reflexão, organizaram reuniões de trabalho, momentos de formação e documentos que refletiam a forma de interpretar a formação de professores e o próprio currículo de Geografia<sup>12</sup>.

Todos os anos, era tradição no Departamento de Geografia, no início do ano letivo serem realizadas várias reuniões onde se analisavam e discutiam temáticas ligadas à didática da Geografia, à prática letiva e à supervisão pedagógica. Estes momentos de formação prolongavam-se por todo o mês de setembro de cada ano e eram reuniões de caráter formativo onde havia grande partilha de conhecimento.

Com a Reorganização Curricular do Ensino Básico (2002), que se baseava no desenvolvimento de competências gerais e específicas conferindo aos professores a possibilidade de identificarem outras, novas ações se desenvolveram na FLUP.

Decorrente desta reorganização, na primeira década do século XXI as preocupações das docentes do Departamento de Geografia ligadas à formação de professores, vocacionaram-se, para a análise, interpretação e desenvolvimento do Currículo Nacional do Ensino Básico e das Orientações Curriculares de Geografia e das exigências agora maiores que se atribuíam ao(s) professor(es) enquanto gestores do currículo. Perante a flexibilidade curricular apresentada, procurou-se romper com lógicas clássicas de mera sequencialização dos modos de organizar e gerir o currículo, de modo a romperem-se rotinas e concretizarem-se novas práticas e modos de desenvolver a educação geográfica. Estes momentos de partilha do conhecimento, quer em momentos de formação, quer ao longo das didáticas específicas, foram-se sucedendo ao longo de uma década e tornaram-se fundamentais para a formação inicial de professores.

Por força das sucessivas reestruturações do curso, a nomenclatura das unidades curriculares foi mudando, mas em todas elas houve o cuidado de privilegiar uma gestão do currículo de Geografia que procurasse dar uma visão do seu ensino de uma forma integrada. Ainda, e transversal a esta linha de trabalho, houve a preocupação da formação de professores ser centrada numa tomada de consciência sobre o papel do professor como um agente educador, ativo e configurador do currículo, procurando que estes se assumissem como sujeitos de uma prática investigativa e de reflexão crítica.

#### 4.3. Formação inicial de professores na FLUP – de 2008 até 2015

Como dissemos anteriormente, a partir de 2008, teve lugar nas Universidades portuguesas, a formação inicial de professores, através dos Mestrados em Ensino (D.L. n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Na FLUP continuou a desenvolver-se um processo de apoio formativo a estudantes e professores-orientadores de estágio (agora de Geografia e de História).

A implementação deste modelo de formação trouxe constrangimentos, o que levou a uma necessidade acrescida de ouvir as vozes dos atores deste processo. Fomos compelidos a realizar vários estudos com o objetivo de conhecer os seus pensamentos, dilemas e ações. Não os vamos incluir todos, mas realçamos alguns que dizem respeito aos estudantes.

Primeiramente foi nosso objetivo situar, contextualizar e compreender o modelo de formação de professores de Geografia (e História), a partir das experiências desenvolvidos pelos jovens já formados ou em formação à luz do processo de Bolonha. Para levar a cabo o estudo, foi realizado um inquérito por questionário, aplicado em junho de 2010 e em junho de 2011 aos estudantes das três primeiras edições do Mestrado em Ensino em História e Geografia (2008/09, 2009/10 e 2010/11).

Os respondentes a este inquérito (53 – todos os alunos do mestrado abrangidos nos 3 anos), demonstraram estar preocupados com a validade da sua formação científica (*minor*), para intervir ao nível da respetiva docência da disciplina curricular, no 3º ciclo do ensino básico e secundário,

<sup>12</sup> Não se inserem aqui estes documentos, como exemplo, dado o seu número e a sua diversidade.

especialmente os licenciados em História com *minor* em Geografia. Defendiam a sua construção de identidade como professores, ancorada num alto nível de proficiência científica. De uma forma geral, as vozes ouvidas enfatizavam a necessidade de uma formação profissional centrada nos saberes disciplinares, em especial na área do *minor* que frequentavam. Discordavam do plano curricular do mestrado e defendiam que ele era muito “clássico”. Contudo, estavam longe de se aperceberem que a sua formação tinha de ser mais ampla (Martins & Correia, 2012), e de se assumirem como jovens professores com capacidade de adotar uma atitude investigativa em relação ao seu próprio modo de ensinar (Stenhouse, 1987), ou como Zeichner (1993) e Schon (1998), de refletir sobre a sua própria prática. O estágio de desenvolvimento dos seus conhecimentos científicos não os deixava perceber nem aperceber-se que a formação de professores em que estavam inseridos ia mais longe do que uma formação centrada exclusivamente em saberes disciplinares ou didáticas específicas.

Um outro estudo que encetamos dizia respeito à percepção, por parte dos alunos, sobre as Orientações Curriculares de Geografia e como as interpretavam. Era nosso objetivo conhecer o seu pensamento sobre o que ensinar e como realmente ensinavam Geografia. Neste sentido, solicitámos aos alunos de 2º ano do Mestrado do ano letivo 2011/2012 a realização de diários de aula. Optámos por diários de aula como instrumento de recolha de dados, porque estes são documentos em que os professores anotam as suas impressões sobre o que vai acontecendo nas suas aulas (Zabalza, 1994), já que eles funcionam como o pensamento em voz alta escrito em papel (Yinger & Clark (1985), citado por Martins (2011)). Pela sua própria natureza, a escrita supõe um envolvimento pessoal, o que promove um desenvolvimento cognitivo que é relevante e construtivo do pensamento, implicando uma estruturação e uma organização. Ora, isto é algo de pessoal. Apoiados nestes pressupostos analisámos 32 diários de aula e obtivemos um conjunto de dados e informações que foram objeto de análise de conteúdo.

A primeira noção que tivemos ao ler os diários de aula foi a de que o que presidia à conceção das aulas dos estagiários eram as suas inseguranças, as suas angústias e os seus receios. Em alguns casos o seu estado de espírito era o de pânico. Mais do que pensar o que lecionar, como lecionar e pensar sobre a sua ação pedagógica, o seu pensamento dizia respeito ao seu estado de espírito e de alma (Martins, 2015a). Preocupavam-se bastante com a preparação das aulas, demonstrando uma enorme necessidade de agradar aos alunos conscientes de que era muito importante motivá-los para as aulas de Geografia. Para eles, era primordial conceber as aulas de modo a que fossem os alunos a construir o seu saber, apelando muitas das vezes às suas conceções prévias, mas por outro lado, assumiam que iriam usar nas aulas o manual escolar (já que os alunos assim o solicitavam, em especial os que tinham melhores notas). Recorriam também à construção de documentos pedagógico-didáticos, mas estes eram fundamentalmente fichas de trabalho, para que os alunos as executassem nas aulas, e *power-points*. Enquanto as fichas de trabalho eram compostas por textos e dados estatísticos acompanhadas por perguntas, a sua missão cingia-se à consolidação do conhecimento com o fim de avaliar e classificar os alunos. Por outro lado, os *power-points* eram constituídos por textos e imagens, mas os professores não expressavam como pensavam explorar esses materiais nas aulas. Eram documentos de trabalho clássicos, que eram repetidos em quase todas as aulas, não havendo espaço para elaboração de documentos que desenvolvessem aprendizagens colaborativas por parte dos alunos. Raros foram os professores, se bem que os houvesse, que se aventuravam a conceber situações e momentos educativos que envolvessem um jogo de papéis ou uma dramatização, um debate ou mesmo um jogo didático e, sobretudo, a pesquisa que envolvesse a participação ativa dos alunos na construção do saber geográfico. Poucos foram os estudantes professores que se aventuraram a elaborar situações educativas conducentes à construção de gráficos e interpretação de mapas desenvolvendo assim os procedimentos e a literacia geográfica. Ao continuar a analisar o pensamento sobre a preparação das aulas, ressaltou a noção de as perspectivarem em função de grandes temas programáticos, como “A população”, “A mobilidade”, “O clima”. Raramente mencionaram os conteúdos temáticos e procedimentos geográficos de cada aula. Quando os mencionaram fizeram-no de uma forma genérica, não especificando o vocabulário geográfico de forma precisa como, por exemplo, Natalidade, Mortalidade, Migração, Estado de Tempo ou Clima, etc. Foi evidente que partiam do pensamento sobre as características da turma onde lecionavam, focando o seu discurso nas atitudes que pretendiam vir a desenvolver em detrimento do conhecimento e procedimento geográfico (Martins, 2015b).

Relativamente à realização das aulas, mais uma vez fomos confrontados com a importância que tinha para eles a lecionação, mas também a insegurança, os seus medos e receios face à aprovação da turma. Mais do que pensarem na ação pedagógica desencadeada, descreviam a aula e refletiam muito pouco sobre os atos desenvolvidos. Estes sentimentos e ações eram ainda acentuados pelo fato de assumirem a falta de conhecimentos científicos. De facto, esta assunção de falta de conhecimentos científicos dos saberes geográficos era bem mais acentuada nos alunos que eram portadores de uma licenciatura em História com *minor* em Geografia ou de outras licenciaturas em Ciências Sociais, do que nos casos de alunos com licenciatura em Geografia com *minor* em História. Mas também estes últimos fizeram referência às suas fragilidades científicas (Martins, 2015b).

Foi para nós bem patente que mais do que pensarem no que iam ensinar e como iam ensinar os saberes geográficos, estes estudantes-professores manifestaram uma grande preocupação com a sua aceitação por parte dos alunos que estavam a ensinar. Estavam preocupados consigo e com a sua imagem enquanto docentes, embora com preocupações com os alunos e com os modos pedagógicos como iam ensinar conteúdos, mas não estando ainda numa situação de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem.

Estes jovens professores estavam também a aprender e, ao serem confrontados com a realidade encontravam-se perante situações de conflito interior, provenientes de vivências subjetivas, ora enquanto alunos, ora enquanto professores, dando acesso a dilemas. Os dilemas referem-se a todo o conjunto de situações problemáticas que se podem apresentar ao professor, na sua vida profissional (Zabalza (1994), citado por Martins (2013)). Encontravam-se na fase de “sobrevivência” e “descoberta”, tal qual a caracteriza Huberman (1992), citado por Martins (2013). Sobrevivência, porque estavam a sofrer o choque com a realidade ao centrarem-se em si próprios, e descoberta, porque também assumiam uma forma viva e entusiasmada pela tarefa e profissão que estavam a iniciar. Estes jovens estavam longe de se assumirem como professores com capacidade de adotar uma atitude investigativa em relação ao seu próprio modo de ensinar ou de refletir sobre a sua própria prática. As suas preocupações estavam ainda centradas nas suas pessoas, o que nos permitiu inferir que estavam longe de pensar no processo de ensino da geografia no sentido de virem a promover uma educação geográfica junto dos jovens das escolas portuguesas.

Dos outros estudos de pesquisa vamos salientar mais um. Pretendíamos perceber a importância que os alunos-professores atribuíam ao processo reflexivo na prática docente como momento privilegiado do seu início de carreira. Foi realizado um questionário aos estudantes do segundo ano do Mestrado (2012-2013).

Após a análise de conteúdo às respostas dos alunos face às perguntas semiestruturadas do questionário sobre o processo reflexivo, a primeira constatação foi a de que este processo é muito complexo. Para eles, pensar no trabalho realizado exige muito do professor, pois depende de cada um e das suas atitudes e qualidades pessoais. Defendiam que a reflexão é um processo introspetivo e que requer momentos de silêncio. Consideravam que a reflexão sobre a ação era a essência da prática profissional e, apesar de difícil, era um processo positivo porque potencializava a evolução e o crescimento do professor como profissional, e, tal como defende Martins (2014), o repensar na ação permite a busca constante pelo aperfeiçoamento da sua prática docente e, portanto, é a parte mais importante da prática profissional.

Outros estudos se seguiram, nomeadamente aquele que nos ajudou a perceber em que consistia a ciência da Geografia/ a disciplina da Geografia para estes jovens professores e em que consiste a educação geográfica. Contudo, dado o volume de informação obtida, não nos é possível apresentá-lo aqui.

## 5. Considerações Finais

Prévoit defende (1981) que estudar Geografia tem uma simples razão objetiva: ela encontra-se por toda a parte. Enquanto disciplina escolar, a Geografia ensina não apenas determinados saberes concretos, mas constitui-se como um instrumento que permite conhecer e compreender o mundo em que vivemos, em especial no que diz respeito à sua estrutura espacial e aos fenómenos que nele ocorrem. Ao desenvolver uma educação geográfica, o(s) professor(es) desenvolve(m) as capacidades individuais

e sociais dos educandos, mas também fomentam a sua integração, socialização e consciência espacial, fazendo uma leitura crítica do espaço em que vivem, tomando consciência que também fazem parte dele. Estas foram as ideias-chave desenvolvidas por nós, junto dos nossos estudantes – professores de Geografia (e em História) em formação inicial.

Ao longo do modelo de formação de professores, à luz do Processo de Bolonha, fomos ouvindo as vozes dos estudantes, conhecendo as suas representações, relativas à sua compreensão do modelo de formação, às Orientações Curriculares de Geografia e como as interpretavam. Foi nosso objetivo conhecer o seu pensamento sobre o que ensinar e como realmente ensinavam Geografia, sobre o que pensavam o que é a Geografia, o que é a Educação Geográfica e como a Geografia deve ser ensinada aos jovens estudantes. Tudo isto ligado ao processo de ser professor como um investigador, configurador do currículo e a importância da prática, ser uma prática reflexiva.

Ao longo destes estudos foi para nós muito evidente que estes alunos defendiam a sua identidade docente centrada num alto nível de proficiência científica, centrada nos saberes disciplinares e estavam muito preocupados com a validade da sua formação científica oferecida no *minor*, (quer de História, quer de Geografia) e a falta de conhecimentos científicos em especial na área do *minor* que frequentavam. No que diz respeito à preparação das suas aulas e à sua concretização, sempre demonstraram preocupação com os seus alunos e aos modos de trabalho pedagógico. Mas, falava mais alto, a preocupação com a sua aceitação por parte dos alunos que estavam a ensinar, os medos, os receios, a insegurança, e procuravam muito agradar aos alunos e motivá-los. Demonstravam ainda uma posição ambígua face ao processo de ensino-aprendizagem, pensando que levavam os alunos a construir o seu saber, mas os seus momentos didáticos e os instrumentos de trabalho eram tradicionais. Houve alguns que se aventuraram a conceber situações e momentos educativos que envolvessem a participação ativa dos alunos na construção do saber geográfico, desenvolvendo os procedimentos e a literacia geográfica. O seu vocabulário geográfico centrava-se fundamentalmente nas grandes temáticas das Orientações Curriculares. Não se encontravam numa situação de reflexão sobre o ensino, nem eram capazes de refletir sobre a sua prática. Encontravam-se então na fase de sobrevivência e de descoberta. Sobrevivência, porque estavam pela primeira vez a confrontar-se com a realidade do quotidiano de uma aula e centravam-se em si próprios. E descoberta, porque também assumiam esta realidade de uma forma entusiasmada e viva da profissão que agora iniciavam. Estavam muito longe de se assumir como professores com a capacidade de adotar uma atitude investigativa e reflexiva, em relação à sua própria forma de ensinar.

Tinham alguma consciência do que é a Geografia, e a Educação Geográfica e como esta disciplina deve ser ensinada. Pressupunham que a ciência, enquanto disciplina educativa, ensina determinados saberes concretos, mas a assunção de que ela se constitui como um instrumento que permite conhecer e compreender o mundo em que vivemos, nomeadamente no que diz respeito à sua estrutura espacial e aos fenómenos que lhe deram lugar, era ainda muito ténue. Estavam longe de terem incorporado a noção de que a disciplina de Geografia e o seu ensino constitui um excelente meio para desenvolver certas capacidades individuais e sociais da pessoa, fomentando a sua integração e socialização. Também que permite formar cidadãos a partir de um conjunto de conhecimentos que contribui para a formação de uma consciência espacial conferindo aos jovens uma capacidade de reflexão teórica e de observação dos fenómenos que ocorrem a diferentes escalas, permitindo mais capacidade de abstração e expressão de relação.

Ao longo de todos os modelos de formação inicial de professores levados a cabo na formação inicial de professores de geografia na FLUP, houve sempre a preocupação que a formação fosse centrada numa tomada de consciência sobre o papel do professor como um agente educador, ativo e configurador do currículo, procurando que estes se assumissem como sujeitos de uma prática investigativa e de reflexão crítica. Defendíamos que a ação docente deve ser uma atividade teórico-prática e transformadora, em que a tomada de decisão do professor no dia a dia escolar passa pela relação teoria e prática, gerando desta forma uma unidade, uma práxis transformadora. Neste contexto defendíamos que a formação deveria ter como paradigma uma prática inovadora em contínuo desenvolvimento, exigindo aos professores uma atualização constante nas suas reflexões, permanentes e autónomas, sobre a sua prática pedagógica. Quando os modelos de formação preconizavam um Estágio Pedagógico

em que os estudantes-professores vivenciavam a regência da turma e da realidade da aula no seu dia a dia, tinham a oportunidade de construir uma iniciação a uma profissionalidade docente. Ao serem atribuídas apenas algumas aulas aos estudantes-professores nas aulas do orientador pedagógico, perdeu-se a sua autonomia de desempenho, de refletir todos os dias sobre a sua ação no terreno concreto da sala de aula e ficar sem condições de ligar, quotidianamente, a teoria à prática tão importante ao desenvolvimento profissional docente. Na formação através dos Mestrados, em que os docentes regiam aulas nas turmas dos orientadores, perdeu-se assim, a possibilidade de uma certa integração da teoria e a prática e registou-se o retrocesso, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional qualificante.

Perante os desafios sociais, dos avanços científicos e tecnológicos globais que conduzem a mudanças e transformações rápidas que atingem todas as áreas das nossas vidas, a conceção de professor pesquisador, reflexivo, crítico e transformador deveria estar patente na formação inicial de professores, já que todo este movimento atinge especialmente os modos de produção e aquisição do conhecimento, e atinge os modos como desenvolvemos as nossas habilidades e competências.

Portanto, numa sociedade que vem mudando vertiginosamente, os futuros professores precisam de estar preparados para acompanhar, enfrentar e superar desafios de hoje e do amanhã, mas há muito a mudar na formação inicial de professores.

## Bibliografia

- Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto Editora.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation: How well do different to different Pathways Prepare Teachers to Teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302.
- Flores, M. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. Em J. Pacheco (Ed.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 147–165). Porto Editora.
- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (2ª ed., pp. 124–142). Porto Editora.
- Leite, C. (2005). De um projeto nacional a um projeto local: Que lugar para as Orientações Curriculares? *Revista Perspetivar Educação*, 10-11, 13–16.
- Leite, C. (2012). A Formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha: contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (BR)*, 4(7), 10–18.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian – JNICT.
- Leite, C. (2006a). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação (BR)*, 1(3), 371–386.
- Leite, C. (2006b). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem fronteiras (BR)*, 6(2), 67–81.
- Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. *Educação: Revista do Centro de Educação da UFSM*, 34(2), 251–264.
- Martins, F. (2015a). Geografia, educação geográfica e suas representações por professores em formação. Em H. Pina & F. Martins (Ed.), *The Overarching issues of European Space. Spatial Planning and Multiple Paths to Sustainable and Inclusive Development* (pp. 391–403). FLUP.
- Martins, F. (2014). A importância da reflexão na Prática de Ensino Supervisionada: uma visão de (alguns) professores de Geografia. Em A. Lopes et al. (Ed.), *Trabalho Docente e Formação. Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança* (pp. 855–868). Centro de Investigação e Intervenção Educativa.
- Martins, F. (2015b). The initial training of geography teachers at the University of Porto: model and training, practices and representations. *RIGEO – Review of International Geographical Education*, 5(1), 26–41.
- Martins, F. (2011). *O Currículo Nacional de Geografia do Ensino Básico. Da concepção e do prescrito à configuração do vivido* [tese de dout., Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto].
- Martins, F. (2013). Theory, curricular practices and dilemmas of teachers in initial training. The case of Geography and History students-teachers of the Faculty of Arts, University of Porto. *ScienceDirect*,

- Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 644–648. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.272>
- Martins, F., & Correia, L. (2012). A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012). *GOT – Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, (1), 127–142.
- Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. Em A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Ed.), *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Educa, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer nesta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. Em I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento Profissional* (pp. 107–118). Porto Editora.
- Schon, D. (1998). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Yinger, R., & Clark, C. (1985). Using personal documents to study Teacher Thinking [Disponível em: <http://www.eric.ed.gov:80/ERICWebPortal/search/> (Acedido em 14 de março 2010)].
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Educa.