

A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do “Olhar” de Professores e de Estudantes

Ana Mouraz, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes¹

Em Portugal, a adaptação dos cursos de formação de professores do ensino básico aos compromissos de Bolonha (decreto-lei nº 74/2006) traduziu-se, em alguns casos, num retrocesso ao modelo bietápico e noutros constatou-se que, a opção por formações generalistas e a crescente dificuldade de condições para realizar estágios em contextos de exercício da docência, tem prejudicado a relação entre a teoria e a prática. É este o foco deste texto. Com ele pretende-se explicitar o que pensam do modelo de formação em vigor, os órgãos de direção e gestão de uma Instituição de Ensino Superior – de formação inicial de professores –, e os respetivos professores e estudantes. Os dados evidenciam diferenças no modo como os estudantes e os professores representam o modelo de formação: enquanto os primeiros relevam a relação teoria prática, os professores, incluindo aqueles que pertencem ao órgão de direção e gestão, valorizaram os aspetos associados à prática pedagógica e o carácter abrangente do modelo.

Palavras-chave: políticas de formação inicial de professores; modelos de formação de professores; perceções de professores e de estudantes

Introdução

As políticas de formação de professores têm ocorrido numa estreita relação com as mudanças sociais, económicas, científicas e tecnológicas das sociedades e seguido uma agenda educacional global (Dale, 2000). Com efeito, a ênfase dada à formação de professores tem estado em sintonia com recomendações de organismos internacionais e foi marcada, na década de 90 (séc. XX), pela ideia de que são estes profissionais que contribuem diretamente para o desenvolvimento do modelo de educação (Fernandes & Dias, 2010; Leite, 2009) adotado pelos diferentes países e que interferem, também diretamente, na formação dos estudantes para intervirem criticamente numa sociedade multicultural, tecnológica e *do conhecimento* (Hargreaves, 2004).

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade do Porto. Email: carlinda@fpce.up.pt

No que à situação portuguesa diz respeito, desde a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), podem ser identificados, pelo menos, dois momentos em que ocorreram alterações nas políticas de formação de professores: um primeiro, no final da década de noventa, no qual foi implementada uma política de atribuição de grau de licenciatura a todos os educadores/professores, independentemente do nível de ensino em que exerciam a sua profissão; um segundo momento, associado à adequação ao Processo de Bolonha (2006) decorrente da assinatura da Declaração de Bolonha (1999) e que teve como efeito que a formação de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos professores do ensino secundário ocorresse apenas durante o 2º ciclo da formação do ensino superior. É no quadro desta última alteração que se situa o estudo aqui apresentado. Com ele pretende-se analisar percepções de efeitos do modelo de formação vigente, neste período pós Bolonha, na perspectiva de professores, órgãos de direção e estudantes. O texto está estruturado em três pontos: o primeiro dá conta de orientações das políticas de formação de professores decorrentes do Processo de Bolonha; o segundo apresenta dados da pesquisa realizada; o terceiro, em jeito de considerações finais, estabelece um “diálogo” entre os discursos dos sujeitos participantes no estudo e o modelo de formação de professores em vigor após a adequação ao Processo de Bolonha (2007).

A Política de Formação de Professores em Portugal

As políticas de formação de professores, em Portugal, têm seguido orientações que se fundam em diretivas europeias, configurando o que Ball (2001) designa de “convergência” e ou “empréstimo de políticas”. À semelhança do que ocorre em outros países, essas políticas têm seguido objetivos fundamentalmente orientados para a qualificação dos professores, em termos científicos, didáticos e de formação pessoal e social, para a docência (Ceia, 2010; Formosinho, 2009; Leite, 2005).

Durante muitos anos, essa qualificação para a docência foi diferente para educadores de infância e professores. No caso de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico essa formação correspondia a bacharelato, enquanto para professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e professores do ensino secundário, correspondia a licenciatura (artº 31 da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, LBSE). Esta distinção no grau de habilitação para a profissão docente criou na opinião pública, em geral, percepções diferenciadas sobre a profissão e o exercício da docência e promoveu uma imagem de “ser professor” com um estatuto socialmente diferenciado, consoante se era educador, professor do 1º ciclo, professor do 2º ou 3º ciclo ou professor

do ensino secundário (Formosinho, 2009). Ao mesmo tempo, essa hierarquização na habilitação para a docência teve como efeitos a construção de diferentes identidades profissionais (Lopes, 2008, 2009; Marcelo, 2009) e de diferentes culturas profissionais (Lima, 2000, 2003). Por isso, constituiu um marco fundamental na profissão a exigência de licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência em todos os níveis de ensino. Pela primeira vez em Portugal a legislação (Lei nº 115/97, de 19 de setembro) colocou em condições de igualdade, em termos de habilitações, todos os professores dos ensinos básico e secundário e educadores. Como modelo de formação, predominou, no entanto, até meados dos anos 90 (séc. XX), um modelo de formação do tipo bietápico, com exceção do caso dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico. Tratava-se de um modelo em que os futuros professores, num primeiro momento, e como estudantes de instituições de ensino superior, obtinham conhecimentos na área onde futuramente exerceriam a docência e, num segundo momento, que podia não ser sequencial, acediam, por concurso, a um estágio realizado em escolas dos ensinos básico e secundário onde obtinham formação pedagógico-didática. Ou seja, tratou-se de um modelo de formação em que, como afirma Cunha (2003), primeiro domina a teoria para depois entender a prática e a realidade (Canário, 2001; Formosinho, 2001, 2009; Pacheco & Flores, 1999). Por outro lado, nessa época, a responsabilidade da formação pedagógico-didática de professores era atribuída ao Ministério da Educação (ME) que escolhia escolas onde funcionavam os estágios e convidava os professores orientadores em quem delegava essa função.

Embora nem sempre bem conseguido, como o demonstra o estudo realizado por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002), este modelo de formação coexistiu com um modelo integrado caracterizado por procurar, na sua estrutura organizacional e curricular, conter uma forte relação entre a formação específica da área do saber científico e a formação pedagógico-didática. Reconheceu-se, como referem Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997, p. 5), que a “competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal”, ou seja, que a formação deve estimular a “mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas que proporcionem a capacidade do real através da observação e da intervenção” (Alarcão et al., 1997, p. 5). Talvez por isso, nessa época, tenha imperado a tese que sustenta a importância da formação ser construída dentro da profissão e onde existam condições para ser desenvolvida uma reflexão sustentada sobre o exercício profissional (Nóvoa, 1992, 2009).

Chegados ao fim do séc. XX, e na intenção de ser instituído um processo que garantisse uma organização da formação inicial de professores adequada a perfis profissionais

desejados, foi criado (1998) pelo Governo Português o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP). Este organismo, no cumprimento das suas funções, elaborou perfis de formação em função dos quais deviam ser organizados os cursos de formação dos professores dos diversos níveis de escolaridade (Decreto-Lei nº 290/98, de 17 de Setembro). No entanto, com a extinção, em 2002, deste órgão, estes perfis passaram a não ser obrigatórios, embora pudessem constituir uma referência para a formação de professores, situação que se manteve até ao período em que, em Portugal, foi criada (pelo Decreto-lei nº 369/2007) a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). É esta Agência, em funções de avaliação e de acreditação dos cursos a partir de 2010, que é atualmente responsável por analisar o cumprimento do que é legalmente definido para a formação de professores (Decreto-lei nº 74/2006) e ajuizar sobre a qualidade necessária ao seu funcionamento.

Retomando como foco a atual política de formação de professores, como é evidente e como já aqui foi referido, a assinatura da Declaração de Bolonha (1999) esteve na base de novas políticas de formação de professores. Portugal viu-se perante a necessidade de remodelar os modelos de formação respeitando os ciclos de estudos (1º e 2º ciclos) preconizados na adequação ao Processo de Bolonha, situação que colocou novos desafios às instituições formadoras e que exigiu alterações na qualificação dos professores. Entramos, assim, em um cenário de mudanças profundas no campo da formação de professores. Politicamente, do ponto de vista legal, este tipo de formação é justificada, nomeadamente por assegurar uma maior qualificação dos futuros professores. Como é referido:

Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional. (Decreto-lei nº 43/2007, preâmbulo)

Todavia, embora a formação de professores corresponda agora ao nível de mestrado, não se pode concluir que o tempo dedicado à formação pedagógico-didática e de contato com as situações profissionais tenha aumentado. Por outro lado, foram introduzidas diretrizes que voltaram a contribuir para a divisão entre educadores de infância e professores de diferentes níveis de ensino. Exemplo disso é o que é expresso neste diploma legal que define as regras para a organização dos cursos de formação inicial de professores:

A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. (Decreto-lei nº 43/2007, preâmbulo)

O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. (Decreto-lei nº 43/2007, preâmbulo)

Em síntese, com a organização dos cursos em função da estrutura definida por Bolonha, a formação passou a decorrer novamente segundo um modelo bietápico, que não necessita de ser sequencial, e que dificulta a possibilidade de uma formação integrada que privilegie a relação teoria-prática, bem como um contacto prolongado e aprofundado com o exercício profissional (Boyd, Allan, & Reale 2010; Flores 2010; Korthagen, 2009, 2010).

É no quadro destas ideias que, decorridos 6 anos de implantação do Processo de Bolonha que o presente estudo dá conta, a partir das “vozes” de professores e de estudantes de uma instituição superior de formação de professores, de aspetos resultantes da organização dos cursos de formação inicial de professores decorrentes do processo de Bolonha.

O Caso em Estudo ...

O estudo a que este texto diz respeito foi desenvolvido numa Instituição de Ensino Superior pública e teve como foco a formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Neste ponto, depois de explicitados os procedimentos metodológicos seguidos, apresentam-se os resultados alcançados e respetivas conclusões.

Notas metodológicas

Os dados foram recolhidos por entrevista individual e grupos focais (Morgan, 1988; Ortega, 2005), respetivamente a responsáveis dos órgãos de coordenação científica e pedagógica e a grupos de professores e de estudantes da mesma Instituição. Entre os entrevistados do primeiro conjunto de sujeitos estiveram membros da Direção da

Escola, do Conselho Pedagógico, das Direções de Cursos, do Conselho Científico. Entre os inquiridos do segundo conjunto estiveram professores de várias áreas científicas e estudantes de todos os anos curriculares do curso de formação de professores. Os dados agora apresentados fazem parte de um trabalho maior, incluído no projeto FIPAIF², que tem como objetivo estudar os climas de formação e as identidades dos formadores de duas Instituições de Ensino Superior que formam profissionais de ajuda: professores e enfermeiros. Por isso, desse estudo são aqui mobilizadas apenas as entrevistas acima referidas, das quais se fez um recorte centrado no problema em análise: *o que pensam do modelo de formação inicial de professores em vigor, os órgãos de direção e gestão da Instituição, os professores e os estudantes?*

A escolha do primeiro grupo de sujeitos – que correspondem a todos os órgãos de direção e gestão da formação oferecida pela Instituição – constitui uma opção explicável pela necessidade de identificar os traços fundamentais que os responsáveis pela instituição atribuem ao modelo de formação. Em primeira instância, são estes que interpretam, num primeiro nível de decisão, a missão da instituição e lhe dão condições organizativas para a sua realização (Kantek & Baykal, 2009). A seleção dos restantes dois grupos – professores e estudantes – é justificada pelo desejo de confrontar opiniões e ficou dependente da aceitação do convite para participar no estudo, que foi endereçado a professores e a estudantes. As entrevistas seguiram um modelo de entrevista semi-estruturada (Tuckman, 2000) e a análise centrou-se no conjunto de opiniões dos respondentes sobre o modelo de formação. A metodologia seguida foi a de considerar emergentes os tópicos relevantes presentes nas entrevistas, que permitissem identificar subcategorias, que explicitassem as tendências das representações dos inquiridos sobre o modelo de formação.

A análise de conteúdo seguiu as normas básicas da sua produção, no que concerne à identificação das unidades de sentido (Bardin, 1991; L'Écuyer, 1990). Consideraram-se como unidades de registo as frases ou parágrafos com uma unidade de sentido/informação, isto é, usaram-se unidades semânticas mais ou menos longas, que por si continham ou expressavam uma ideia. Foi a presença dos descritores identificadores das subcategorias, mais do que a sua intensidade, que se considerou como aspeto essencial da análise. Para a análise de conteúdo usou-se o programa NVivo-9.2. O material foi codificado de acordo com as subcategorias relevantes, e depois foram construídas matrizes de quantificação de referências, que permitiram uma visão mais abrangente das tendências associadas a essas subcategorias.

2 Projeto integrado no CIIE, financiado pela FCT.

Resultados

Os dados foram categorizados de acordo com três dimensões associadas ao modelo de formação e que emergiram dos discursos dos sujeitos entrevistados. São elas: caracterização do modelo e vantagens e desvantagens a ele associadas (1); condições de implementação do modelo (2); e, finalmente, desafios que se lhe deparam (3). A cada uma destas dimensões foram associadas subcategorias, também emergentes, que explicitam, na sua dispersão, os modos como os sujeitos inquiridos interpretam as referidas dimensões. Tal esforço associativo está patente nas três figuras que se apresentam neste texto (Figuras 1, 2 e 3) que resumem essas dimensões e respectivas subcategorias e traduzem, na sua organização, os sentidos que lhe são conferidos. Por seu lado, as Tabelas 1, 2 e 3 dão conta das ocorrências de discurso associadas a cada uma dessas dimensões e aos sujeitos que as verbalizam, ou seja, têm o intuito de quantificar as presenças e ausências daqueles descritores no discurso dos sujeitos entrevistados.

Caraterização do modelo

No caso da Figura 1 é esquematizada a caraterização do modelo e as vantagens e desvantagens que a ele são associadas. Em cada uma destas categorias foram identificadas várias subcategorias que na Figura 1 estão também enunciadas.

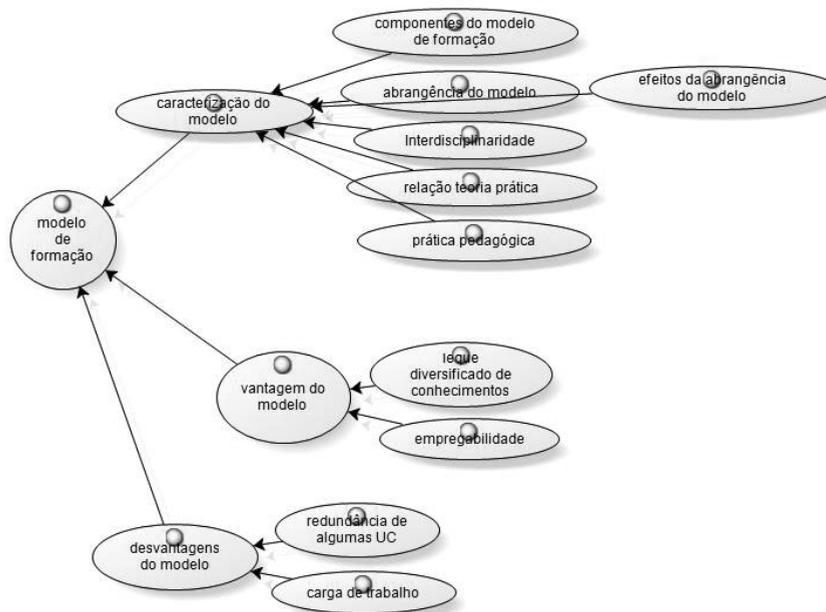


Figura 1 - Dimensão 1 - relativa à caraterização do modelo de formação, suas vantagens e desvantagens e suas subcategorias.

Como na Figura 1 é sistematizado, o modelo de formação foi alvo de apreciação quanto aos seus componentes, abrangência, carácter interdisciplinar, relação teoria e prática e prática pedagógica a que recorre. Todavia, quanto ao modelo de formação, se os estudantes apreciaram, sobretudo, a relação teoria e prática, as questões associadas à prática pedagógica e o carácter abrangente do modelo foram os aspetos mais presentes do discurso dos professores, incluindo aqueles que pertencem ao órgão de direção e gestão. As questões associadas à dimensão interdisciplinar da formação estiveram menos presentes nos discursos dos entrevistados. A Tabela 1 dá conta da distribuição das referências feitas sobre esta dimensão pelos diversos entrevistados.

Tabela 1

Distribuição das Referências Codificadas na Dimensão Caracterização do Modelo, de Acordo com a sua Presença no Discurso dos Entrevistados

| | A: Relação teoria prática | B: Prática pedagógica | C: Interdisciplina- -ridade | D: Componentes do modelo de formação | E: Abrangência do modelo | E1: Efeitos da abrangência do modelo |
|--|------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|---|--------------------------------|---|
| 1: trabalhador estudante | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2: estudante licenciatura | 8 | 0 | 0 | 3 | 6 | 6 |
| 3: estudante mestrado 1º e 2º ciclo EB | 5 | 3 | 0 | 4 | 2 | 2 |
| 4: professores | 5 | 18 | 2 | 12 | 13 | 19 |
| 5: direção | 3 | 9 | 2 | 2 | 5 | 1 |
| 6: coordenadora do mestrado | 3 | 3 | 1 | 0 | 4 | 4 |
| 7: coordenadora do curso | 2 | 4 | 0 | 1 | 7 | 3 |
| 8: conselho pedagógico | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 9: conselho científico | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 |

É de referir ainda que a característica da abrangência enunciada pelos inquiridos diz respeito ao facto de ser um modelo de “banda larga” que permite, depois, que os formandos se candidatem a trabalhar em dois níveis da educação básica. Como se constata pela análise da Tabela 1, quase todos os entrevistados se referiram a essa característica, ou a algum dos seus efeitos. Apesar disso, o modo como esta abrangência é perspectivada pelos inquiridos oscila entre dois conjuntos de razões que se associam à ideia de uma maior empregabilidade, se a formação for generalista, e a

maior adequação à realidade da formação de professores para a educação básica que se faz na Europa. É referido, por exemplo:

O professor generalista é uma realidade... Generalista até ao 7º, 8º ano, portanto, é uma realidade em quase todos os países da Europa (professor).

Essa mesma abordagem mais generalista é vista por alguns como uma boa forma de “abrir horizontes” que depois será complementada por uma formação de maior aprofundamento no 2º ciclo de Bolonha, situação que se coaduna com alguma indecisão inicial dos estudantes (ou mesmo falta de maturidade) que assim parecem ter tempo para fazerem depois as suas escolhas profissionais com maior maturidade:

Abrir-lhes mais os horizontes, para quando entram aqui na licenciatura pensarem: eu quero ser profissional da educação. E depois no mestrado então é que eu vou decidir se é educadora de infância, ou o que quer que seja (professor).

É que ele abrange diversas áreas do saber, portanto dão-nos um grande leque de conhecimentos e preparam-nos para o futuro (estudante).

A formação generalista também poderia contribuir, na opinião de alguns dos entrevistados, para diminuir as diferenças profissionais que ainda existem entre os professores de diversos ciclos da escolaridade, nomeadamente entre os educadores de infância, os professores do 1º ciclo e os de 2º ciclo do ensino básico, tal como é expresso nos discursos:

De certa forma poderia combater aquela falta de ligação entre os docentes, que muitas vezes não se entendem ao nível das realidades, porque trabalham com lógicas muito distintas, e aquela cultura; e que é um dos problemas que existem nas nossas organizações educativas (professor).

Os alunos compreendem-se como partes iguais em termos de importância académica, porque eu vivi a experiência da partilha pedagógica no ceb quando trabalhava com os educadores de infância e mesmo apostando no trabalho de equipa entre os professores e os educadores de infância, os do 1º ciclo achavam-se sempre superiores (professor).

Todavia parece haver um conjunto importante de opiniões discordantes desta composição generalista do 1º ciclo de estudos (licenciatura), quer porque não permite aprofundar conhecimentos científicos, quer porque não permite especificar concretamente numa área ou atividade profissional um conjunto de saberes, quer ainda porque as exigências específicas que se colocam aos professores de cada um dos ciclos de

escolaridade são maiores do que aquelas que podem ser trabalhadas apenas em dois, três ou quatro semestres de formação. Disso são exemplos as seguintes ideias:

Andam ali três anos onde têm de tudo... acabam por não aprofundar, como estava a dizer, nenhuma área em concreto (professor).

Temem muito o 2º CEB. Que eu julgo que seja por insuficiência de conhecimento científico. Têm medo que as crianças perguntem coisas muito difíceis e eles não saibam responder (professor).

Não me parece útil, e não me parece adequado que educadores de infância, professores do 1º ciclo, professores do 2º ciclo tenham ali três anos de formação em comum, e depois em mais três semestres tenham uma formação em educação de infância e 1º ciclo, ou quatro semestres se for 1º e 2º ciclos (professor).

De facto formar para matemática para educadores do jardim-de-infância e professores do 2º ciclo, que são dois extremos, num curso de 3 anos é impossível. E uma solução foi arranjar cadeiras de opção, que dessem para um lado ou para o outro, que foi uma solução que não seria o ideal, mas (...) achamos que não havia outra maneira de resolver o problema (professor/direção).

Também considero que há alunos (não no meu caso, porque eu vinha com umas ideias de 1º e 2º ciclo, e mantive, e não me incomoda nada ter unidades curriculares mais direcionadas para o pré-escolar), mas sei de colegas que consideram que isso seria uma perda de tempo (estudante).

Outro aspeto importante sobre o modelo de formação oferecido diz respeito aos elementos que aquele contém. Refere-se neste ponto o trabalho autónomo e as expressões. A prática pedagógica, pela sua omnipresença no discurso dos entrevistados, mereceu um separador específico.

Sobre o trabalho autónomo registaram-se referências que evidenciam uma menor competência dos estudantes para o realizar, o que justifica alguma preocupação no desenvolvimento do currículo, tal como é expresso no seguinte depoimento:

Nos últimos anos, nós, professores, temos sido pressionados a promover mais autonomia, a exigir mais autonomia, mais trabalho autónomo da parte dos alunos; e noto que os alunos nos chegam com menos competências de pesquisa, com menos competências de organização e de trabalho independente (professor).

Sobre a componente das expressões, ela constitui um elemento de discrepância entre as especificidades que a formação deve assegurar para os diversos ciclos de escolari-

dade (da educação de infância ao 2º ciclo do ensino básico). Para compatibilizar essa diferente importância com a existência de um tronco comum da formação básica, a Instituição optou por incluir unidades curriculares de opção que contemplassem a especificidade desses ciclos.

Um aspeto decisivo do modelo de formação é o lugar da prática e o modo como essa componente é institucionalizada no currículo. Se a sua importância é reconhecida por todos (professores, estudantes e direção), a forma da sua execução e mesmo o estatuto com que os estudantes acedem aos contextos de realização da prática profissional, é alvo de alguma diversidade de opinião. Para os estudantes, a prática é sempre pouca e pouco interventiva. Já para os professores, a prática é adequada ao ciclo de estudos em que os estudantes se encontram, pelo que varia entre observações e práticas efetivas e é a possível face às questões logísticas associadas. Os depoimentos seguintes representam uma ilustração desta diversidade de opiniões:

Nós temos coordenadores de curso que andam a pedir o favor às escolas, e isto é... é... pode ser mau, e vai ter que se fazer qualquer coisa aqui, (professor).

Eles passam algum tempo em instituições escolares, pré escolares, etc., no sentido de conhecerem a realidade, o contexto, realizando observação. E, portanto, a relação com a prática foi de alguma forma compensada (professor).

Nós temos 2 anos de mestrado, só no 2º ano é que vamos para as partes práticas. Considero que há uma quebra, porque nós na licenciatura, ao longo dos 3 anos de licenciatura fomos para as escolas, ainda que não fosse dar aulas, mas tivemos presença nas salas de aula. Depois há uma quebra no 1º ano de mestrado, e depois no 2º voltamos para lá. E seria relevante ter também aí o estágio (estudante).

Associada a esta categoria foi possível identificar outra característica do modelo de formação nos discursos dos entrevistados que é a relação entre a teoria e a prática, como o revela o enunciado:

No 1º ano, porque eu dou aulas no laboratório de Física que tem 4 mesas e os alunos estão sempre sentados ao fundo, e eu estou sozinha, eu digo: "tudo para a minha beira". *Começam a entrar nos contextos profissionais de educação não formal e começam a puxar as cadeiras para as mesas da frente. Vão para os contextos de educação formal, em maio, e tenho tudo em cima de mim. Muda completamente o interesse, a mesa do fundo fica vazia e eles estão quase todos em cima de mim. E está tudo aqui...ó professora, ó professora. Lá está o interesse daqueles alunos porque foram ao contexto e sentiram porque viram o professor, toda a riqueza que o contexto tem e que eu não posso dar, não é? E a aprendizagem é tão rica, tão rica (professor).*

Contudo, como revela o excerto seguinte, tal ideia parece ser vista como uma prática pedagógica menos frequente e generalizada, mesmo entre os professores:

Eu estou sempre muito atenta, *é ligar a formação da sala* (aqui dentro destas 4 paredes) com *a realidade exterior*. *E eu fiz isso*, penso que mais nenhum professor fez (professor).

Na opinião dos estudantes esta dimensão é muito importante no estímulo às aprendizagens mas é, igualmente, menos frequente do que o que desejariam. Na opinião de alguns estudantes entrevistados, o trabalho de contextualização curricular deveria ser uma prática pedagógica do professor e não dos estudantes, que assim se sentem menos apoiados. Foi dito:

Aquilo que nos interessava só foi dado no fim, e muito ao de leve! Enquanto o resto foi exaustivo, e para nós não teve grande interesse (estudante).

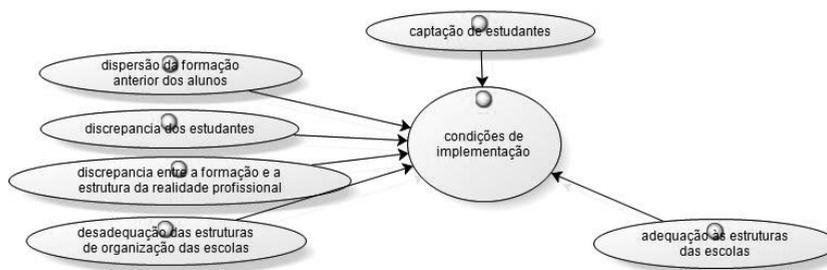
Há unidades curriculares que simplesmente despejam a matéria, *não nos dizem como é que nós podemos aplicar aquilo numa sala de aula*, e às idades com que nós vamos trabalhar (estudante).

As disciplinas mais teóricas às vezes são um bocadinho feitas para alunos perfeitos, que não existem no terreno (...) e *é importante que nós tenhamos a oportunidade de visualizar aquilo que é um contexto educativo*, independentemente da vertente que seja, 1^o CEB, Educação de infância (estudante).

Condições de implementação do modelo

Se o modelo de formação em análise tem potencialidades e constrangimentos que lhe advêm das suas características, fica depois dependente das condições mais ou menos circunstanciais da sua implementação. Foi neste sentido que apontou o discurso dos sujeitos a que este estudo se reporta. Neles foi possível identificar um conjunto de circunstâncias de cariz institucional que obstaculiza as finalidades do modelo, mas também outras que o facilitam ou que, não sendo à partida positivas ou negativas, exigem que a instituição construa uma argumentação capaz de convencer candidatos à frequência dos cursos que oferece. A Figura 2 esquematiza estes três tipos de subcategorias identificadas em relação às condições de implementação do modelo de formação e os sentidos (positivo, negativo ou neutro) que lhes são atribuídos pelos respondentes.

Figura 2 - Dimensão 3 - Condições de implementação e suas subcategorias orientadas de acordo com o sentido positivo (direita), negativo (esquerda) ou neutro (topo) que assumem no discurso dos respondentes.



De modo expectável, são os professores e a direção quem se refere às condições exigidas para que o modelo de formação possa ser implementado, tal como revelam os dados da Tabela 2.

Tabela 2

Distribuição das Referências Codificadas na Dimensão Condições de Implementação, de acordo com a sua Presença no Discurso dos Entrevistados

| | Condições de implementação |
|--|----------------------------|
| 1: trabalhador estudante | 0 |
| 2: estudante licenciatura | 2 |
| 3: estudante mestrado 1º e 2º ciclo EB | 0 |
| 4: professores | 15 |
| 5: direção | 5 |
| 6: coordenadora do mestrado | 3 |
| 7: coordenadora do curso | 2 |
| 8: conselho pedagógico | 0 |
| 9: conselho científico | 0 |

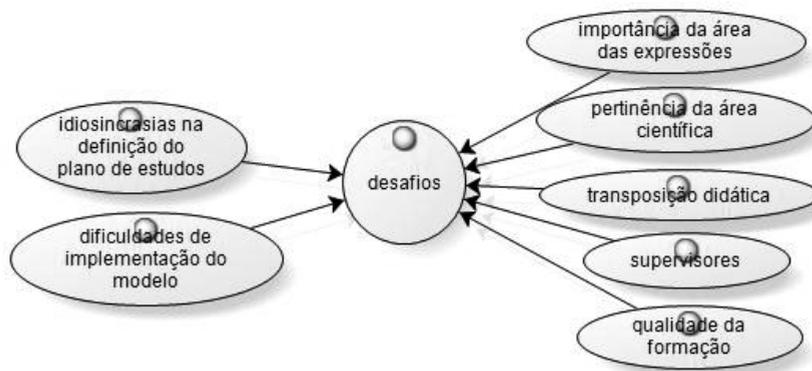
Entre as circunstâncias que dificultam a implementação do modelo há a referir a dispersão da formação dos estudantes, ao nível do ensino secundário, bem como a diversidade do seu empenho e disponibilidade que gera níveis de aproveitamento e resultados muito diferentes. Também a realidade profissional que está a ser oferecida aos jovens licenciados e mestres é diferente daquela que era prevista no início dos seus cursos, face às diminutas oportunidades de trabalho.

Por outro lado, se o modelo de formação é de banda larga (educadores de infância e professores do 1º ciclo ou professores do 1º ciclo e de quatro áreas do 2º ciclo) ela não está ajustada à organização do sistema escolar. O que acontece é que as escolas se organizam de acordo com grupos de docência e essa formação de banda larga acaba por se subdividir em vários códigos de recrutamento e vários departamentos. Apesar deste constrangimento de implementação do modelo, esta formação simultânea para ciclos diferentes de docência, é percebida como adequada para poder responder à estrutura articulada e sequencial do ensino básico.

Desafios internos à instituição na procura da eficiência do modelo

A última dimensão agregadora dos discursos diz respeito aos desafios que a Instituição enfrenta na realização da formação. A partir dos discursos dos respondentes foi possível identificar um conjunto de subcategorias, orientadas de acordo com o sentido positivo de estímulo e outras com o sentido negativo de potencial obstáculo. A Figura 3 dá conta das orientações expressas pelos respondentes.

Figura 3 - Dimensão 4 - Desafios que a Instituição enfrenta na realização da formação e suas subcategorias orientadas de acordo com o sentido positivo de estímulo (direita), e negativo de potencial obstáculo (esquerda) que assumem no discurso dos respondentes.



De modo expectável foram os professores, a direção, a coordenadora do mestrado e os estudantes do curso de formação de professores dos 1º e 2º ciclos que identificaram os principais desafios que se colocam à Instituição na realização da formação, tal como na Tabela 3 se demonstra.

Tabela 3.

Distribuição das Referências Codificadas na Dimensão Desafios, de Acordo com a sua Presença no Discurso dos Entrevistados

| | Desafios |
|--|----------|
| 1: trabalhador estudante | 0 |
| 2: estudante licenciatura | 0 |
| 3: estudante mestrado 1º e 2º ciclo EB | 5 |
| 4: professores | 14 |
| 5: direção | 8 |
| 6: coordenadora do mestrado | 6 |
| 7: coordenadora do curso | 1 |
| 8: conselho pedagógico | 2 |
| 9: conselho científico | 3 |

Os principais desafios que a Instituição enfrenta, segundo estes respondentes, são o da manutenção da qualidade da formação, a procura do equilíbrio do currículo oferecido, sem menosprezo da necessidade de assegurar uma componente científica sólida, uma formação sustentada na área das expressões e a satisfação da exigência da transposição didática. É dito:

Deixem-me só dizer que este plano de estudos é muito condicionado pela lei. Determina, digamos, as unidades de crédito necessárias a cada área do saber. Esse despacho pura e simplesmente revelava um enorme *desprezo pela formação na área das expressões*, um desprezo enorme! (professor).

Nós ficamos pelos mínimos quase, para depois, aumentar para quase o máximo no mestrado. Eu acho que isso foi bem equacionado, (...)é um facto que é muito difícil para os alunos *transformarem o conhecimento disciplinar em conhecimento profissional*, isso é verdadeiro (professor).

Valorizar um perfil, que é o perfil do supervisor, que tem este trabalho, que é um trabalho que eu acho muito estimulante e desafiante, de os *apoiar na transformação desse conhecimento* que, às vezes, é muito compartimentado. O conhecimento é muito segmentado, vem a psicologia diz uma coisa, a matemática diz outra e, depois, elas chegam e têm de dinamizar uma atividade em que estão lá várias coisas em simultâneo. Elas têm que criar essa integração. Têm que ter apoios na criação dessas múltiplas integrações. Depois são as várias dimensões, os vários conteúdos, a ligação à família, à comunidade, eles têm que ser apoiados na construção de múltiplas integrações. Desse ponto de vista acho que a ESE tem mantido incólume esse papel (professor).

Ao mesmo tempo, foi referida a importância dos supervisores como contribuintes da qualidade formativa que interessa continuar a assegurar:

Estávamos a falar da prática pedagógica, *que é a dificuldade* que vai sendo crescente de *conseguirmos uma rede de escolas, que nos recebam*. E isto porque, esta alteração da legislação e do perfil formativo, não as incluiu (direção).

A ESE tem feito um grande esforço mesmo com uma contenção financeira muito grande, *de não cortar às horas de supervisão no terreno* (professor).

É de realçar também que os inquiridos consideraram que as idiosincrasias na definição do plano de estudos e outras dificuldades antes referidas na implementação do modelo podem inviabilizar a resposta positiva a estes desafios. Referem, a propósito:

Nos anos 80 nós fazíamos formação de professores, fazendo micro ensino, fazendo essas coisas todas da formação de professores: simulação, fotoscopia, etc. E hoje, *não há recursos nem financeiros, nem temporais, para fazer essa formação desse modo* (direção).

Também a *concentração de disciplinas teóricas que nós temos no primeiro semestre do 1º ano*, do mestrado. Foi uma opção da coordenação do curso, mas que nós, já no final do semestre passado, constatámos que não terá sido muito favorável. Porque nós tivemos uma carga de trabalho muito grande no 1º semestre, com toda a teoria, todos os aspetos teóricos; e depois no 2º semestre tivemos algumas unidades curriculares mais direcionadas para a didática, por isso mais práticas (professor).

Conclusões

Retomando o problema que norteou este estudo - *o que pensam do modelo de formação inicial de professores em vigor: órgãos de direção e gestão de uma Instituição, professores e estudantes* -, foi possível, a partir da análise dos dados, sistematizar algumas ideias conclusivas que agora se explanam.

Os dados evidenciam que o discurso veiculado por professores, direção e estudantes da Instituição de formação aqui em estudo é construído a partir das experiências pessoais (de estudante, de professor, de detentor de um cargo) que são por estes generalizadas. Ou seja, revelam posições pouco concertadas ou discutidas entre os pares. Constatou-se que as posições dos professores, por exemplo, são pouco concertadas ou discutidas entre os pares, situação revelada quando é referido não conhecer-se o trabalho feito pelos colegas. A não existência de uma postura de

trabalho articulado com os pares converge, por outro lado, com a visão de isolamento profissional (Lima, 2003). A exceção a este isolamento são os professores que pertencem à Direção da Instituição que falam sempre no plural. Refira-se, no entanto, como aspeto positivo, que estes professores transportam para a formação as experiências pessoais, o que pode promover uma maior relação com situações de prática profissional e apoiar a desejada relação teoria-prática (Boyd et al., 2010; Flores, 2010; Korthagen, 2009, 2010).

Apesar disso, sendo limitado o tempo disponível para os estudantes, futuros educadores e professores, contactarem com situações de exercício profissional, ficam limitadas as possibilidades deste modelo de formação de professores concretizar o que tem sido apontado por Nóvoa (1992, 2009) quando refere que a formação se constrói dentro da profissão e onde a experiência ocupa lugar de destaque.

Ainda no que ao modelo de formação diz respeito, os dados evidenciam uma valorização positiva pelas consequências que tem ao nível da empregabilidade. Este fator “maior empregabilidade”, frequentemente associado a uma menor especificidade da formação é valorizado positivamente no discurso dos estudantes, embora os professores que pertencem à direção considerem que esta é uma promessa que colide com o acesso ao recrutamento dos futuros professores, ou seja, que colide com a atual organização do sistema escolar. Como no ponto 1 deste texto foi referido, pode ainda associar-se a esta formação generalista a identidade de professor da educação básica, que se pretende promover entre os docentes que trabalham neste nível de ensino, e onde uma formação que, simultaneamente, prepara para a docência em dois níveis de ensino pode contribuir, quer para a sequencialidade de uma educação básica, quer para diminuir as diferenças profissionais que ainda existem entre os professores de diversos ciclos da escolaridade. No entanto, os estudantes entrevistados só valorizaram o facto deste modelo de formação lhes permitir maiores oportunidades de emprego. Outro aspeto sobre o qual há que reter a atenção nesta síntese conclusiva é o que decorre da licenciatura (1º ciclo) que permite aceder ao mestrado (2º ciclo) para a docência. O tipo de formação que este curso da licenciatura permite foi apreciado por todos os inquiridos, ainda que nem sempre no mesmo sentido. Se alguns entrevistados veem nela a possibilidade de contribuir para uma escolha mais ponderada e madura dos estudantes sobre o seu futuro profissional, outros perspetivam-na como uma perda de um tempo precioso, que poderia ser dedicado ao aprofundamento de algumas matérias, se a formação fosse mais específica. Estas perceções, como foi referido na primeira parte deste texto, parecem revelar a dificuldade das instituições formadoras em responder aos desafios colocados por Bolonha e a tensão que continua a marcar a organização da formação inicial de professores (Estrela et al., 2002).

Retomando o enfoque nas possibilidades que o modelo oferece de uma formação que relaciona a teoria com a prática, e como já foi afirmado, o tempo reduzido que é atribuído à experiência de exercício profissional no contexto de aula é evidente, o que talvez justifique a grande expectativa da prática pedagógica e da urgência com que os estudantes falam da necessidade de ir para o terreno, de praticar, de saber como não-de passar das palavras aos atos. Tal urgência leva-os a menosprezar unidades curriculares de cariz mais teórico e a “exigir” que essas disciplinas sejam redimensionadas. Sobre este aspeto, os professores, incluindo aqueles que pertencem ao órgão de direção e gestão, valorizaram, nos aspetos associados à prática pedagógica, o carácter abrangente do modelo. Ou seja, ainda que com enfoques diferentes, estas posições apontam para um modelo de formação que valoriza, igualmente, a importância da relação teoria e prática (Canário, 2001; Cunha, 2003; Formosinho, 2001, 2009; Pacheco & Flores, 1999) enquanto componentes fundamentais para a leitura e compreensão das realidades. Por isso, é de relevar a solução que a Instituição em estudo encontrou para ultrapassar as dificuldades decorrentes da implementação do modelo e poder continuar a garantir a qualidade da formação que é disponibilizada, sobretudo na qualidade do acompanhamento que fazem dos estudantes e de que a figura do supervisor é agente por excelência. Do trabalho fica a ideia que a figura do formador de professores está a mudar, não só em virtude das exigências do modelo de formação, mas também e sobretudo em virtude dos estudantes e das suas expectativas a que é preciso, simultaneamente, dar resposta e ajudar a complexificar. Em síntese, os dados revelam que o *que pensam do modelo de formação em vigor, os órgãos de direção e gestão de uma Instituição de Ensino Superior - de formação inicial de professores -, e os respetivos professores e estudantes, não sendo sempre coincidente, é globalmente positivo, face aos condicionalismos que existem, nomeadamente de empregabilidade. Revelam ainda que todos valorizam, entre outros aspetos, a relação teoria prática, embora sejam os gestores e os professores que mais destacam a componente científica da formação, enquanto os estudantes atribuem maior importância à componente prática e ao contacto com o terreno, desconsiderando as unidades curriculares de cariz mais teórico. É tendo por referência as conclusões decorrentes deste estudo que consideramos urgente manter um debate académico sobre o modelo de formação inicial de professores da educação básica, decorrente da adequação ao Processo de Bolonha, que possa permitir encontrar soluções que viabilizem uma formação de qualidade.*

Referencias Bibliográficas

- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Consultado em 15 de dezembro, 2011, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao> (CRUP).
- Ball, S. (2001). Diretrizes e políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Bardin, L. (1991). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boyd, P., Allan, S., & Reale, P. (2010). *Being a Teacher Educator: Pedagogy, scholarship and identity of lecturers in teacher education in further education workplace contexts*. London: British Educational Research Association.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação Profissional dos professores no Ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão: As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Casal de Cambra: Editora Caleidoscópio.
- Cunha, M. I. (2003). Formação de professores e currículo no ensino superior: Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista, *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 67-81). Porto: Porto Editora.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Decreto-Lei nº 290/98, de 17 de Setembro. *Diário da República: I Série-A, nº 215*. Consultado em: <http://www.dre.pt/pdfs/1998/09/215A00/48054812.pdf>
- Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro. *Diário da República: 1ª Série, nº 212*. Consultado em: <http://www.dre.pt/pdfs/2007/11/21200/0803208040.pdf>
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República: 1ª Série, nº 38*. Consultado em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P., & Dias, R. E. (2010). Protagonismo docente nas políticas curriculares para a formação de professores. In M. de L. R. Tura & C. Leite (Orgs.), *Questões de currículo e trabalho docente* (pp. 233 - 264). Rio de Janeiro: Quartet.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação Profissional dos professores no Ensino Superior* (pp 46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). Professores na escola de massas: Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

- Kantek, F., & Baykal, U. (2009). Organizational culture in nursing schools in Turkey: Faculty members' perspectives. *International Nursing Review*, 56, 306-312.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores, & A. M. V. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. (2010) How Teacher Education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi*. Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Lei nº 115/97, de 19 de Setembro. *Diário da República: I Série-A, nº 217*. Consultado em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1767/Lei115_97.pdf
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República: I Série, nº 237*. Consultado em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, 28(57), 371-389.
- 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.
- Lima, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: Uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 59-103.
- Lima, J. A. (2003). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(3). Consultado em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1.pdf>
- Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461-475.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro, *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Nóvoa, A. (1992). Reforma educativa portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa & T. Popkewitz, *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 57-69). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Ortega, M. S. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Initial Teachers' Training in Portugal After the Bologna Process: A Look from Teachers' and Students' Perspectives

Abstract

In Portugal, due to the Bologna process, in the first decade of the 21st century, some institutions that provided initial teacher training have returned to the two-cycle system and others continued to provide a more generic training. In both cases, the conditions to carry out teaching internships on real environments have been an obstacle to improve theory and practice relationship. This paper intends to study representations on such initial teacher training model. School boards, teachers and students from a Higher Education Institution that provides initial teacher training, were inquired. The data show some differences between students and teachers concerning the initial teachers' training model. Students give importance to a stronger relationship between theory and practice whereas teachers, including those who belong to School boards, valorized the generic nature of the training model and its pedagogical practice components.

Key-words: initial teachers' training policies; initial teachers' training models; teachers' and students' perceptions

La Formation des Enseignants au Portugal Après le Processus de Bologne: Les Perspectives des Maîtres e des Étudiants.

Résumé

Au Portugal, les modifications introduites par l'adaptation des cours de formation des enseignants aux engagements de Bologne (décret-loi n° 74/2006) ont eu des effets dans le modèle qui a été mis en œuvre par de nombreuses institutions. Dans certains cas, il y a eu un retour à l'ancien modèle et dans d'autres cas il y a eu l'option pour les formations généralistes. Avec la difficulté croissante des conditions pour effectuer des stages dans des contextes professionnels la relation entre la théorie et la pratique a été entravée. C'est dans ce cadre qui est situé l'étude présentée dans cet article. Il vise clarifier ce que pensent les membres de direction et de la gestion d'un établissement d'enseignement supérieur - de formation des enseignants - et leurs enseignants et étudiants du actuel modèle de la formation initiale. Les données révèlent des différences dans de façon dont les étudiants et les enseignants représentent le modèle de la formation: tandis que les étudiants apprécient la relation entre la théorie et la pratique, les enseignants, y compris ceux qui appartiennent à la direction de l'institution, mettre en évidence les aspects liés à la pratique de l'enseignement et de la nature globale du modèle

Mots-clés: politique de formation des enseignants; modèles de formation des enseignants; perceptions des enseignants et des étudiants