



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA REGINA GURGEL DE VASCONCELOS RINCON

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM
PORTUGAL**

BRASÍLIA

2019

CLAUDIA REGINA GURGEL DE VASCONCELOS RINCON

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM
PORTUGAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Área de Concentração: Estudos Comparados em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi.

Brasília – DF
julho de 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rf Rincon, Cláudia Regina Gurgel de Vasconcelos
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM
PORTUGAL / Cláudia Regina Gurgel de Vasconcelos Rincon;
orientador Cátia Piccolo Viero Devechi. -- Brasília, 2019.
230 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Processo de Bolonha. 2. Formação de docente para o 1º
Ciclo do Ensino Básico. 3. Universidade. 4. Instituto
politécnico. 5. Formação humanística. I. Devechi, Cátia
Piccolo Viero, orient. II. Título.

CLAUDIA REGINA GURGEL DE VASCONCELOS RINCON

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM
PORTUGAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Área de Concentração: Estudos Comparados em Educação.

Aprovado em: 25/07/2019.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi
(Orientadora – PPGE/ UnB)

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan
(Examinador externo – PPGE/UFSM)

Prof.^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
(Examinadora – PPGE/UnB)

Prof.^a Dra. Benedetta Bisol
(Examinadora suplente – PPGE/UnB)

Brasília – DF

2019

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o percurso, tentei demonstrar minha gratidão a Deus, à minha família, à minha orientadora, aos amigos que compartilharam comigo as várias etapas dessa caminhada. Sei que não agradei o suficiente e que algumas palavras jamais vão dar a dimensão do quanto importante foi a presença de todos ao longo do percurso. Ainda assim, gostaria que minha gratidão não se transformasse em algo tão efêmero, sem a possibilidade de alguma lembrança futura. Por isso, dedico-lhes uma música e espero que, ao ouvirem, recordem que serei sempre grata.

Agradeço a Deus, sustento de todas as horas (Caminhada).

Aos meus pais, Hugo e Socorro, inspiração de vida, que, com seus olhares atentos e orações diárias, me encheram de esperança e determinação. Obrigada pela presença constante e amor incondicional (Como é grande o meu amor por você).

Ao Getulio, meu porto seguro, tão longe e, ao mesmo tempo, tão perto. Obrigada por seu cuidado, incentivo, confiança, amor e paciência (A sua).

Ao Hugo, meu irmão amado, pelo privilégio de dividir meus bons e maus momentos, encontrando sempre acolhimento. Obrigada por companheirismo, carinho, preocupação e interesse constantes (Por você).

À professora Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi, orientadora querida, que, com sabedoria, competência e carinho, conduziu-me durante todo o caminho. Obrigada por todo ensinamento, apoio e incentivo (Ao mestre com carinho).

Aos professores Dr. Amarildo Trevisan, Dra. Kátia Curado e Dra. Benedetta Bisol, pela atenção e cordialidade em aceitarem participar da Banca Examinadora e pelas valiosas contribuições ao meu trabalho (Coração de estudante).

À professora Dra. Wivian Weller, por sugestões, indicações de leitura e incentivo ao longo do percurso (Eu apenas queria que você soubesse).

Aos gestores portugueses, pelo acolhimento e pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa (Depende de nós).

Às minhas amigas Eliane, Mira e Silvia, por conversas, risos e momentos de descontração tão necessários para manter o foco. Obrigada por amizade, apoio, carinho e confiança (Amizade sincera).

Às minhas companheiras na pós-graduação, Rafaela Vilarinho, Rafaella Lira e Valdívía Egler, por todo companheirismo, incentivo e desprendimento em ajudar. Obrigada pelas palavras certas nas horas mais necessárias (Tempos Modernos).

À Helena, por mostrar alguma organização no caos, por abrir as gavetas e me fazer enxergar diferentes caminhos e soluções. Obrigada pela paciência e pelo carinho de sempre (Tente outra vez).

À D. Regina, pelas comidinhas que alimentaram meu físico e pelas orações que acalentam minha alma (Olho em tudo).

À Rosilda, que chegou na melhor hora e me deu tranquilidade para escrever a dissertação, diminuindo o peso da ausência. Obrigada! (Dentro de um abraço).

À minha amada Menina, por nossas caminhadas reflexivas e relaxantes, por seu companheirismo, atenção e carinho durante todo o tempo em que estivemos juntas (Me faz bem).

À Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento remunerado para estudos.

“A formação significa o tenso movimento entre ouvir e ser ouvido, reconhecer e ser reconhecido, rejeitar e ser rejeitado, influenciar e ser influenciado [...].”
(GOERGEN, 2014, p. 28)

RESUMO

O presente trabalho visa analisar como os cursos de formação para docência no 1º Ciclo do Ensino Básico têm se organizado nas universidades e institutos politécnicos portugueses, a fim de contribuir com algumas reflexões sobre a relação da formação docente nessa etapa de ensino com a necessidade de aquisição de competências voltadas para a atuação profissional. Para isso, a pesquisa buscou conhecer a forma de organização curricular e o espaço de autonomia dos cursos, bem como a percepção dos diretores/coordenadores em relação aos propósitos formativos a partir das orientações do Processo de Bolonha; identificar a concepção dos diretores/coordenadores dos cursos sobre as necessidades do professor do primeiro ciclo em relação à formação humanística; averiguar as diferenças e aproximações entre a formação humanística oferecida nos cursos politécnicos e nos cursos universitários; discutir em que sentido podemos aprender sobre a formação de professores para os anos iniciais no Brasil a partir do contexto formativo de Portugal. A metodologia utilizada foi a Educação Comparada na perspectiva da hermenêutica. Para atingir os objetivos da pesquisa, foram realizadas entrevistas com gestores de instituições de educação superior portuguesas e análise documental. Percebemos questões que precisam ser enfrentadas na formação docente nos cursos universitários e politécnicos portugueses, porém vários pontos observados nos permitiram apresentar algumas reflexões que podem contribuir na aprendizagem sobre o tema no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Processo de Bolonha. Formação de docente para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade. Instituto politécnico. Formação humanística.

ABSTRACT

The present work aims to analyze how the training courses for teaching in the 1st Cycle of Basic Education have been organized in the Portuguese universities and polytechnical institutes, in order to contribute with some reflections on the relation of the teacher formation in this stage of education with the necessity of acquisition of competencies focused on professional performance. Thus, the research sought to know the curricular organization and the area of autonomy of the courses, as well as the perception of the directors/coordinators in relation to the formative purposes from the guidelines of the Bologna Process; to identify the design of the course directors/coordinators on the needs of the first cycle teacher in relation to humanistic training; to ascertain the differences and approximations between the offered humanistic training in the polytechnic courses and in university courses; to discuss in what sense we can learn about teacher education for the initial years in Brazil from the formative context of Portugal. The used methodology was the Comparative Education in the perspective of hermeneutics. To reach the research objectives, interviews with managers of Portuguese undergraduate and graduate institutions and documentary analysis were carried out. We perceived issues that need to be faced in teacher training in Portuguese universities and polytechnic courses, but several points have allowed us to present some reflections that may contribute in the learning on the subject under the Brazilian context.

Keywords: Bologna Process. Teacher training for the 1st Cycle of Basic Education. University. Polytechnic Institute. Humanistic training.

LISTA DE SIGLAS

AD	Área de Docência
AEG	Área Educacional Geral
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CREC	Complemento Regulamentar Específico do Curso
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES	Direção-Geral do Ensino Superior
DE	Didáticas Específicas
ECTS	Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
ESE	Escola Superior de Educação
EUA	Associação Europeia de Universidade
IES	Instituição de Educação Superior
IPP	Iniciação à Prática Profissional
IPP	Instituto Politécnico do Porto
IPV	Instituto Politécnico de Viseu
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UC	Unidade Curricular
UE	União Europeia
UTC	Unidades Técnico-Científicas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Declarações que integram o Processo de Bolonha	23
Quadro 2 – Legislação portuguesa referente ao Ensino Superior	35
Quadro 3 – Legislação pertinente para a formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	42
Quadro 4 – Habilitação para docência no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	45
Quadro 5 – Especialidades do grau de mestre, requisitos mínimos de formação para ingresso de grupos de recrutamento	50
Quadro 6 – Distribuição de créditos por componentes de formação.....	51
Quadro 7 – Especialidades de mestrado oferecidas pelas Instituições Públicas de Educação Superior	52
Quadro 8 – Composição do Plano de estudos da licenciatura em Educação Básica do Instituto Politécnico do Porto	57
Quadro 9 – Composição do Plano de estudos da licenciatura em Educação Básica do Instituto Politécnico de Viseu.....	59
Quadro 10 – Objetivos de formação do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	60
Quadro 11 – Objetivos de formação do mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico.....	61
Quadro 12 – ECTS por área científica nas modalidades de mestrado para a docência oferecidas pelo Instituto Politécnico do Porto.....	63
Quadro 13 – Estrutura curricular comum dos cursos de mestrado para a docência oferecidos pelo Instituto Politécnico de Viseu.....	66
Quadro 14 – ECTS por área científica nas modalidades de mestrado para a docência oferecidas pelo Instituto Politécnico de Viseu	68
Quadro 15 – Áreas Científicas na Licenciatura Educação Básica na Universidade de Évora .	71
Quadro 16 – Plano de Estudos da Licenciatura em Educação Básica na Universidade de Évora	72
Quadro 17 – Áreas Científicas na Licenciatura Educação Básica na Universidade de Aveiro	74
Quadro 18 – Plano de estudos da licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro	75

Quadro 19 – Distribuição de ECTS no 2º ciclo (mestrado) oferecido pela Universidade de Évora	78
Quadro 20 – Quantidade e modalidade de créditos exigidos para habilitação profissional na Universidade de Évora	79
Quadro 21 – Áreas Científicas Comuns	83
Quadro 22 – Configuração dos Planos de Estudos das modalidades de mestrado	84
Quadro 23 – ECTS por componentes de formação nos Mestrados em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	132
Quadro 24 – ECTS por componentes de formação nos Mestrados em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico	132
Organograma 1 – Formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico	44

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1	PROCESSO DE BOLONHA: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR E A ADESÃO DE PORTUGAL.....	22
1.1	Olhares sobre o Processo de Bolonha	27
1.2	Adesão de Portugal.....	33
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DO PRIMEIRO CICLO EM PORTUGAL	41
2.1	Organização dos cursos de formação de professores do 1º Ciclo da Educação Básica.....	48
2.1.1	Organização curricular dos cursos de formação para o 1º Ciclo do Ensino Básico nas instituições investigadas	54
2.1.1.1	<i>Formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Politécnico</i>	55
2.1.1.2	<i>Formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade</i>	70
3	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	87
3.1	Percepções de autores portugueses sobre formação docente atual.....	95
4	PERCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE O PERCURSO FORMATIVO EM PORTUGAL PARA A HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	109
4.1	Organização e estrutura dos cursos.....	110
4.2	Autonomia das instituições de ensino superior e desafios na organização dos cursos pós-Bolonha.....	128
4.3	Formação humanística na formação de professores dos anos iniciais.....	137
4.4	Implicações da mudança de concepção de ensino.....	149
4.5	Contribuições do modelo português para refletir a formação de professores dos anos iniciais no Brasil.....	154
	REFERÊNCIAS.....	168
	APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS EM PORTUGAL	180

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
.....	182
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM PROFESSORA ANA	183
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM PROFESSORA MARIA	192
APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PROFESSOR JOÃO	203
APÊNDICE F – ENTREVISTA COM PROFESSORA SANDRA	216
ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR E PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO	221
ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR E PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA	223
ANEXO C – ESTRUTURA CURRICULAR E PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM ENSINO DO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO E DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO	227
ANEXO D – ESTRUTURA CURRICULAR E PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM ENSINO DO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO E DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU	229

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As mudanças educativas em âmbito europeu aconteceram rapidamente e por vários fatores, entre eles, os decorrentes do processo de globalização que colocou a educação como propulsora do desenvolvimento socioeconômico. Conforme Pacheco (2003), as políticas educacionais da Europa atribuíram à educação o compromisso de contribuir decisivamente para a construção da sociedade do conhecimento¹ em um espaço competitivo economicamente.

A economia do conhecimento passou a ter como base uma política educacional e de formação com foco na aprendizagem e na competência. O estabelecimento de saberes básicos foi necessário para que o Estado estivesse aliado à realidade europeia voltada para a competitividade. O conhecimento passou a ser compreendido como o caminho para alcançar o desenvolvimento econômico, além de reforçar a identidade da região (PACHECO, 2003).

Com o objetivo de fortalecer os países integrantes da União Europeia, em junho de 1999, ministros da Educação de 29 países europeus assinaram a Declaração de Bolonha. O documento, fundamentado na *Magna Charta Universitatum* (Carta Magna das Universidades) e na Declaração de Sorbonne, prevê a reforma no ensino superior com o objetivo central de criar o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) para melhorar a empregabilidade e a mobilidade do cidadão, bem como a competitividade internacional (PEREIRA, 2011).

A ideia central do Processo de Bolonha foi a criação de um sistema que possibilitasse e promovesse a mobilidade de estudantes e docentes entre países integrantes da Comunidade Europeia. Para tanto, a Declaração de Bolonha, documento que originou oficialmente o Processo de Bolonha, estabeleceu os seguintes objetivos: a adoção de um sistema de graus equivalentes com duas fases principais; o estabelecimento de um sistema de créditos como no Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)²; o desenvolvimento de

¹ Para Duarte (2008), sociedade do conhecimento é uma ideologia constituída pelo capitalismo para cumprir o papel de enfraquecimento das críticas ao sistema econômico vigente na sociedade atual, trazendo para o foco da discussão questões consideradas socialmente mais relevantes. Como exemplos, o autor cita o enfraquecimento da “questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.” (DUARTE, 2008, p. 14). O autor anuncia cinco ilusões da sociedade do conhecimento, considerada por ele como uma própria ilusão, no entanto, vamos citar apenas aquela mais próxima do nosso tema de estudo. Duarte (2008) defende que umas das ilusões é da crença de que a habilidade de instigar conhecimentos é mais relevante do que adquirir conhecimentos teóricos, num tempo em que a elaboração de sínteses teóricas sobre a humanidade foi derrotada. Aguiar (2007) e Coutinho e Lisboa (2011) também abordam o assunto.

² A Universidade de Coimbra (2009) conceitua o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos como “um sistema centrado no estudante e baseado no volume de trabalho requerido ao estudante para que este

currículos dos cursos e das competências exigidas dos alunos; a criação de sistema de acreditação³; e a avaliação com o incentivo à cooperação europeia (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

O ECTS é utilizado pelos países signatários do Processo de Bolonha. Com a adoção desse sistema de crédito, a carga horária do estudante passou a ser computada a partir das atividades executadas para adquirir as competências e os conhecimentos especificados como objetivos de aprendizagem em cada unidade curricular (UC). Entre as atividades a serem executadas estão: aulas, estágios, avaliações e trabalhos. Segundo Mendes (2010), o espaço educativo se ampliou e diferentes recursos passaram a ser utilizados para a aprendizagem, proporcionando ao estudante maior autonomia e liberdade em sua formação.

A adoção do ECTS diminuiu a componente teórico da formação dos estudantes a fim de proporcionar um maior contato com contextos reais e aumentar as horas de trabalho autônomo. As unidades curriculares, anteriormente anuais, passaram a ser semestrais em decorrência da diminuição do tempo de formação e para desenvolver, no estudante, a criticidade e a autonomia no seu percurso educativo.

A política educacional trazida pelo Processo de Bolonha representa um novo paradigma no qual a formação inicial de professores da educação básica é centrada no aluno e nas competências que devem ser adquiridas para a atuação profissional. Mesquita e Machado (2017) acreditam que esse novo paradigma se alinha às concepções pedagógicas que entendem o futuro professor⁴ como responsável por sua formação, mas salientam que ele tem se mantido mais próximo do discurso do que da prática. No mesmo sentido, Leite e Ramos (2014, p. 84) apontam “uma tensão paradigmática entre o anunciado, o vivido e o idealizado” por Bolonha.

Em 1999 Portugal assina a Declaração de Bolonha, assumindo o compromisso de acatar as políticas educacionais que vão sendo estabelecidas pelos países. Contudo, a

alcance os objectivos de determinado programa de estudos. Estes objectivos são definidos preferencialmente em termos de resultados de aprendizagem e competências. O ECTS baseia-se no princípio de que 60 créditos medem o volume total de trabalho de um estudante a tempo inteiro. Na Europa, esse volume de trabalho situa-se entre as 1500 e 1800 horas por ano e nesses casos um crédito corresponde a 25-30 horas de trabalho. Regra geral, 30 créditos equivalerão a um semestre e 20 créditos a um trimestre de estudos.” (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2009).

³ O *site* da Universidade de Coimbra apresenta a acreditação de um ciclo de estudos como um mecanismo de verificação do cumprimento dos requisitos obrigatórios para sua criação e funcionamento. De acordo com as informações constantes na página da universidade, “em Portugal, este processo realiza-se no quadro do sistema europeu de Garantia da Qualidade no ensino superior, e é da competência da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).” (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2018a).

⁴ No trabalho apresentado, o termo professor é utilizado como sinônimo de docente. Para diferenciar os professores por etapa de ensino, sempre que fizermos referência a professores da educação superior, o termo aparecerá precedido dessa etapa de ensino.

implementação dessas políticas só teve início no país em 2005 com o Decreto-Lei nº 42, que incorporou os acordos internacionais para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior até 2010 (PORTUGAL, 2005a). Além de promover a mudança na estrutura dos cursos, influenciou, também, na gestão das instituições de ensino superior, provocando transformações na atuação docente e na pesquisa (TEODORO; GALEGO; MARQUES, 2010).

A reestrutura dos cursos de ensino superior realizada por Portugal colocou em prática a arquitetura de três ciclos, ou seja, a implementação de currículos com estudos sequenciais em diferentes graus: licenciatura⁵, mestrado e doutorado. As mudanças implicaram o desenvolvimento de competências especiais para os cursos, determinadas no âmbito do Parlamento e do Conselho Europeu, que têm como finalidade atender aos interesses da sociedade de conhecimento aliados a um compromisso social e econômico.

Na formação docente, as transformações podem ser observadas em Portugal com o alargamento do percurso formativo mínimo de licenciatura, que correspondia a pelo menos 4 anos de formação, para mestrado. As universidades e os institutos politécnicos, responsáveis pela formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, implementaram os ciclos de estudos para a habilitação profissional e elaboraram seus planos curriculares para a licenciatura e para o mestrado respaldados por componentes de formação que visam ao cumprimento das exigências da profissão. O Processo de Bolonha trouxe novas exigências para os futuros professores que influenciaram no já complexo processo identitário da profissão, pois, de acordo com Nóvoa (1999, p. 21), “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos.”

Leite (2012) salienta importância em estudar o modelo de formação docente português implementado a partir das orientações de Bolonha, tanto pela complexidade do exercício profissional quanto pelo fato de serem os professores necessários no processo de mudanças educacionais e sociais. A reorganização provocada pelo Pacto fomentou, segundo Mouraz, Leite e Fernandes (2012), posicionamentos favoráveis e desfavoráveis acerca das diretrizes portuguesas quanto à natureza formativa da licenciatura em Educação Básica e dos mestrados que habilitam para o exercício da docência, em um contexto de formação que, para

⁵ Portugal extinguiu o bacharelado em 2005 com a entrada em vigor da Lei nº 49 (PORTUGAL, 2005b), que reorganizou o sistema de graus na educação superior portuguesa.

Ferreira, C. (2013), tem como objetivo a aquisição de competências específicas e transversais⁶ para o exercício da profissão.

A mudança paradigmática, de acordo com Ferreira, P. (2016), estabelece o desenvolvimento de competências entendidas como fundamentais para a atuação profissional docente baseada na concepção do saber-fazer, na qual os estudantes – futuros professores – são formados por meio de experiências ativas que conduzam à aprendizagem autônoma. Dito de outra forma, a formação, sob a ótica de uma nova concepção de ensino, passou a ser centrada na aprendizagem com o estímulo de trabalhos autônomos visando a oportunidade de contato com contextos reais de ensino, visando à reflexão e à aquisição de saberes e atitudes relacionadas às questões educativas.

Diante das mudanças decorrentes do Processo de Bolonha, a presente pesquisa busca analisar como os cursos de formação para docência no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) têm se organizado nas instituições públicas (universidade e instituto politécnico) portuguesas, a fim de contribuir com algumas reflexões sobre a relação da formação docente nessa etapa de ensino com a necessidade de aquisição de competências voltadas para a atuação profissional. O estudo realizado nos ajuda a refletir sobre em que medida o modelo formativo implementado em Portugal pode contribuir para pensarmos quais objetivos, estrutura e organização pretendemos construir nos cursos de formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil.

Para tanto, pergunta-se: Como as concepções educacionais do Processo Bolonha têm influenciado a formação humanística do professor de 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal? Existe diferença na formação humanística oferecida pelos cursos politécnicos e universitários? Para responder a esses questionamentos, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: conhecer a forma de organização curricular e o espaço de autonomia dos cursos, bem como a percepção dos diretores/coordenadores em relação aos propósitos formativos a partir das orientações do Processo de Bolonha; identificar a concepção dos diretores/coordenadores⁷ dos cursos acerca da mudança paradigmática da aprendizagem decorrente de Bolonha; averiguar as diferenças e aproximações entre a formação humanística oferecida nos cursos politécnicos e nos cursos universitários; discutir em que sentido podemos aprender sobre a formação de professores para os anos iniciais no Brasil a partir do contexto formativo de Portugal.

⁶ Para Ferreira, C. (2013), as competências específicas são aquelas conceituais e técnicas relacionadas à futura área de atuação profissional, e as transversais são as curriculares, didáticas, pedagógicas, reflexivas, críticas.

⁷ As instituições de educação superior apresentam diferentes nomenclaturas para designar o cargo de gestor dos cursos de mestrado: as universidades utilizam o termo diretor(a) e os institutos politécnicos, coordenador(a).

O interesse pela formação de docentes para os primeiros anos do ensino fundamental se fortaleceu em razão de discussões e reflexões sobre o tema que ocorrem em Escolas Classes⁸, nas quais atuo como professora desde que ingressei na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pensar a profissão docente para essa etapa educacional levou-me a questionamentos acerca de cursos que promovem a formação superior e como eles são organizados no âmbito internacional. O direcionamento para o modelo europeu se deu em razão da sua repercussão nos espaços de educação superior para além da Europa e do fato de o Processo de Bolonha ser considerado no Brasil, segundo Robertson (2009), como um modelo para a reestruturação interna das instituições de educação superior. Portugal, sendo um dos signatários da Declaração de Bolonha e por apresentar uma literatura sobre a formação de professores que vem sendo utilizada nos cursos brasileiros, com autores como Nóvoa, Pacheco, Roldão e Formosinho, foi escolhido para o desenvolvimento dos estudos.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a Educação Internacional Comparada na perspectiva da hermenêutica. De acordo com Malet (2004, p. 1318), “o componente hermenêutico do discurso comparatista, que pensa a cultura como texto, promove uma perspectiva antropológica e sócio-histórica da educação, que permite reintroduzir sentido, vínculo, o das solidariedades simbólicas que reúnem comunidades culturais.” O percurso metodológico visou à comparação da organização dos cursos de formação de professores para o ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico em quatro instituições públicas de educação superior portuguesas, duas universidades e dois institutos politécnicos, a partir da reestruturação promovida pelo Processo de Bolonha.

Malet (2004) aponta a ampliação do foco da educação comparada para além da percepção de semelhanças e dessemelhanças. Nesse sentido, buscar-se-ão os significados culturais construídos em contextos singulares por meio de práticas discursivas, uma vez que a realização de estudos comparativos depende da compreensão de como as identidades e os sentidos comunitários são construídos (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2018). Segundo Devechi, Tauchen e Trevisan (2018, p. 8), para pensar em estudos comparados, deve-se

considerar a história, os campos discursivos, a preocupação com as diferenças e com o outro ou estranho. O outro passa a ser visto em sua tradição culturalmente específica, tendo em vista que mesmo uma nação/região é composta por diferentes formas de vida. Mais importante que responder aos fatos educativos, é preciso

⁸ As Escolas Classes, de acordo com o regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, oferecem os anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2015).

compreender como se desenvolvem discursivamente as identidades e os sentidos das comunidades humanas. É necessário compreender os significados plurais determinados pelos horizontes discursivos do qual fazem parte, oriundos da sensibilização diante das diferentes origens culturais.

Para compreender como se deu a reorganização dos cursos de formação docente frente à adesão de Portugal ao Processo de Bolonha, foram utilizadas a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas. Analisamos as declarações que compõem o Processo de Bolonha; as Diretrizes Nacionais de Portugal para a formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico; e as propostas pedagógicas e curriculares de quatro cursos superiores de formação para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo um universitário e outro politécnico.

As entrevistas foram realizadas com diretores/coordenadores dos cursos de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico⁹, da Universidade de Évora e do Instituto Politécnico do Porto, e com diretores/coordenadores dos cursos de mestrado em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro e do Instituto Politécnico de Viseu, para ampliar o entendimento sobre a reorganização curricular e pedagógica provocada pela implementação do Processo de Bolonha em Portugal. Essas instituições foram escolhidas pelo fato de o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e o mestrado em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico configurarem como as modalidades. Além disso, mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico foi a especialidade que mais formou professores nos últimos dois anos letivos, e mestrado em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico passou por modificação em sua organização após a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 79/2014 (PORTUGAL, 2014a), que dispõe sobre o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, oferecendo a possibilidade de ampliarmos a visão sobre o modelo formativo em Portugal. O objetivo das entrevistas foi compreender as realidades formativas nos dois subsistemas de ensino, que, em conjunto com a análise documental, abriram possibilidades de aprendizagem sobre a habilitação para a docência do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Para nos ajudar a pensar a formação

⁹ A European Commission apresenta a divisão do Sistema Educativo Português em diferentes níveis de ensino, essencialmente sequenciais. O Ensino Básico “compreende três ciclos sequenciais: 1º ciclo de 4 anos (dos 6 aos 10 anos de idade); 2º ciclo de 2 anos (dos 10 anos aos 12 anos de idade) e 3º ciclo com uma duração de 3 anos (dos 12 anos aos 15 anos de idade).” Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-60_pt-pt.

docente, utilizamos Nussbaum, Nóvoa, Formosinho, Roldão, Pacheco, Leite, Paviani, Esteve, Goergen, Trevisan entre outros autores.

Organizamos a dissertação em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata sobre o Processo de Bolonha e a adesão de Portugal. O segundo aborda a formação docente e a organização dos cursos universitários e politécnicos para a formação do docente do primeiro ciclo em Portugal. O terceiro capítulo expõe as compreensões teóricas atuais sobre a formação docente. Por fim, o quarto capítulo apresenta a análise comparativa, com base nas entrevistas realizadas com coordenadores/diretores (politécnico e universidade) dos cursos de formação de docentes para essa etapa de ensino pós-Bolonha a partir de cinco temas geradores definidos com base nas falas mais recorrentes dos entrevistados: Organização e estrutura dos cursos; Autonomia das universidades e desafios na organização dos cursos pós-Bolonha; Promoção da formação humanística na formação de professores dos anos iniciais; e Contribuições do modelo português para refletir a formação de professores dos anos iniciais no Brasil.

1 PROCESSO DE BOLONHA: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR E A ADESÃO DE PORTUGAL

A formação na educação superior europeia tem sido organizada a partir das orientações do Processo de Bolonha. A história desse instrumento político iniciou-se em 1998, com a assinatura da Declaração de Sorbonne por ministros da Educação da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido. Tal documento inspirou o Processo de Bolonha no que se refere aos seguintes propósitos: defesa da criação de uma Europa do conhecimento; definição das características de uma área aberta para aprendizagem; compreensão do papel da universidade como fundamental no desenvolvimento intelectual, social, cultural e técnico; e entendimento de que os estudantes devem usufruir de um sistema de ensino que promova mobilidade, por meio de sistemas de crédito e semestralidade. A flexibilidade curricular e o aumento do conhecimento idealizado pelo EEES têm a intenção de oferecer aos alunos uma diversidade de qualificação (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998).

Com a Declaração de Sorbonne, os ministros da Educação assumem as decisões envolvendo a educação superior, afastando os reitores da posição de protagonistas pleiteada na *Magna Charta Universitatum*, documento no qual se ressalta os princípios fundamentais em que a universidade deve se basear. Um ano depois, em 1999, a Declaração de Bolonha, assinada por ministros da Educação de 29 países europeus, originou o Processo de Bolonha. A mudança educacional significativa se deu com a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Para sua implementação até 2010, os países signatários comprometeram-se a adotar: um sistema de graus de acessível leitura e comparação, baseado em dois ciclos¹⁰ principais, a graduação e a pós-graduação; o estabelecimento de um sistema de créditos – como, por exemplo, no Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos – como mecanismo para a mobilidade dos estudantes dentro do espaço de ensino; a implantação de suplemento do diploma¹¹; o desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis por meio da avaliação da qualidade; e a promoção de dimensões do ensino superior europeu, no que tange à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade, aos programas

¹⁰ No decorrer deste trabalho, usaremos os termos ciclo de estudos para nos referirmos àqueles implementados para a formação do profissional (licenciatura, mestrado e doutorado) e ciclo do ensino básico para denominar o nível de ensino para o qual o professor estará habilitado a dar aulas.

¹¹ O *site* da Universidade de Coimbra conceitua Suplemento ao Diploma como “um documento bilingue (em português e inglês) que complementa o diploma, não o substituindo. Permite a comparabilidade, facilita a mobilidade e melhora a visibilidade exterior da formação obtida” (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2018b).

integrados de estudo, de formação e de investigação (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Pereira (2011) salienta que “Bolonha” é um processo, pois se trata de um movimento de construção e planejamento coletivos que depende da participação dos países e universidades que aderiram ao pacto. Sua implementação acontece aos poucos, levando em consideração os objetivos traçados em cada reunião de ministros da Educação dos países signatários, realizada bienalmente, e a avaliação das ações desencadeadas pelos documentos produzidos nas reuniões anteriores. Esses documentos receberam o nome de “Declaração”, que é acompanhado pelo nome do lugar em que o encontro foi realizado. A cada reunião ministerial, as estratégias estabelecidas são avaliadas, os objetivos são apresentados ou reformulados, bem como outros países europeus aderem ao Processo de Bolonha, gerando uma dissonância na fase de implementação das metas já estabelecidas para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior entre os signatários do pacto.

A cada encontro ministerial, relatórios denominados “Tendências” são produzidos pela Associação Europeia de Universidade¹² (EUA), integrante do Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha. Os relatórios são elaborados concomitantemente ao desenvolvimento das reuniões ministeriais e têm como objetivo avaliar o progresso da implementação do Processo nos dois anos anteriores, além de apresentar as perspectivas das instituições de ensino superior (IES) acerca das mudanças educacionais em trâmite. Nem sempre cumprido o marco temporal estabelecido para a realização dos encontros, tornaram-se momentos de discussões sobre o panorama educacional em cada país signatário, a fim de constatar avanços e atrasos no cumprimento das metas estabelecidas. Ao longo das edições, as declarações estabeleceram objetivos específicos para a concretização da principal finalidade do pacto, isso é, a construção e o fortalecimento do Espaço Europeu de Ensino Superior (Quadro 1).

Quadro 1 – Declarações que integram o Processo de Bolonha

Nome do documento	Ano	Principais ações e objetivos discutidos em cada encontro ministerial
Declaração de Praga	2001	Promover a mobilidade e destacar esse objetivo como positivo para o compartilhamento de valores democráticos e de diversidade cultural e linguística;

(Continua)

¹² A Universidade de Lisboa conceitua a Associação Europeia de Universidades como “uma associação de universidades europeias com mais de 850 membros, que pretende ser a principal voz do Ensino Superior na Europa. A missão desta associação é promover o desenvolvimento de um sistema europeu coerente de ensino superior e investigação”. Para maiores informações: <http://www.eua.be/Home.aspx>. (UNIVERSIDADE DE LISBOA, 2018).

(Continuação)

Nome do documento	Ano	Principais ações e objetivos discutidos em cada encontro ministerial
Declaração de Praga	2001	Incentivar o estabelecimento de um sistema de créditos que possibilitasse acumulação e transferência; Recomendar a estrutura dos cursos e adoção de um sistema de graus baseados em dois ciclos de estudos, facilmente legíveis e comparáveis, a fim de facilitar o reconhecimento acadêmico e profissional. Apontaram a necessidade de uma estrutura de trabalho constituída por dois grupos: um de acompanhamento, composto por representantes dos países signatários, novos participantes e Comissão Europeia, e outro de preparação, composto por representantes dos países anfitriões das reuniões anteriores, por representantes dos países que sediarão o próximo encontro, Comissão Europeia e presidência da UE.
Declaração de Berlim	2003	Reiterar o entendimento de que o ensino superior é um bem e uma responsabilidade pública; Aumentar a cooperação entre os países signatários do Processo de Bolonha a fim de que a economia europeia se tornasse mais competitiva, dinâmica e sustentável, com maior empregabilidade e coesão social, objetivos traçados no Encontro de Lisboa; Promover a mobilidade por meio de sistemas nacionais de empréstimos e bolsas de estudo; Entregar de forma automática e gratuita do Suplemento ao Diploma a partir de 2005; Estabelecer como prioridades para os próximos dois anos o reconhecimento dos graus e a duração dos cursos, a garantia da qualidade e a estrutura em ciclos de estudos na educação superior europeia.
Declaração de Bergen	2005	Projetar planos nacionais para melhorar a qualidade dos processos de reconhecimento de títulos estrangeiros; Promover ações para melhorar o diálogo entre governos, instituições e agentes sociais para aumentar a empregabilidade de graduados do 1º ciclo de estudos; Ressaltar a importância da relação entre ensino e pesquisa para o desenvolvimento econômico e cultural.
Declaração de Londres	2007	Garantir que as instituições de educação superior disponham de recursos suficientes para preparar os estudantes para viver como cidadãos ativos numa sociedade democrática, formá-los para a vida profissional e capacitá-los para seu crescimento pessoal; Fomentar a pesquisa e a inovação; Criar e conservar uma base de conhecimento avançado; Trabalhar para superar obstáculos para o crescimento da mobilidade, tais como: questões relacionadas à imigração, à insuficiência de incentivos econômicos e ao reconhecimento de títulos e diplomas. A Declaração de Londres abordou a necessidade de estudos voltados para a empregabilidade em cada um dos três ciclos de estudos, bem como no contexto de aprendizagem para a vida.
Declaração de Leuven/ Louvain-la-Neuve	2009	Realizar um balanço geral dos resultados alcançados, sendo que o documento aponta para a percepção de quão ambicioso foi o tempo estabelecido; Reconhecer a integração entre ensino e pesquisa na educação superior como um meio de recuperação e desenvolvimento da economia europeia.
Declaração de Budapeste e Viena	2010	Lançar oficialmente o Espaço Europeu de Ensino Superior e apresentar um breve balanço da sua implementação nos países signatários do Processo de Bolonha; Apontar os objetivos e as reformas de Bolonha que não foram adequadamente implementados e intensificar esforços para a continuidade das reformas em curso.
Declaração de Bucareste	2012	Proporcionar uma educação superior de qualidade para todos; Aumentar a empregabilidade dos graduados; Fortalecer a mobilidade como meio para uma melhor aprendizagem;

(Continua)

(Conclusão)

Nome do documento	Ano	Principais ações e objetivos discutidos em cada encontro ministerial
Declaração de Bucareste	2012	Estabelecer prioridades de ação até 2015, entre elas: fortalecer as políticas de ampliação do acesso geral e aumento das taxas de conclusão, incluindo medidas voltadas para a participação crescente de grupos sub-representados; trabalhar para melhorar a empregabilidade, a aprendizagem ao longo da vida, a resolução de problemas e as capacidades empreendedoras através de uma melhor cooperação com os empregadores, especialmente no desenvolvimento de programas educacionais.
Declaração de Erevan	2015	Promover a implementação de todos os objetivos traçados no decorrer do Processo de Bolonha até 2020; Fortalecer o laço entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação; Apoiar e proteger estudantes e funcionários no exercício de seu direito à liberdade acadêmica; Contribuir com as instituições de ensino superior para o aprimoramento de seus esforços para promover compreensão intercultural, pensamento crítico, tolerância política e religiosa, igualdade de gênero e valores democráticos e cívicos, a fim de fortalecer a cidadania europeia e global e estabelecer as bases para sociedades inclusivas.
Declaração de Paris	2018	Desenvolver políticas de apoio e incentivo às instituições de educação superior para que essas possam exercer sua responsabilidade social; Destacar o avanço na implementação de normas e diretrizes que garantem a qualidade do EEES na maioria dos países signatários e o compromisso de remover as barreiras ainda existentes para sua total implementação; Buscar meios para que as qualificações de ensino superior obtidas em um país integrante do EEES tenham reconhecimento automático em outro país membro, respeitando as bases estabelecidas, com a finalidade de ingressar em estudos e no mercado de trabalho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As declarações apresentaram, em comum, a adesão de novos países ao Processo de Bolonha, o reforço aos objetivos traçados pelas edições anteriores e o estabelecimento de direções e prioridades para os dois anos seguintes. Aspectos como a importância da dimensão social do pacto, o entendimento de que o ensino superior é um bem e uma responsabilidade pública, os entraves a serem sanados para efetivação da mobilidade, e o compromisso de possibilitar acesso de todos à educação superior de qualidade permearam as discussões ministeriais.

A constatação do amplo funcionamento do sistema de ciclos, com a inserção de mais da metade dos estudantes de ensino superior, da maioria dos países signatários do Processo de Bolonha, deu-se no encontro em Bergen. Ao longo dos anos, os ministros respaldaram a educação centrada no estudante, configurando uma mudança de paradigma. A mobilidade continuou sendo objeto de debate, pois, apesar de terem apresentado avanços, os relatórios do grupo de acompanhamento apresentavam obstáculos para o seu crescimento. (DECLARAÇÃO BERGEN, 2005)

O Espaço Europeu de Ensino Superior foi lançado em 2010, em Budapeste, contudo os encontros ministeriais continuaram a acontecer com a finalidade de garantir a

implementação de todos os objetivos traçados no decorrer do Processo de Bolonha até 2020. A última reunião ministerial aconteceu em Paris. Na ocasião, os ministros ressaltaram a importância e a singularidade da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, no qual os objetivos e as políticas são primeiramente acordados em nível europeu e posteriormente adotados pelos sistemas educacionais nacionais. A Declaração de Paris apontou que a espinha dorsal do Espaço Europeu de Ensino Superior é formada por liberdade e integridade acadêmica, autonomia institucional, participação de estudantes e funcionários na gestão da educação superior e sua responsabilidade pública. (DECLARAÇÃO DE PARIS, 2018)

A Declaração de Paris traz incentivos às políticas educacionais para melhor desenvolvimento do espaço, além de diversos compromissos firmados pelos ministros da educação dos países que integram o EEES. Entre os compromissos assumidos, destacamos: o apoio às instituições de ensino para que busquem intercâmbios de dados de estudantes de forma segura e protegida e ao projeto-piloto *European Student Card*¹³, da União Europeia, como meios de promover mais mobilidade de estudantes no EEES; o desenvolvimento de abordagens inclusivas, respeitando a liberdade acadêmica e a autonomia das instituições de educação superior, voltadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem; e a cooperação entre educação, pesquisa e inovação. Já os incentivos são dados à utilização do programa *Erasmus+*¹⁴ para aumentar a cooperação e a mobilidade estudantil e ao fornecimento, por parte das instituições de educação superior, de programas interdisciplinares que aliem aprendizado acadêmico e baseado no trabalho (DECLARAÇÃO DE PARIS, 2018).

Para o período de 2018-2020, três compromissos-chave foram elencados como fundamentais para fortalecer a qualidade e a cooperação no Espaço Europeu de Ensino Superior:

um sistema de três ciclos compatível com a estrutura abrangente de qualificações do EEES e com graus de primeiro e segundo ciclos justados com base no ECTS; observância à Convenção de Reconhecimento de Lisboa; e garantia de qualidade em conformidade com às Normas de Diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço

¹³ De acordo com a Comissão Europeia, a *European Student Card Initiative* facilitará a identificação e o registro dos estudantes nas IES dentro da União Europeia, impulsionando a mobilidade e os intercâmbios, além de promover a participação estudantil em atividades educativas e culturais. A implementação total dessa iniciativa está prevista para acontecer até 2021 para os estabelecimentos de educação superior que participaram do futuro Programa *Erasmus+*, com início previsto para o mesmo ano. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/european-student-card-initiative_pt.

¹⁴ O *site* da Comissão Europeia apresenta o *Erasmus+* como o programa da UE voltado para a educação, a formação, a juventude e o desporto na Europa. O programa tem previsão de duração até 2020 e dá oportunidades para europeus estudarem, formarem, adquirirem experiência e serem voluntários no estrangeiro. Informações detalhadas podem ser buscadas na página da Comissão Europeia: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en.

Europeu de Ensino Superior. (DECLARAÇÃO DE PARIS, 2018, p. 2, tradução nossa¹⁵).

De acordo com o texto da Declaração de Paris (2018), o próximo encontro acontecerá em 2020 na Itália. Na oportunidade, além de avaliar os progressos alcançados nos compromissos assumidos, os ministros da educação analisarão o desenvolvimento do Processo de Bolonha desde sua origem, bem como as prioridades estabelecidas pelas instituições de educação superior para a década seguinte.

Segundo o documento elaborado em Paris, o Processo de Bolonha tem como missão central a garantia e a melhora da qualidade e da relevância do ensino e da aprendizagem. Os ministros entendem que a aprendizagem ao longo da vida adquire cada vez mais importância na economia e na sociedade europeia e interfere no bem-estar do cidadão europeu. Por isso, ressaltam que é necessário estabelecer, como nova meta do EEES, a cooperação em práticas inovadoras de ensino e aprendizagem. Para tanto, comprometem-se a promover e respaldar ações voltadas para formação pedagógica e desenvolvimento profissional de professores da educação superior (DECLARAÇÃO DE PARIS, 2018).

O Processo de Bolonha alcançou a construção do EEES, uma área na qual governos e instituições de educação superior demonstram um esforço conjunto e um permanente diálogo para a manutenção e o fortalecimento de um ensino superior que se abra para a mobilidade estudantil, que aumente sua qualidade e atratividade, promovendo a cooperação entre os estabelecimentos que o compõem (DECLARAÇÃO DE PARIS, 2018). Entretanto, opiniões favoráveis e desfavoráveis sobre as políticas educacionais estabelecidas a partir da assinatura da Declaração de Bolonha compõem as discussões sobre o tema e promovem reflexões sobre o EEES e sua finalidade, bem como acerca do papel desempenhado pelas instituições de ensino na produção de conhecimento, como veremos a seguir.

1.1 Olhares sobre o Processo de Bolonha

A ideia de um Espaço Europeu de Ensino Superior é antiga e, segundo Pereira (2011), a construção de uma área aberta de ensino é pensada desde o surgimento da Comunidade Europeia. A autora aponta a *Magna Charta Universitatum*, produzida por reitores e publicada

¹⁵ Convenção sobre o reconhecimento de qualificações relativas ao ensino superior na região Europa, ratificada pela Resolução da Assembleia da República nº 25/2000, aprovada em 2 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.dges.gov.pt/sites/default/files/convencao_lisboa.pdf.

em 1988, resultante de sucessivos movimentos para a harmonização de sistemas europeus de ensino superior, como o documento de maior significado para o desenvolvimento do EEES, na medida em que apresenta a necessidade da consciência universitária diante do papel que deve desempenhar frente a uma sociedade que se transforma e se internacionaliza.

O papel a ser desenvolvido pela universidade sustenta-se nos princípios fundamentais proclamados na *Magna Charta Universitatum*. O documento encoraja a mobilidade de estudantes e professores e considera a necessidade de uma política geral de equivalências curriculares. A Carta ressalta a autonomia da universidade na produção e transmissão da cultura por meio da pesquisa e do ensino, ações que devem ser realizadas de modo crítico e independente de poderes políticos, ideológicos e econômicos. Além de salvaguardar a liberdade universitária de pesquisa, ensino e formação, o documento reforça a tradição do humanismo europeu, aponta o saber como universal e afirma que o conhecimento deve ser recíproco (MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988).

Bianchetti (2015) destaca que, aos poucos, os reitores das universidades europeias passam de protagonistas a executores de políticas educacionais voltadas para consolidar uma União Europeia (UE) mais competitiva em relação a outros países, sendo a *Magna Charta Universitatum* o último documento produzido por reitores em um contexto de autonomia universitária. Diante dessa realidade, o autor aponta que a missão da universidade, voltada para a busca do saber em todas as suas dimensões, independente de sua aplicabilidade e utilidade imediatas, sofre transformações que a afastam da autonomia, levando-a a assumir obrigações que não lhes são inerentes.

Para além da universidade, de acordo com Amaral e Magalhães (2004), o pacto tende a afetar a autonomia das IES na medida em que as políticas desenvolvidas a partir de Bolonha podem levar à diminuição ou à extinção da diversidade do ensino superior, pois têm como objetivo sincronizar os sistemas educacionais da Europa, debater sobre as competências e a formação para o mercado de trabalho e incentivar a cooperação e a colaboração para o desenvolvimento entre as instituições de ensino.

Sursock (2011) aponta que, nos últimos vinte anos, o ensino superior europeu sofreu mudanças, como o aumento da taxa de participação universitária, a internacionalização do ensino com programas de intercâmbio e o crescimento de economias baseadas no conhecimento e na maior concorrência global, que resultaram em duas políticas europeias: a Estratégia de Lisboa e o Processo de Bolonha. A Estratégia de Lisboa é o compromisso assumido por Estados-Membros da União Europeia, após reunião extraordinária do Conselho Europeu, em março de 2000, em Lisboa, que visou reforçar o emprego, a reforma econômica

e a coesão social no âmbito europeu, a partir de uma economia baseada no conhecimento, na competitividade e no investimento tecnológico.

A Estratégia prevê dez anos para a sua concretização e entrou em vigor em 2009. Segundo Bianchetti (2015), se, de um lado, a Comissão Europeia entende a aprovação da Estratégia de Lisboa como um fortalecimento na relação entre estados que compõem a UE, na cooperação entre eles e na competição em âmbito internacional, por outro, analistas consideram que o fator econômico se sobressai entre os demais. O acordo produzido nessa reunião ressignifica o Processo de Bolonha, pois traduz a intenção de transformar a União Europeia em um exemplo de sucesso econômico, social e ambiental para todas as nações.

Para Sursock (2011), o Processo de Bolonha é um sucesso e seu desenvolvimento acontece de forma aberta e consultiva, pois as decisões são tomadas coletivamente com a participação dos segmentos envolvidos diretamente nas mudanças propostas. As reuniões bienais, segundo ele, contribuem para dar forma ao pacto e adicionar procedimentos para atingir os objetivos traçados para a construção do EEES. Por outro lado, Cachapuz (2011) salienta a importância de uma visão crítica quanto ao conteúdo e às implicações do Processo de Bolonha, de modo a fugir do discurso oficial sobre o sucesso quantitativo da política educacional em curso. A discussão pública dos resultados apresentados é apontada como necessária para adotar uma postura de flexibilidade perante o sistema que vem sendo instaurado.

Segundo Sursock (2011), o pacto constitui uma mudança de paradigma ao defender a aprendizagem centrada no aluno do ensino superior. A transformação orientada articula estruturas de qualificação, objetivos e procedimentos propostos de maneira progressiva para tornar o EEES uma realidade. Para isso, o novo paradigma depende de flexibilidade e escolha de percursos voltados à aprendizagem e à avaliação do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos e de serviços de apoio aos alunos. As autoridades nacionais e as instituições de educação superior, para atingir a aprendizagem centrada no aluno, entendida como medida final do Processo de Bolonha, precisam interligar políticas educacionais que fomentem essa mudança de forma acessível, maleável e clara, voltada para uma educação ao longo da vida, promovendo uma avaliação contínua de sua implementação (SURSOCK, 2011).

A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e, segundo Pereira (2011), sua efetivação despertam interesse e visibilidade, pois se trata de um caso único de cooperação em educação superior que ignora fronteiras geográficas e políticas. A construção do EEES acontece em razão da relação de confiança, cooperação e respeito à diversidade cultural,

linguística e de sistema de educação superior. Sursock (2011) comunga do mesmo pensamento e afirma que “Bolonha” é promotor de uma evolução política que enfatiza o respeito à diversidade de abordagens e à cultura europeia, trazendo a necessidade de mudanças significativas de valores e atitudes. Além disso, o pacto exige uma liderança institucional eficaz que tenha como habilidade explicar os propósitos da nova política com argumentos que convençam os atores envolvidos de seu benefício.

Cachapuz (2009) destaca que o Processo de Bolonha é um compromisso firmado, no qual os países signatários se comprometeram a atender aos objetivos traçados por meio de um programa de ação, que não é imposto, mas construído conjuntamente. As instituições de ensino superior devem seguir princípios homogêneos de formação acadêmica, bem como de duração dos cursos oferecidos, a fim de facilitar o reconhecimento das graduações e pós-graduações no EEES construído (PEREIRA; ALMEIDA, 2009). A proposta tem gerado debates sobre a educação superior e sua função, sobre a viabilidade da mobilidade e sobre a estruturação curricular dos cursos, a fim de garantir um diploma reconhecido por todos os países signatários do pacto. As discussões acerca do currículo dos cursos superiores têm como finalidade o funcionamento integrado das instituições com a preocupação de manter as especificidades nacionais de cada Estado-membro.

Após a entrada gradativa da nova estrutura de curso superior, surge um discurso de desresponsabilização do professor dessa etapa de ensino frente ao ato de ensinar, no qual suas ações educativas seriam anuladas em razão da mudança de paradigma trazida pelo Processo Bolonha, dando ao estudante uma maior autonomia no seu percurso formativo. Segundo Mendes (2010), a transformação do ensino superior europeu atribuiu novos papéis a estudantes e professores da educação superior, contudo, o ato educativo não deve ser anulado em razão de tais mudanças. Para que possa desempenhar bem um papel mais autônomo em sua formação, o estudante precisará que lhe seja fornecido meios para que desenvolva e adquira conhecimentos, habilidades e competências. No modelo de Bolonha, o professor da educação superior será “um estruturador, organizador e dinamizador das atividades dentro da sala de aula, selecionando e propondo, simultaneamente, desafios e conteúdos educativos passíveis de serem trabalhados pelos estudantes, com vista ao seu desenvolvimento pessoal” (MENDES, 2010, p. 67).

De acordo com Soeiro e Alves (2005), conclui-se erroneamente que a intenção do Processo de Bolonha é diminuir a duração dos cursos superiores e uniformizá-los na União Europeia. Ao analisar a questão levantada pelos autores, Mendes (2010) salienta a importância de realizar uma interpretação direcionada ao ensino-aprendizagem e às

consequências da falta de uma adequação curricular de acordo com as reduções temporais dos cursos, pois manter a estrutura das unidades curriculares, anteriormente anuais e semestrais, repercutiria negativamente na formação do estudante.

Ao seguir esse modelo, as instituições de ensino superior assumiram um papel de facilitadoras e apoiadoras dos caminhos de aprendizagem, possibilitando a mobilidade dos estudantes entre os países signatários do pacto. Entretanto, como alerta Pacheco (2003), a transição do conhecimento para competência e do ensino para aprendizagem, proposta pelo Processo de Bolonha, não deve configurar polos extremos, mas ações de descoberta que valorizem o equilíbrio e a missão da educação superior.

Para Pacheco (2003), o EEES está alicerçado na harmonização dos sistemas e na imposição de sua identidade internacional. No entanto, as adequações fomentadas pelo Processo de Bolonha geram desconfiança em relação aos conteúdos curriculares e à adequação ao mercado de trabalho em três anos de formação (AMARAL; MAGALHÃES, 2004). Rasco (2013) afirma que o Processo de Bolonha tem alcance maior que a Europa e trata-se de um artefato político-econômico globalizador e globalizado, utilizado para gerar o isoformismo institucional, que tem como principal objetivo a criação do EEES. De acordo com o autor, o Processo de Bolonha é impulsionado pela Estratégia de Lisboa, que visa à transformação da União Europeia no bloco mais competitivo mundialmente e que se baseia em três pilares: econômico, social e ambiental.

Segundo Cachapuz (2009), apesar de o texto da Declaração de Bolonha apontar as instituições de ensino superior como participantes efetivas na construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, são os governos dos referidos Estados participantes que conduzem o processo, o que traz consequências severas, entre elas a nova estrutura de ciclos imposta sem a devida reflexão pedagógica. A inércia das referidas instituições seria a justificativa para a troca de protagonismo. Por outro lado, Simão, Santos e Costa (2005) entendem que o alinhamento das políticas nacionais realizado pelos governos resulta num avanço qualitativo na cooperação e inter-relação entre os sistemas nacionais de ensino superior que leva à reflexão, ao debate e à ação nos países que aderem ao processo.

As novas políticas educacionais trazidas pelo Processo de Bolonha foram incorporadas em políticas nacionais, quando não ofuscadas. De acordo com Sursock (2011), alguns governos entendem que sua implantação é filtrada pelo contexto local e nacional, sendo aproveitada para realizar as reformas que acreditam necessárias na política educacional do país. As ideias de unidade europeia e diversidade nacional defendidas pelo Processo de Bolonha aparecem de forma fragmentada, uma vez que apenas uma pequena maioria dos

reitores envolvidos no processo percebe a transformação educacional como europeia. De acordo com Cachapuz (2011), a profunda reorganização de políticas de educação superior pela qual a Europa vem passando leva a uma ruptura de modelo tradicional de universidade proposto Humboldt e à criação de universidade/empresa que tem como objetivo atender o mercado, sugerindo influência de políticas neoliberais na formação para a vida.

Corroborando o entendimento de Cachapuz (2011), Bianchetti (2015) aponta que o Processo de Bolonha pode ser entendido como um projeto de globalização do ensino superior europeu que vê a educação como uma estratégia para atingir os objetivos econômicos e fortalecer o sentimento de identidade europeia. Os objetivos traçados pela Declaração de Bolonha se voltam para a organização da educação superior e para a criação de um único modelo europeu que busque atrair estudantes e se torne uma referência mundial.

Sendo um dos papéis da educação superior desempenhar funções que estão relacionadas à formação cultural e humana, sua organização atual tem sido questionada. Pacheco (2003) acredita que esse deve ser um espaço cultural de aprendizagem crítica e de vivência democrática, ainda que influenciado por orientações internacionais que valorizam uma formação profissionalizante. Já Bianchetti (2015), ao centrar a análise na universidade, afirma que a missão da educação superior, antes voltada para a busca do saber em todas as suas dimensões, independe de sua aplicabilidade e utilidade imediatas, e que ela sofre transformações que a afastam da autonomia, assumindo obrigações que não lhes são inerentes. Segundo o autor, as características do modelo humboldtiano foram deixadas de lado e a educação, considerada um bem público, passa a ser um produto privado.

Segundo Bianchetti (2015), o Processo de Bolonha é o complemento que faltava às metas estabelecidas pela UE para atingir a hegemonia conquistada no passado e se transforma num caminho para aumentar a atratividade que foi transferida para países como Estados Unidos da América, Canadá e Japão. A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior é seu principal objetivo e visa ao fortalecimento da competitividade das universidades europeias, por meio de sua reconstrução, em razão das políticas econômica e financeira adotadas num mundo globalizado. Programas voltados para o intercâmbio de alunos entre universidades são criados como estratégias para contribuir para a consolidação da UE como polo de excelência do ensino superior. Entre os programas que estão sob sua responsabilidade, Bianchetti (2015) destaca o Programa Sócrates, criado em 1995, por abranger outros programas e planos que integram escolas e universidades, como, por exemplo, *Comenius*, *Erasmus*, *Erasmus Mundus*, *Minerva*, *Grundvig* e *Leonardo da Vinci*. Todos esses programas primam pela qualidade da educação superior, bem como pela qualificação dos atores envolvidos, de forma a promover a

entrada na sociedade do conhecimento. Segundo o autor, o *Erasmus Mundus*¹⁶ se destaca, pois possibilita a mobilidade de licenciados e que universitários alcancem a titulação de mestre em cursos de universidades europeias.

O fortalecimento do Espaço Europeu de Ensino Superior depende do papel desempenhado pelas instituições de ensino na produção de conhecimento, bem como de sua autonomia. Entretanto, a concretização do EEES gera dúvidas sobre a missão da educação superior, especificamente em relação à autonomia que seus variados papéis oferecem. A mobilidade, a competitividade e a empregabilidade são essenciais para a construção de um espaço comum pautado em inteligibilidade e comparabilidade de sistemas de ensino para o estabelecimento da Europa do conhecimento (PACHECO, 2003).

Segundo Marques *et al.* (2008), a educação, de responsabilidade de cada Estado que compõe a União Europeia, não era o foco inicial de interesse dos tratados europeus. Com o passar do tempo, a educação adquire importância, sendo utilizada com fins diversos associados à democratização da sociedade e à qualificação de trabalhadores para o mercado de trabalho e dela cobrados resultados para além da responsabilidade das instituições de ensino. As mudanças acarretadas pelo Processo de Bolonha têm sido sistêmicas e acontecem de forma sequencial e com pouca variabilidade. A adesão ao Espaço Europeu de Ensino Superior cresceu desde o seu lançamento e inclui instituições públicas e privadas de educação superior. Os países signatários do pacto, entre eles Portugal, passam por modificações legislativas para a implementação das políticas educacionais apresentadas pelo Processo de Bolonha.

1.2 Adesão de Portugal

Portugal passou por rápidas e intensas mudanças no final do século XX à procura de novos rumos para educação e formação. As transformações na área iniciaram-se a partir dos anos 1950, mas é na década de 1970, com a reforma Veiga Simão¹⁷, que a educação adquire

¹⁶ A partir de 2014, adota *Erasmus +* como denominação.

¹⁷ A reforma realizada por Veiga Simão promove mudança em algumas instituições e na carreira docente, cria um programa de expansão e diversificação do ensino superior tendo a Holanda como modelo. O Decreto-Lei nº 402/1973 aprova o plano de expansão e diversificação e possibilita a criação de universidades, instituto universitário, institutos politécnicos e escolas normais superiores, entre as instituições estão a Universidade de Aveiro, a Universidade do Minho, o Instituto Universitário de Évora, e os Institutos Politécnicos de Coimbra e do Porto (TEODORO; GALEGO; MARQUES, 2010).

papel decisivo na modernização e no desenvolvimento do país. A integração europeia, entendida como fator externo que impulsionou o desenvolvimento interno, contribuiu para que a educação fosse entendida como prioridade e uma reforma global, que tornasse o sistema de ensino capaz de atender às demandas econômicas, se convertesse em uma necessidade europeia. A expansão educacional tardia do país teve repercussões na educação superior, vista como um privilegiado mecanismo de reprodução social e reservada para a elite portuguesa (TEODORO; GALEGO; MARQUES, 2010).

A revolução de 1974 revogou algumas decisões relativas à educação superior tomadas na reforma conduzida por Veiga Simão e propôs um plano conjunto de desenvolvimento que pretendeu, entre outras medidas, a revisão das estruturas das instituições de educação superior. Em 1975, a Secretaria de Estado de Ensino Superior e da Investigação Científica elaborou um documento, denominado Políticas de Ensino Superior, que posteriormente fundamentou as reformas programadas para esse nível de ensino (TEODORO; GALEGO; MARQUES, 2010).

Para Pacheco (2003), durante muito tempo, em Portugal, a educação superior foi entendida como ensino universitário, e tal concepção só se modificou com os questionamentos sobre a necessidade de profissionalizá-la. A Constituição da República de 1976 trouxe políticas que buscaram a integração do país na Comunidade Econômica Europeia e, portanto, voltadas para a qualificação profissional. Segundo Teodoro, Galego e Marques (2010), a normatização educacional dessa época procurou priorizar a formação técnica de nível médio por entendê-la economicamente mais benéfica para o Estado português. Com o objetivo de afastar a procura pelo ensino superior universitário, pretendeu-se a criação do ensino superior de curta duração (ensino superior politécnico), ação normatizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/1986 (PORTUGAL, 1986), que organizou o ensino superior em um sistema binário: ensino universitário e ensino superior politécnico.

No entanto, Teodoro, Galego e Marques (2010) apontam que a intencionalidade de desviar o público estudantil para cursos politécnicos não atingiu seu objetivo, pois a reforma realizada na educação secundária, unindo o ensino liceal e o ensino técnico, aumentou a procura pelo ensino superior, especialmente pelo universitário, pois a nova estrutura dos cursos secundários se aproximava da formação voltada para o acesso à universidade. Aliado a esse fato, o projeto do ensino politécnico, apesar de ter sido iniciado concomitantemente às mudanças estabelecidas no ensino básico, oferecia um índice inferior de vagas em comparação ao ensino universitário. De acordo com os autores, essa realidade leva à insuficiência de vagas no ensino superior e gera a instalação de instituições particulares que

assumiram duas funções: supletividade ou concorrência, dependendo do lugar em que se estabelece.

A partir da segunda metade da década de 1990, o discurso político português de eficiência, competitividade e maior qualidade da administração pública intensificou-se, afetando as instituições de ensino superior. Diante dessa realidade, Portugal realizou reformas educativas enaltecendo a educação como meio para tornar-se mais competitivo economicamente na comunidade europeia e promoveu a convergência com políticas internacionais, estabelecendo, assim, a hibridização¹⁸ das políticas educativas do ensino superior. A autonomia, o financiamento e a avaliação das instituições de ensino superior são apontados por Teodoro, Galego e Marques (2010) como triângulo estratégico que traça a política educacional do ensino superior em Portugal.

Em junho de 1999, ao assinar a Declaração de Bolonha, Portugal assume o compromisso de atender às políticas educacionais que vão sendo estabelecidas pelos países signatários ao longo do Processo de Bolonha. Tais políticas são estabelecidas pela legislação portuguesa, da qual destacamos leis e decretos-lei que alteraram a organização do ensino superior.

Quadro 2 – Legislação portuguesa referente ao Ensino Superior

Legislação	Matéria	Estabelece
Decreto-Lei nº 42/2005	Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior	Estrutura de três ciclos no ensino superior; Instituição de graus académicos intercompreensíveis e comparáveis; Organização curricular por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional; Instrumentos de mobilidade estudantil no Espaço Europeu de Ensino Superior.
Lei nº 49/2005	Altera da Lei de Bases do Sistema Educativo	Organização, âmbito, objetivos, acesso e graus académicos do ensino superior.
Decreto-Lei nº 74/2006	Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior	Organização do ensino superior em três ciclos, conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo; Diferenças entre os subsistemas politécnico e universitário, dando-lhes a mesma importância, mas vocações diferenciadas; Definição dos objetivos dos ciclos de estudos com base nas competências que devem ser adquiridas; Mudança de concepção de ensino da transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de competências;

(Continuação)

¹⁸ O termo é utilizado por autores portugueses que afirmam que as orientações híbridas são o resultado da combinação de discursos pautados numa perspectiva crítica com outros que dão à educação um caráter mercadológico (TEODORO; ANÍBAL, 2007).

(Conclusão)

Legislação	Matéria	Estabelece
Decreto-Lei nº 74/2006	Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior	Orientação da formação voltada para o atendimento de objetivos específicos dos ciclos de estudos; Condições de formação e de integração profissional semelhantes aos demais países que aderiram ao pacto; Fixação de duração e número de créditos que compõem os ciclos de estudos.
Decreto-Lei nº 62/2007	Regime jurídico das instituições de ensino superior	Constituição, atribuições e organização, funcionamento e competência, tutela e fiscalização das instituições de ensino superior.
Decreto-Lei nº 115/2013	Atualização do regime jurídico de graus de diplomas do Ensino Superior	Requisitos relativos à composição do corpo docente das universidades e institutos politécnicos para cada um dos ciclos de estudos conferentes de grau académico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (LEAL; LEITE, 2017; PORTUGAL, 2005a, 2005b, 2006, 2007b, 2013).

Primeira legislação publicada sobre nova organização do ensino superior baseada nas orientações de Bolonha, o Decreto-Lei nº 42/2005 (PORTUGAL, 2005a) incorpora os acordos internacionais estabelecidos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior até 2010. No entanto, as transformações pedagógicas foram iniciadas com as alterações da Lei de Bases do Sistema Educativo realizadas pela Lei nº 49/2005 (PORTUGAL, 2005b). O novo texto da lei criou condições para o acesso dos cidadãos portugueses ao ensino superior independente da idade; adotou a chamada arquitetura de três ciclos de estudos (licenciatura, mestrado e doutorado); consagrou a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimento para um voltado ao desenvolvimento de competências e adotou o sistema europeu de créditos curriculares (PORTUGAL, 2005b). A nova organização dos três ciclos de estudos foi iniciada em 2006 e totalmente implementada no ano letivo de 2009/2010.

Visando garantir a qualificação dos portugueses no Espaço Europeu de Ensino Superior, a concretização do Processo de Bolonha em Portugal é, de acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei nº 74/2006, uma oportunidade “de incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações” (PORTUGAL, 2006, p. 2242). O referido preâmbulo apresenta o 1º ciclo de estudo, que corresponde, por norma, a 180 créditos, ou seja, três anos de duração. O documento considera as referências europeias quanto à duração e aponta que cursos mais longos, fora do contexto europeu, tornam-se dispendiosos e podem trazer prejuízos aos estudantes do ensino superior. Adotar as referências europeias de duração de cursos assegura aos estudantes portugueses uma formação similar e a possibilidade de integração profissional no Espaço Europeu de Ensino

Superior, além de atender aos critérios para que a mobilidade entre instituições de ensino superior aconteça (PORTUGAL, 2006).

A mobilidade dos estudantes deve ser assegurada via ECTS, baseada no reconhecimento do valor da formação oferecida no Espaço Europeu de Ensino Superior e das competências adquiridas no percurso formativo. O número de créditos estabelecidos em cada ciclo de estudo e em cada área de formação atende aos valores de referência no EEES para a promoção da mobilidade dos estudantes que integram o espaço (PORTUGAL, 2006). A reorganização dos cursos superiores não deve ser caracterizada apenas como uma alteração formal, mas como atendimento das orientações do Processo de Bolonha a fim de concretizar os objetivos pretendidos. Para além dos objetivos apresentados em Bolonha, voltados para a concretização do Espaço Europeu de Ensino Superior, destacamos a transformação pedagógica apontada por Portugal no preâmbulo do Decreto-Lei nº 74/2006:

Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante. (PORTUGAL, 2006, p. 2243).

A mudança de paradigma, apontada pelo Decreto-Lei nº 74/2006, prevê uma formação superior que prioriza o desenvolvimento de competências, trazendo uma transformação metodológica, organizacional e de estratégias de ensino superior. Se, por um lado, essa transformação pode ser entendida como consequência do ETCS, por outro, é vista como uma política para a entrada de diplomados no mercado de trabalho. Já o Decreto-Lei nº 115/2013 prevê a transformação do sistema focado na transmissão de conhecimento em desenvolvimento de competências. Segundo a legislação, a desvalorização ou substituição do conhecimento pela noção de competências em nada se relaciona com as orientações de Bolonha, uma vez que não há dúvidas de que ele deve ocupar a centralidade do percurso formativo, pois

Todo o sistema de ensino visa a aquisição de conhecimentos pelos estudantes, o que inclui, de forma adequada conforme os níveis, a sua apropriação, sistematização e exploração e a sua operacionalização em contextos diversos, assim como o desenvolvimento correlativo de capacidades e atitudes. (PORTUGAL, 2013, p 4749).

O Decreto-Lei nº 62/2007 apresenta como missão dessa etapa de ensino “a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão de conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica de seus estudantes, num quadro de

referência internacional” (PORTUGAL, 2007b, p. 6358). Para alcançar esses objetivos, as IES devem, entre outras ações, garantir condições de acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida e promover a mobilidade estudantil no âmbito nacional e internacional.

A referida legislação divide, em seu artigo 3º, o ensino superior em dois sistemas: ensino universitário e ensino superior politécnico.

O ensino superior organiza-se num sistema binário, devendo o ensino universitário orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente. (PORTUGAL, 2007b, p. 6359).

Segundo Galego (2016), os dois subsistemas de ensino superior apresentam objetivos e funções diferenciadas, uma vez que o universitário alia ensino e investigação de modo a proporcionar uma formação científica sólida e o superior politécnico volta-se para uma formação vocacional e técnica. As diferenças alcançavam a organização institucional dos estabelecimentos, pois os institutos politécnicos estavam limitados a oferecer licenciatura e mestrado, enquanto as universidades ofereciam licenciatura, mestrado e doutorado. No entanto, a partir de 2018¹⁹, a legislação incluiu a oferta de doutorado aos institutos politécnicos, portanto, possibilitando a oferta dos três ciclos de estudos propostos no Processo de Bolonha por ambos os subsistemas (PORTUGAL, 2006).

Os dois subsistemas de ensino superior devem obedecer aos requisitos para compor o corpo docente dos dois primeiros ciclos de estudos (licenciatura e mestrado). Tais aspectos foram enfatizados pela última atualização do Decreto-Lei nº 74/2006 e devem ser cumpridos para o funcionamento e acreditação das universidades e dos institutos politécnicos. Para conferir o grau de licenciado em qualquer área de formação, a legislação estabelece exigências comuns (ter corpo docente próprio, academicamente qualificado e especializado²⁰

¹⁹ O Decreto-Lei nº 65/2018 alterou a organização institucional do ensino superior politécnico e incluiu a oferta de doutorado por esse subsistema.

²⁰ O Decreto-Lei nº 74/2006, alterado pelos Decretos-Lei nº 115/2013 e nº 65/2018, estabelece o que considera corpo docente próprio, academicamente qualificado e especializado com valores diferentes para os dois ciclos de estudos. Para os cursos de licenciatura, a legislação considera corpo docente aquele constituído por um mínimo de 60% de docentes integrados na carreira docente, em ambos os subsistemas; academicamente qualificado quando o corpo docente total é constituído por pelo menos de 50% de docentes doutores, em ambos os subsistemas; e considerado especializado quando pelo menos de 50% do corpo docente total é constituído por especialistas de reconhecida experiência e competência profissional na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos ou por 60% doutores especializados nessa área ou áreas fundamentais para cursos, na universidade; e considerado especializado quando pelo menos de 50% do corpo docente total é constituído por especialistas de reconhecida experiência e competência profissional na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos ou por 50% doutores especializados nessa área ou áreas fundamentais para cursos, no politécnico. Já para o mestrado, a legislação considera corpo docente aquele

em áreas fundamentais para o ciclo, e contar com recursos materiais e humanos que garantam a qualidade do curso oferecido) e diferenciadas (perfis com diferentes aspectos para coordenador do ciclo de estudos e para as atividades a serem desenvolvidas).

No ensino universitário, o coordenador deve ser doutor na área primordial do ciclo e ser docente da universidade, e o curso precisa desenvolver atividades formativas, de pesquisa e experimental de alto nível que tenham valor científico ou publicações relevantes. No politécnico, o coordenador deve ser docente da instituição, ter o grau de doutor ou ser especialista na área de formação fundamental da licenciatura, desde que com reconhecimento de sua experiência e competência profissional, e o curso deve se basear em atividades reconhecidas que promovam formação e investigação fundamentadas na prática e no desenvolvimento profissional. Para a concessão do grau de mestre, as instituições de ensino superior devem cumprir os mesmo requisitos impostos aos cursos de licenciatura, com uma pequena alteração quanto ao perfil do coordenador de cursos universitários, pois não há a exigência de compor o quadro docente da universidade, desde que integre a carreira de investigação do estabelecimento e cumpra os demais requisitos que são comuns ao coordenador da licenciatura.

Além de promover a reformulação pedagógica e trazer as mudanças curriculares e organizacionais nos cursos superiores, a implementação do Processo de Bolonha em Portugal refletiu sobre a autonomia de universidades e institutos politécnicos. O novo regime jurídico das instituições de ensino superior, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 62/2007, reconhece autonomia estatutária, cultural, patrimonial e disciplinar das instituições públicas em relação ao Estado, ampliando, assim, as autonomias elencadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (científica, pedagógica, administrativa e financeira). Segundo Teodoro, Galego e Marques (2010), os ganhos de autonomia levam à reorganização das instituições para elaboração de estatutos baseados na legislação em vigor. Apesar de gozar de autonomia, a instituição pública de ensino superior é regulada pelo Estado, que introduz o componente econômico na forma de conduzir a educação superior (TEODORO; GALEGO; MARQUES, 2010).

constituído por um mínimo de 75% de docentes integrados na carreira docente ou na carreira de investigação, na universidade, e por pelo menos 75% de docentes integrados na carreira docente, no politécnico; academicamente qualificado quando o corpo docente total é constituído por pelo menos de 60% de docentes doutores, em ambos os subsistemas; e considerado especializado quando pelo menos de 50% do corpo docente total é constituído por especialistas de reconhecida experiência e competência profissional na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos ou por doutores especializados nessa área ou áreas fundamentais para cursos, no politécnico; e considerado especializado quando pelo menos de 50% do corpo docente total é constituído por especialistas na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos dos quais 80% são doutores, na universidade.

Contudo, de acordo com Galego (2016), as novas exigências de prestação de contas e melhoria de desempenho, trazidas pela política educacional internacional, provocam uma reorganização das instituições de educação superior, que passam a ter a participação externa em sua diretoria, a redução dos órgãos colegiados e a diminuição do peso dos estudantes e funcionários na gestão. Essas reformulações alteram a forma de gerir as instituições e levam ao afastamento do sistema de controle de Estado e à aproximação do sistema de supervisão estatal, que assegura os princípios da autonomia, mas com uma forte regulação na qual os interesses do mercado são considerados. Nesse contexto, a relação entre Educação Superior, Estado e Sociedade se transforma (GALEGO, 2016).

A adesão de Portugal ao Processo de Bolonha levou a mudanças significativas na organização dos institutos politécnicos e universidades. Os esforços para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior levaram ao cumprimento de políticas educacionais com vista a harmonizar currículos, organizar e implementar os ciclos de estudos, modificar a concepção de ensino da transmissão de conhecimento para o desenvolvimento de competências, fixar a quantidade de créditos e a duração dos ciclos de estudos etc. Podemos dizer que Bolonha trouxe novas exigências para os futuros professores que podem ser observadas em Portugal, entre elas, o avanço de um grau acadêmico na formação inicial, passando-se a exigir o grau de mestre para habilitação profissional. A formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico é oferecida por universidades e institutos politécnicos que, a partir do enquadramento legal, reorganizaram seus cursos e estruturaram seus currículos a fim de estarem aptos a habilitarem professores para o exercício da função docente, conforme apresentamos no capítulo seguinte.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DO PRIMEIRO CICLO EM PORTUGAL

As mudanças no ensino superior implementadas a partir das orientações de Bolonha levaram as universidades e os institutos politécnicos a organizarem seus cursos e estruturarem seus currículos de forma a atenderem as exigências anunciadas pela legislação que regulamenta a formação de professores em Portugal. Com base no texto legal e nos regulamentos dos estabelecimentos de ensino, apresentamos, neste capítulo, os percursos formativos para a habilitação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico oferecidos pelas instituições de ensino superior investigadas e algumas falas das entrevistas realizadas com coordenadores e diretores de mestrados que habilitam para o ensino no 1º ciclo.

A formação docente passou por várias transformações ao longo dos anos. O fechamento das Escolas Normais Primárias na década de 1930 e a manutenção da política de suspeição e de controle ideológico da profissão, de acordo com Nóvoa (1992, p. 15), refletiram a percepção do governo português sobre as reais características da formação docente, pois “mais que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Segundo o autor, na década de 1960, a formação e a profissão docente são colocadas novamente em foco em razão dos baixos índices educacionais alcançados na época por Portugal. No entanto, foi somente em 1974, com o fim do Estado Novo, que a formação inicial de professores passou a ser atribuída às instituições de ensino superior, pois, até então, essa atribuição estava a cargo das Escolas do Magistério, responsáveis pela formação em nível médio (PONTE, 2006; WITHERS; SARMENTO, 2015).

A formação de professores da Educação Básica tem destaque na década de 1970. Com intervenção do Banco Mundial, foram criadas Escolas Superiores de Educação e programas de formação docente em universidades. Na década de 80, apesar do aumento na escolarização que levou ao lançamento de programas²¹ de profissionalização em serviço, não houve mudanças significativas na formação docente (NÓVOA, 1992). Contudo, as modificações partiram do texto base da Lei nº 46, publicado em 1986, e provocaram a publicação de outros ordenamentos legais, intensificados a partir de 2005 pela necessidade de implementação das

²¹ Nóvoa aponta três vagas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. De acordo com o autor, os programas apresentam importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo. No entanto, tais programas contribuíram para a desqualificação da profissão e reforçaram o papel de controle do Estado (NÓVOA, 1992).

diretrizes de Bolonha para o ensino superior em Portugal. Entre a legislação que dispõe sobre as alterações no ensino superior, destacamos no Quadro 3 as mais significativas para a formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 3 – Legislação pertinente para a formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Legislação	Matéria	Estabelece
Lei nº 46/1986 (alterada pelas leis nº 115/1997 e nº 49/2005)	Lei de Bases do Sistema Educativo	Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores; Qualificação profissional para educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.
Decreto-Lei nº 240/2001	Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário	Referenciais comuns à atividade dos professores de todos os níveis de ensino, exigindo o cumprimento de ações que promovam as dimensões profissional, social e ética; de desenvolvimento de ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.
Decreto-Lei nº 241/2001	Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico	Especificações para o cumprimento da dimensão de desenvolvimento de ensino e da aprendizagem prevista no perfil geral de desempenho profissional.
Decreto-Lei nº 79/2014 (revogou o Decreto-Lei nº 43/2007)	Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.	Habilitação profissional para a docência; Princípios gerais e organização da formação; Estruturas curriculares; Condições de ingresso; Concessão do grau de mestre; Recursos e formação prática; Qualidade, acreditação e avaliação.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (PORTUGAL, 1986, 1997, 2001a, 2001b, 2005b, 2007a, 2014a).

A Lei nº 46/1986, conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo, apresentou a definição e a organização do quadro geral do sistema educativo português. Entre suas competências, a lei estabeleceu os critérios para a formação de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário. Foi a Lei nº 115/1997, primeira alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabeleceu a necessidade de adquirir o grau de licenciado para atuar como educador de infância e professor dos ensinos básico e secundário.

Em 2005, uma nova alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005) retirou o grau de licenciado do texto legal, sem, contudo, significar que a qualificação profissional excluísse a licenciatura da formação docente, pois estabeleceu que a habilitação fosse adquirida por meio de curso superior de acordo com as necessidades profissionais trazidas pelo Processo de Bolonha. Os cursos de formação docente para a Educação Básica passam a ser organizados por meio de eixos estruturantes, tendo como foco o

desenvolvimento das competências, o aumento da mobilidade, a flexibilidade de percursos formativos, e a abertura de possibilidades profissionais e de formação ao longo da vida (VIEIRA; DAMIÃO, 2013).

O regime jurídico de habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi estabelecido pelo Decreto-Lei nº 43/2007, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei nº 79/2014. Tais ordenamentos legais passaram a exigir, além da licenciatura, o grau de mestre para a habilitação profissional²² (PORTUGAL, 2007a, 2014a). O modelo atual de formação docente está organizado em dois ciclos de estudos: licenciatura (1º ciclo de estudos) e mestrado (2º ciclo de estudos). A legislação em vigor determina que a licenciatura deve ser obrigatoriamente em Educação Básica e apresenta quatro modalidades de mestrado para habilitação profissional para a docência no ensino do 1º ciclo: Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico; e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico.

O Decreto-Lei nº 79/2014 aumentou a duração do mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico de 2 para 3 semestres e do mestrado em Educação pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, de 3 para 4 semestres; desdobrou o mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico (designado pelo Decreto-Lei nº 43/2007) em dois, separando a formação de professores para o 2º ciclo por área de docência, isso é, criou o mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico e o mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, estipulando a duração de 4 semestre para cada um deles.

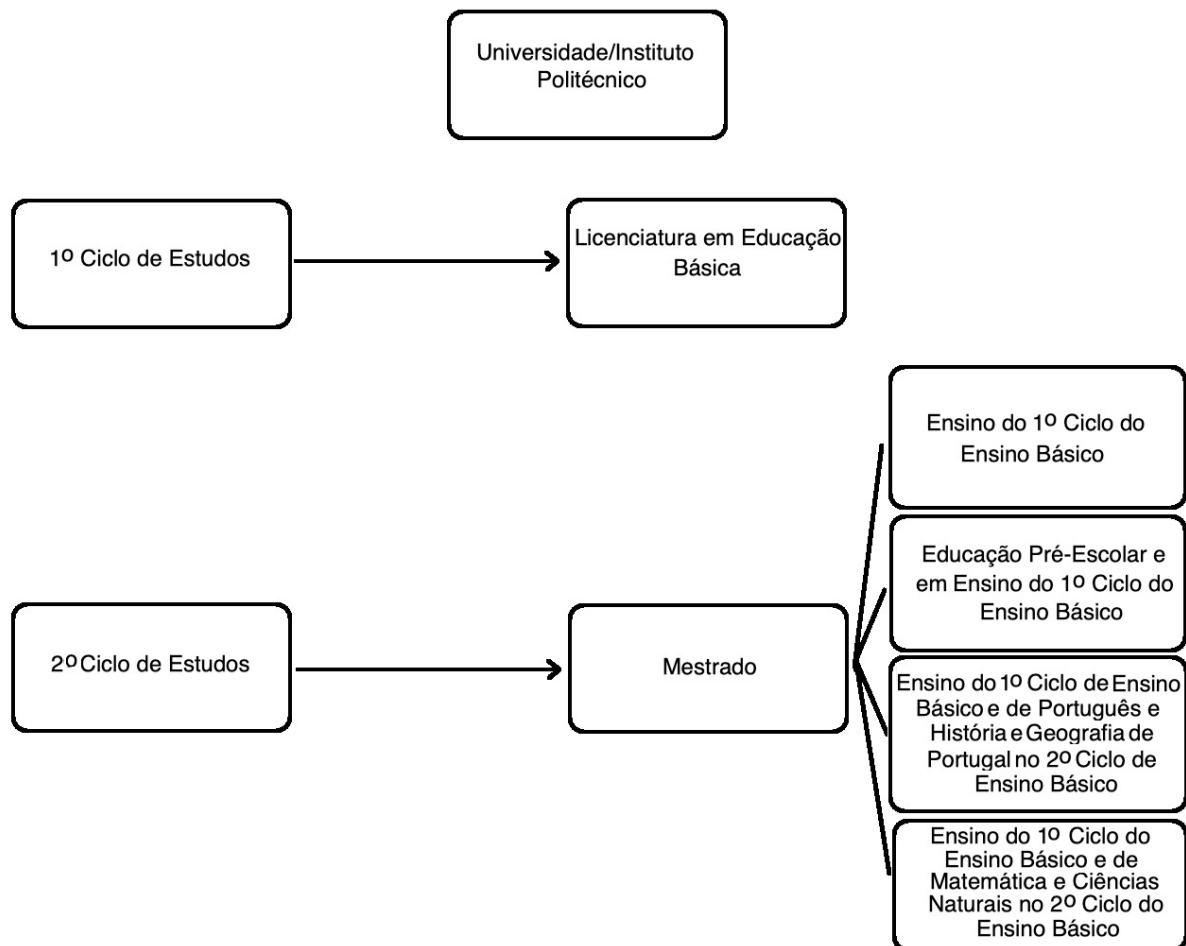
No entanto, as alterações não atingiram os professores que já estavam no exercício da profissão. Os professores que adquiriram habilitação profissional na vigência da legislação anterior continuaram aptos a atuarem no grupo (ou grupos) de recrutamento para o qual tenha se formado. As novas admissões foram reguladas pelo novo Decreto-Lei ao estabelecer, no seu artigo 3º, que “a partir do ano de 2015-2016, inclusive, só podem ter lugar novas

²² As mudanças legislativas referentes a atuação no ensino básico foram além do modelo formativo implementado a partir de 2007, pois o Decreto-regulamentar nº 3/2008 passou a exigir a aprovação na Prova de Avaliação de Conhecimento e Capacidade (PACC) como mais um requisito de acesso ao exercício profissional. Desse modo, para ter a possibilidade de realizar concurso para o ingresso na carreira docente, o candidato precisaria ser licenciado em Educação Básica, mestre em uma das modalidades de mestrado para o ensino e ter sido aprovado na PACC (BRITO, 2012; FERREIRA, P., 2016). No entanto, o Despacho nº 13.660-M/2015 suspende a realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades dos docentes (PORTUGAL, 2015).

admissões de estudantes em ciclos de estudos conferentes de habilitação profissional para a docência quando estes sejam organizados nos termos do presente decreto.” (PORTUGAL, 2014a, p. 2826).

A organização da formação de professores baseada num sistema de dois ciclos de estudos e a adoção de graus académicos atendem objetivos traçados pelo Processo de Bolonha. A habilitação profissional para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico é oferecida pelas universidades e pelos institutos politécnicos, que organizam seus cursos em ciclos, conforme organograma a seguir a partir das possibilidades elencadas pelo Decreto-Lei nº 79/2014.

Organograma 1 – Formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (PORTUGAL, 2014a).

Percebemos que a habilitação para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, dependendo da especialidade do mestrado escolhido pelo estudante – futuro professor –, pode conferir outra habilitação em nível de ensino diferenciado, conforme aponta o Quadro 4.

Quadro 4 – Habilitação para docência no 1º Ciclo do Ensino Básico

Licenciatura	Mestrado	Especialidades de ensino	Habilitação
Educação Básica	Ensino do 1º e Ciclo do Ensino Básico	Todas as áreas do 1º Ciclo do Ensino Básico	Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico
	Ensino pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Educação pré-escolar e todas as áreas do 1º Ciclo do Ensino Básico	Professor do ensino pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico
	Ensino do 1º e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclos do Ensino Básico	Todas as áreas do 1º Ciclo do Ensino Básico e as seguintes áreas do 2º Ciclo do Ensino Básico: Matemática e Ciências Naturais	Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e de Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico
	Ensino do 1º e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico	Todas as áreas do 1º Ciclo do Ensino Básico e as seguintes áreas do 2º Ciclo do Ensino Básico: Português e História e Geografia de Portugal	Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (ALMEIDA; FARIA, 2015; PORTUGAL, 2014a).

De acordo com as autoras portuguesas Vieira e Damião (2013), a oferta diferenciada no mestrado possibilita uma ampliação na atuação docente, uma vez que o professor que pretende atuar no 1º Ciclo do Ensino Básico também poderá estar habilitado para atuar na Educação Infantil ou no 2º Ciclo do Ensino Básico, dependendo da sua escolha entre as especialidades no mestrado.

O Decreto-Lei nº 79/2014 discorre também sobre as estruturas curriculares, estabelecendo a creditação dos ciclos de estudos referente ao grau de licenciado e mestre. A licenciatura em Educação Escolar corresponde a 180 créditos²³ e a creditação do mestrado varia de acordo com o domínio: 90 créditos no 1º Ciclo do Ensino Básico; 120 créditos na Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; e 120 créditos no 1º Ciclo e 2º Ciclo (áreas de docência específicas) do Ensino Básico (PORTUGAL, 2014a). A habilitação para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal exige que o estudante cumpra de 270 a 300 créditos a depender da escolha da modalidade de mestrado, o que em horas representa de 7020 a 7800 horas de formação.

No Brasil, a Resolução nº 2/2015, do Conselho Nacional de Educação, determina que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica tenham, no mínimo, 3200 horas e uma duração de pelos menos 8 semestres. Muito embora as horas destinadas para formação docente no Brasil correspondam somente à licenciatura, grau necessário para a atuação profissional, a formação de professores para uma única habilitação em Portugal ultrapassa em 3820 horas o tempo destinado pelos cursos brasileiros. Outro aspecto que distancia as realidades formativas dos dois países é o fato de que os cursos de formação de

²³ Cada crédito corresponde a 26 horas nas universidades e a 27 nos politécnicos.

professores em Portugal habilitam exclusivamente professores que vão atuar em um ou no máximo dois níveis de ensino, enquanto no Brasil os cursos formam professores para três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e várias modalidades, como educação especial, educação do campo e educação de jovens e adultos.

Nos cursos de formação de professores em Portugal, cabe à licenciatura assegurar a formação básica na área docente e ao mestrado garantir aprofundamento dos conhecimentos necessários à docência na formação acadêmica iniciada no 1º ciclo (licenciatura). O documento determina, ainda, que compete ao 2º ciclo de estudos (mestrado) “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.” (PORTUGAL, 2014a, p. 2819).

Os ciclos de estudos para a habilitação profissional são respaldados por componentes de formação que garantem o cumprimento das exigências da docência: formação educacional geral; formação cultural, social e ética; didáticas específicas e iniciação à prática educacional. No entanto, para que possam oferecer a aquisição da habilitação docente, as instituições de educação superior precisam celebrar protocolos de cooperação com escolas cooperantes²⁴ para desenvolverem atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, oferecida no 2º ciclo de estudos. O protocolo de cooperação institucional impõe algumas obrigações às instituições de educação superior, entre elas: a verificação, nas escolas cooperantes, de condições materiais e humanas necessárias à formação de qualidade, à participação ativa e articulada com a gestão educacional para o desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas; e a escolha do orientador cooperante²⁵, docente escolhido pela instituição de ensino superior que tem como atribuição colaborar diretamente na formação dos futuros professores (PORTUGAL, 2014a).

²⁴ São instituições de educação pré-escolar, de educação básica e secundária que acolhem alunos do ensino superior de variadas especialidades (PORTUGAL, 2014a).

²⁵ De acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, os orientadores cooperantes “são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, obtida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante” (PORTUGAL, 2014a, p. 2824). Para assumir essa função, o orientador cooperante deve ter formação e experiência condizentes com as funções assumidas e desempenhá-las por período igual ou superior a cinco anos, no mesmo nível e ciclo de educação e a instituição de educação superior leva em consideração “a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão” (PORTUGAL, 2014a, p. 2824). De acordo com o item 6 do artigo 23º do referido decreto-lei, “Os orientadores cooperantes são abonados pelo estabelecimento de ensino superior das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados sempre que se desloquem para participar em ações de formação e reuniões promovidas por aquele no quadro da parceria estabelecida, e não auferem qualquer outra retribuição pelo exercício das funções de colaboração na formação” (PORTUGAL, 2014a, p. 2824).

A nova política educacional salienta a importância da docência na qualidade educacional e defende uma rigorosa preparação de educadores e professores, especialmente no que tange aos conhecimentos de matérias e didáticas, de forma a valorizar a profissão. De acordo com o decreto-lei mencionado, a qualidade do sistema de ensino está diretamente ligada ao aumento do nível da formação docente, indicando que, quanto maior o grau de conhecimento do professor, maior será a autonomia e a segurança em seu desempenho em sala de aula e, portanto, na aprendizagem dos alunos. De acordo com o texto legal, as unidades curriculares da área de docência ministradas nos cursos são fundamentais na formação inicial de professores e não podem ser substituídas pela formação continuada, muito embora essa também desempenhe papel educacional importante (PORTUGAL, 2014a).

Com o objetivo de promover a melhora na formação do professor, ao longo do preâmbulo do regime jurídico de habilitação profissional para docência, o governo português estabeleceu políticas educacionais que garantam nas escolas portuguesas os professores “mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar” (PORTUGAL, 2014a, p. 2820). As instituições de ensino superior devem considerar os resultados das avaliações institucionais realizadas para a acreditação dos cursos e contar com a contribuição de escolas, pesquisadores, comunidade, entre outras entidades, para garantirem a qualidade pretendida.

A formação de professores passou por profundas mudanças a partir de 2005, quando Portugal iniciou a implementação das orientações de Bolonha para o ensino superior. No entanto, as alterações procuraram preservar o perfil do professor estabelecido nos Decretos-Lei nº 240 e 241/2001 e ainda em vigor. A legislação atribui ao professor um perfil voltado especificamente para a função de ensino, com base no saber profissional, na investigação, na reflexão sobre a prática educativa que envolve atividades que extrapolam a sala de aula, desde que relacionadas a projetos educativos e curriculares e ações de administração e gestão que articulem os níveis e ciclos de ensino e que sejam desenvolvidas no âmbito escolar.

O modelo de formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal ampliou o nível de exigência para a habilitação profissional com a obrigatoriedade de um percurso formativo composto por dois ciclos de estudos: a licenciatura (1º ciclo) e o mestrado (2º ciclo). A organização formativa prevista inicialmente passou por adequações para atender não só às demandas de Bolonha, mas às estratégias de aprendizagem que melhor atendiam às expectativas portuguesas diante da nova concepção de ensino. O aumento da duração de algumas das modalidades de mestrado e o desdobramento da formação para o 2º Ciclo do Ensino Básico são algumas das adaptações realizadas que interferem na organização e

estrutura curricular dos cursos ofertados pelos ensinos universitário e superior politécnico, como veremos no próximo item.

2.1 Organização dos cursos de formação de professores do 1º Ciclo da Educação Básica

O Decreto-Lei nº 79/2014 aprovou o regime de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, básica e secundária. Essa legislação, além de estabelecer o nível de formação indispensável para a atuação docente, apresenta as componentes dessa formação, as estruturas curriculares que compõem os ciclos de estudos para alcançar os graus determinados e as condições de acesso em cada um deles. Tais determinações devem ser atendidas pelos estabelecimentos públicos e privados de ensino superior que promovam a formação voltada para a habilitação docente (PORTUGAL, 2014a).

A formação dos professores da educação pré-escolar, básica e secundária acontece em estabelecimentos públicos e privados. No entanto, a pesquisa tem como foco a formação docente para 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolvida nas Instituições de Ensino Superior públicas. O Ministério da Educação de Portugal, por meio da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), lista 19 IES públicas, das quais 13 são institutos politécnicos e 6 são universidades.

Os cursos universitários para a formação de professores foram criados em regiões em que não acontecia a oferta pelo ensino superior politécnico. Independentemente das instituições de ensino superior, os cursos de formação inicial de professores apresentam a mesma terminologia, estrutura e avaliação. O Decreto-Lei nº 74/2006 aponta o carácter vocacional dos institutos politécnicos e determina que o grau de licenciado conferido por esse subsistema de ensino “deve valorizar especialmente a formação que visa o exercício de uma actividade de carácter profissional, assegurando aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às actividades concretas do respectivo perfil profissional.” (PORTUGAL, 2006, p. 8).

A legislação aponta, ainda, diferenças na natureza da formação do mestrado, uma vez que estabelece que, no ensino universitário, o 2º ciclo deve assegurar a aquisição de uma especialização de natureza académica voltada para actividades de pesquisa e inovação ou de aprofundamento das competências profissionais. Já o ensino superior politécnico deve priorizar a aquisição de uma especialização de natureza profissional com actividades de

investigação baseadas na prática (PORTUGAL, 2006). Os ciclos de estudos para a formação docente para a atuação no 1º ciclo são oferecidos por Escolas Superiores de Educação (ESE) vinculadas aos institutos politécnicos e por escolas ou institutos, escolas ou departamentos nas universidades.

Para oferecer a habilitação exigida para docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, tanto os institutos politécnicos quanto as universidades devem ofertar ciclos de estudos que tenham como base os currículos e as matrizes curriculares da educação básica, as políticas de educação e os princípios estabelecidos pela Lei nº 49/2005 (PORTUGAL, 2014a). Entre os princípios educativos elencados, destacam-se as formações que proporcionem informação, método, técnica científica e pedagógica aos docentes para o exercício da profissão, que promovam a integração na preparação científico-pedagógica e na articulação da teoria e prática, que incentivem posturas críticas e atuantes e que encorajem e promovam a inovação e a investigação voltadas para a prática educativa (PORTUGAL, 2005b). Os ciclos de ensino devem incluir componentes de formação que se integrem com as exigências da atividade profissional. As componentes têm objetivos diferenciados que, de forma integrada, visam à aquisição da habilitação para docência oferecida por ambos os subsistemas de ensino superior nos dois ciclos de formação (PORTUGAL, 2014a).

A formação na área docente trata de conteúdos e unidades curriculares necessárias para a atuação profissional e tem como objetivo o fortalecimento da formação acadêmica. Tal componente está diretamente relacionado à formação em didáticas específicas, pois abrange os conhecimentos que se vinculam aos conteúdos e às unidades curriculares trabalhadas na área docente. Já a formação na área educacional geral refere-se a conhecimentos, habilidades e comportamentos fundamentais para que todos os docentes desempenhem sua função nos vários espaços escolares e na relação com a família e a comunidade. “As áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa” (PORTUGAL, 2014a, p. 2821), entre outros ramos, integram essa componente de formação.

A iniciação à prática docente profissional é composta por observação, colaboração e prática supervisionada²⁶ em atividades de ensino, dentro e fora das salas de aula, nas instituições de educação. O propósito é propiciar aos futuros professores contato mais aproximado com as funções docentes, como, por exemplo, o planejamento, o ensino e a

²⁶ De acordo com o item 2 do artigo 11º, do Decreto-lei nº 79/2014, a prática supervisionada corresponde ao estágio de natureza profissional (PORTUGAL, 2014a).

avaliação. Sendo concebida numa perspectiva formativa de desenvolvimento profissional que visa à aprendizagem, a formação volta-se para a articulação entre o conhecimento e a maneira de transmiti-lo, de forma a alcançar o melhor desempenho dos alunos. Para atingir seus objetivos, essa componente é realizada

em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação de ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo. (PORTUGAL, 2014a, p. 2821).

A realização da iniciação à prática docente profissional acontece em diferentes níveis e ciclos de educação em razão da possibilidade de variadas formações para a atuação docente na educação pré-escolar, no 1º ou 2º Ciclo do Ensino Básico. Caso o estudante esteja cursando mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, por exemplo, deverá fazer a iniciação à prática docente em turmas da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. O grupo de recrutamento mencionado pelo Decreto-Lei nº 79/2014 refere-se aos níveis de ensino para o qual o formado estará habilitado, como podemos perceber no recorte do quadro trazido na referida legislação.

Quadro 5 – Especialidades do grau de mestre, requisitos mínimos de formação para ingresso de grupos de recrutamento

Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para o ingresso no ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre	Grupos de recrutamento
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	1º Ciclo do Ensino Básico
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	Pré-Escolar
		1º Ciclo do Ensino Básico
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	1º Ciclo do Ensino Básico
		Português e Estudos Sociais/História
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	1º Ciclo do Ensino Básico
		Matemática e Ciências da Natureza

Fonte: Portugal (2014a).

A formação na área cultural, social e ética tem como objetivo a sensibilização sobre questões da contemporaneidade e envolve os valores trazidos pela Constituição da República portuguesa: a expansão da cultura científica, artística e de humanidades para além das áreas de docência; a proximidade com a produção de dados e sua análise crítica; e a conscientização dos aspectos éticos e cívicos que compõem a atividade docente. No entanto, a legislação não atribuiu a essa componente um mínimo de créditos a serem desenvolvidos de forma isolada

durante a formação docente, mas assegurou a sua realização no âmbito de todas as outras componentes (PORTUGAL, 2014a).

A estrutura curricular do ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica é composta por 180 créditos, distribuídos pelas componentes de formação. O Decreto-Lei nº 79/2014 destaca a componente de “formação da área de docência”, pois estabelece a quantidade mínima de créditos por unidade curricular que a integra. Na licenciatura, dos 125 créditos mínimos destinados a essa componente, pelo menos 30 são atribuídos a cada uma das unidades curriculares: Português; Matemática; Ciências Naturais; História e Geografia de Portugal; e Expressões.

As estruturas curriculares dos mestrados variam na quantidade de créditos e na distribuição dos componentes de formação de acordo com a especialidade cursada, conforme se verifica no Quadro 6. Quando se trata de uma única habilitação, o número de créditos do ciclo de estudo para o grau de mestre é de 90 créditos, mas, quando a habilitação é dupla, a quantidade de créditos aumenta para 120. Dessa forma, o mestrado em 1º Ciclo do Ensino Básico tem duração de 3 semestres e os mestrados em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, independentemente das unidades curriculares específicas do 2º ciclo, têm sua duração ampliada para 4 semestres (PORTUGAL, 2014a).

Quadro 6 – Distribuição de créditos mínimos por componentes de formação

Componentes de formação	Créditos mínimos			
	Licenciatura	Mestrados		
	Educação Básica	Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Ensino de Português e História e Geografia de Portugal ou de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico
Área de docência	125	18	18	27
Área educacional geral	15	6	6	6
Didáticas específicas	15	21	36	30
Área cultural, social e ética	*	*	*	*
Iniciação à prática profissional**	15	32	48	48

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (ALMEIDA; FARIA, 2015; PORTUGAL, 2014a).

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

** Nos mestrados essa componente de formação recebe o nome de Prática de Ensino Supervisionada.

Caso os graus de ensino estabeleçam o mínimo de créditos determinado pela legislação para cada componente de formação, restarão 10 créditos na licenciatura, 13 no

mestrado em Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, 12 no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e 9 no mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Ensino de Português e História e Geografia de Portugal ou de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico para assegurar a formação na área cultural, social e ética em unidades curriculares atribuídas especificamente a essa componente. Todavia, os cursos não são obrigados a destinarem créditos para a área, pois a legislação faculta que ela seja trabalhada de forma integrada nas demais componentes de formação.

Ao ministrar mais de um ciclo de estudos no mestrado, a instituição de educação superior pode oferecer, simultaneamente, a estudantes de diferentes mestrados, a formação nas componentes da área educacional geral; da área cultural, social e ética; da área de docência; e em parte da iniciação à prática profissional, desde que em turmas com tamanhos pedagogicamente aceitáveis (PORTUGAL, 2014a).

A organização da formação docente para o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de seguir as determinações trazidas pela legislação em vigor, apresenta diversidades. Todas as universidades e os institutos politécnicos que formam esses profissionais oferecem licenciatura em Educação Básica, todavia, as especialidades dos mestrados variam de acordo com a instituição que, dentro da discricionariedade permitida pelo Decreto-Lei nº 79/2014, oferta uma, duas, três ou até quatro especialidades, como é o caso do Instituto Politécnico de Leiria.

A habilitação profissional para o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tem como característica comum a presença do mestrado na especialidade Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em todas as universidades, como retrata o Quadro 7. O mesmo não acontece nos institutos politécnicos, pois existem duas instituições politécnicas públicas que não oferecem mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino de 1º ciclo.

Quadro 7 – Especialidades de mestrado oferecidas pelas Instituições Públicas de Educação Superior

Instituição de educação superior (IES)	Quantidade	Especialidades de mestrado
Universidade	3	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
		Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
	3	Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico
		Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico

(Continuação)

(Conclusão)

Instituição de educação superior (IES)	Quantidade	Especialidades de mestrado
Instituto Politécnico	2	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
	7	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
		Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico
		Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico
	2	Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico
		Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico
	1	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
		Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico
	1	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
		Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico		
		Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos *sites* de IES públicas que habilitam para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A formação docente oferecida pelas universidades públicas é de dupla habilitação, ou seja, dá a possibilidade ao formado de atuar em outra etapa além do ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. Dessas instituições, a metade oferece três especialidades de mestrado, ampliando a oferta de habilitação para o ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. Em relação aos institutos politécnicos, sete dos treze que formam professores para esse nível de ensino oferecem três especialidades de mestrado e somente um instituto politécnico permite ao estudante cursar o mestrado com uma única habilitação.

Para ingressar nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, o candidato deve ter domínio oral e escrito da língua portuguesa, bem como das regras necessária à argumentação coerente e crítica. As instituições de educação superior são as responsáveis pela avaliação do desempenho dos candidatos perante as condições estabelecidas pela legislação e têm autonomia para decidir a metodologia que utilizarão para obter o resultado. Quanto ao ingresso em especialidades de mestrado que habilitem para docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, a legislação estabelece que “apenas podem candidatar-se ao ingresso a um ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os nº 1 a 5 do anexo ao presente decreto-lei os titulares da licenciatura em Educação Básica” (PORTUGAL, 2014a, p. 2823).

O número de vagas para ingresso nos cursos de licenciatura e de mestrado é estabelecido anualmente pelas instituições de educação superior, que levam em consideração

as manifestações da rede de escolas cooperantes e a disponibilidade de orientadores cooperantes, os limites estabelecidos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior²⁷ e aqueles estabelecidos para o funcionamento dos estabelecimentos, bem como as orientações gerais fixadas pela área de ensino superior. As instituições de educação superior que oferecem habilitação para a docência precisam celebrar acordos de cooperação com estabelecimentos escolares que ministrem educação pré-escolar e educação básica. Esses estabelecimentos recebem o nome de escolas cooperantes e têm como finalidade o desenvolvimento da componente de formação de iniciação à prática profissional, na qual se integra o ensino supervisionado. As escolas cooperantes e as instituições de ensino superior devem cumprir, conjuntamente, as indicações constantes no acordo de cooperação de forma a garantir o desenvolvimento da qualidade de ensino em ambos os estabelecimentos de educação (PORTUGAL, 2014a).

2.1.1 Organização curricular dos cursos de formação para o 1º Ciclo do Ensino Básico nas instituições investigadas

Os cursos de formação para ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal são organizados em dois ciclos: licenciatura em Educação Básica e mestrado em uma das seguintes especialidades: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico; ou Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico. Para fins de pesquisa, excluimos o mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois essa modalidade só é ofertada em um instituto politécnico entre as dezenove instituições de ensino superior públicas que oferecem habilitação para essa etapa de ensino.

Tanto na universidade como no politécnico, as licenciaturas em Educação Básica são estruturadas em 180 créditos distribuídos em 6 semestres, e os mestrados que capacitam para o exercício da profissão no 1º Ciclo do Ensino Básico – Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º

²⁷ Segundo a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior é a entidade competente para avaliar e acreditar as instituições de ensino superior e os seus ciclos de estudos. Essa Agência é um organismo independente face ao estado e às instituições e tem por objetivo promover e assegurar a qualidade do ensino superior. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues?plid=371>.

Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico; e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico – são organizados em 120 créditos distribuídos em 4 semestres e habilitam professores para atuarem em dois níveis de ensino.

2.1.1.1 Formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Politécnico

O curso de formação de professores para o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico oferecido pelo Instituto Politécnico é ofertado pelas Escolas Superiores de Educação, que focam

a sua missão no âmbito do ensino, da educação e da intervenção social, procurando a excelência na formação de cidadãos de elevada competência profissional, científica, técnica, artística e pedagógica, numa ampla diversidade de perfis de qualificação; o desenvolvimento de investigação e transferência dos seus resultados e produtos; a criação e difusão da cultura no seu sentido mais amplo; e o desenvolvimento sustentável da sua região de influência, num quadro de referência nacional e internacional. (PORTUGAL, 2014b, p. 31646).

As Escolas Superiores de Educação são estruturadas por Órgãos de Gestão, Unidades e Serviços. As Unidades são divididas em Unidades Técnico-Científicas, Comissões de Ciclos de Estudos e Comissões de outros Cursos e Unidades de Investigação, Extensão e Prestação de serviços técnico-científicos²⁸. Para fins de pesquisa, os estudos estão centrados nas Unidades Técnico-Científicas (UTC) que “são unidades estruturais de domínios do saber” (PORTUGAL, 2014b, p. 31651).

As Escolas Superiores de Educação são constituídas por 11 Unidades Técnico-Científicas: Artes Visuais; Ciências da Educação; Ciência da Linguagem e Literatura; Desporto; Educação Especial e Inclusão; Estudos Culturais e Sociais; Línguas Estrangeiras; Matemática, Ciências e Tecnologias; Música e Drama; Psicologia; e Supervisão na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico. As UTC são compostas por um rol de unidades curriculares dos Ciclos de Estudos e por docentes que tenham formação no campo de saber específico da unidade curricular a que estão vinculados. Cada unidade curricular é coordenada

²⁸ Informações completas sobre a estrutura da Escola Superior de Educação podem ser encontradas no Despacho nº 15.275/2014, disponível em: <https://www.esse.ipp.pt/esse/estatutos/estatutos1.pdf>.

por um professor responsável que organiza atividades dos demais docentes que a compõe (PORTUGAL, 2014b).

As unidades curriculares são preferencialmente organizadas por semestre. A cada unidade curricular são atribuídos créditos do sistema ECTS, que indicam as formas de trabalho desenvolvidas pelo estudante. A avaliação da aprendizagem, de responsabilidade do professor do ensino superior, pode ser realizada por meio de avaliação contínua e periódica ou por exame final. Contudo, existem unidades curriculares que, por sua natureza, não possibilitam a opção ao estudante de exame final. Há, por outro lado, unidades curriculares que não obrigam a realização de provas orais, laboratoriais, oficinais e artísticas. Nessas unidades, o estudante tem a opção de escolher a modalidade de exame final, que não exige assiduidade. A frequência às unidades curriculares só é obrigatória para os estudantes que não escolheram a modalidade de exame final naquelas unidades que possibilitavam tal opção (PORTUGAL, 2015a).

O curso de licenciatura em Educação Básica é apresentado como promotor de prática profissional educativa em contextos formais e não formais. De acordo com a Escola Superior de Educação, a estrutura curricular dessa graduação leva ao alcance de conhecimentos científicos e pedagógicos, proporcionando a obtenção da quantidade de créditos exigida para a inscrição nas especialidades de mestrado que habilitem para a atuação na educação pré-escolar e no 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Dois institutos politécnicos nos ajudaram a perceber melhor como se dá formação de professores em Portugal: Instituto Politécnico do Porto (IPP) e Instituto Politécnico de Viseu (IPV). Ambos as instituições oferecem três modalidades de mestrado com dupla habilitação que contemplam a formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Pré-escolar e 1º ciclo, 1º Ciclo e Matemática e Ciências Naturais no 2º ciclo ou 1º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo). Apresentaremos a habilitação profissional a partir da organização e estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Educação Básica e de mestrado para a atuação no 1º Ciclo do Ensino Básico, que são oferecidos pelas Escolas Superiores de Educação do Porto e de Viseu, além de contarmos com algumas falas das coordenadoras de cursos do 2º ciclo de estudos: as professoras Maria e Sandra²⁹.

Conforme determina a legislação portuguesa, os cursos de licenciatura em Educação Básica são compostos por 180 ECTS, divididos em três anos. Cada Instituto Politécnico tem autonomia para estabelecer o número e a nomenclatura de unidades curriculares que formam

²⁹ Nomes fictícios empregados para preservar o sigilo dos entrevistados.

os Planos de Estudos dos cursos, bem como para organizá-las semestral ou anualmente e estabelecer em que momento do curso serão ofertadas.

Para obtenção do grau de licenciado pelo Instituto Politécnico do Porto, o estudante deverá cumprir 165 créditos obrigatórios e 15 optativos, distribuídos nas áreas científicas de Educação, Humanidades, Ciências Sociais, Ciências Exatas e Naturais, Expressões e Motricidade. O plano de estudos da licenciatura em Educação Básica foi estruturado em 6 semestres compostos por número similar de unidades curriculares (Quadro 8). Nos primeiros cinco semestres, as unidades curriculares são todas obrigatórias, já no último semestre, é dada a possibilidade ao estudante de escolher quatro entre oito unidades curriculares ofertadas no âmbito da Escola Superior de Educação em áreas científicas específicas. No percurso formativo, o estudante cursará unidades curriculares compostas por aulas teóricas, práticas, teórico/práticas, práticas e laboratoriais e estágio.

Quadro 8 – Composição do Plano de estudos da licenciatura em Educação Básica do Instituto Politécnico do Porto

Ano	Quantidade de unidade curricular	Unidades curriculares no 1º semestre	Unidades curriculares no 2º semestre	ECTS a cumprir
1º	13	6	7	60
2º	12	6	6	60
3º	15*	7	7**	60

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, conforme dados disponíveis em: <https://www.es.e.ipp.pt/cursos/licenciatura/30001206>.

* Uma unidade curricular é anual.

** Entre as 7 unidades curriculares que devem ser cursadas no semestre, 4 são consideradas optativas e recebem a denominação de Opção I, II, III e IV. As unidades a serem escolhidas fazem parte das áreas de Matemática, Estudos Portugueses, Ciências da Natureza e Ciências Naturais, que ofertarão duas unidades curriculares para que o estudante escolha uma unidade de cada área científica.

No Instituto Politécnico do Porto, a componente formativa Iniciação à Prática Profissional (IPP) é constituída pelas unidades curriculares denominadas Iniciação à Prática Profissional I, II e III. As duas primeiras etapas são oferecidas no segundo semestre dos 1º e 2º anos, respectivamente, com diferentes abordagens, conforme nos fala a professora Maria:

[...] desde a Licenciatura em Educação Básica temos em cada um dos anos, são três, uma unidade curricular que chama-se Iniciação à Prática Profissional 1 - contextos e perfis, Iniciação à Prática Profissional 2 – observação e colaboração nos contextos, Iniciação à Prática Profissional 3 (no terceiro ano) – observação e colaboração no contexto. O que significa que na primeira Iniciação à Prática Profissional nós vamos analisar os decretos, nós vamos analisar o que que é esperado em Portugal do papel do docente. No segundo ano, já vamos para a prática, vamos perceber o que esses documentos querem dizer e o que que nós estamos a aprender nas outras unidades curriculares para nos sentirmos na nossa casinha.

No terceiro ano, a Iniciação à Prática Profissional passa a ser anual. No entanto, segundo a professora Maria, nem todas as licenciaturas em Educação Básica ofertadas no país se preocupam com a inserção nos contextos educativos.

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

No curso de licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Porto, as unidades curriculares que compõem a Iniciação à Prática Profissional têm pré-requisitos, ou seja, o estudante só poderá se inscrever na próxima fase se tiver sido aprovado na anterior. Essas unidades curriculares são estruturadas como trabalho de observação e cooperação em diferentes contextos educativos que constitui parte do currículo do curso de licenciatura em Educação Básica, perfazendo 16 dos 180 créditos exigidos para a obtenção do diploma. A prática desenvolvida nessa componente está sujeita aos protocolos de colaboração e às regras de funcionamento das escolas cooperantes, e os estudantes, para que sejam aprovados, necessitam cumpri-los.

A avaliação das unidades curriculares acontece de forma diferenciada. Das 44³⁰ unidades ofertadas, entre obrigatórias e optativas, 8 não realizam exame final e 28 oferecem a possibilidade ao estudante de escolher entre avaliação contínua e avaliação final. Entre aquelas que não realizam exames finais, estão as UCs de Iniciação à Prática Profissional e Expressões (Dramática, Motora, Musical, Plástica e Projetos), pois, em alguns momentos e modalidades, podem envolver a participação de um grupo e estar condicionadas ao desempenho de indivíduos que a compõem, por isso a avaliação é vinculada ao cumprimento das diferentes etapas do programa estabelecido pela unidade curricular.

Já no Instituto Politécnico de Viseu, o plano de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica é composto por 40 unidades curriculares (Quadro 9). Durante o percurso formativo, os estudantes cursam unidades curriculares obrigatórias e optativas (opções I, II, III), sendo estas oferecidas no segundo, terceiro e quinto semestres, determinadas a cada ano pelo Conselho Técnico-Científico da instituição, a partir da proposta

³⁰ Apesar de o Plano de Estudos da licenciatura em Educação Básica da Escola de Educação Superior do Porto ser composto por 40 unidades curriculares, levamos em consideração a oferta das duas unidades que cada uma das áreas científicas (Matemática, Estudos Portugueses, Ciências da Natureza e Ciências Naturais) precisam ofertar para a escolha de uma delas pelos estudantes do curso.

elaborada pelas Comissões Científicas dos Departamentos com o aval da Comissão de Curso e do Conselho Pedagógico.

Quadro 9 – Composição do Plano de estudos da licenciatura em Educação Básica do Instituto Politécnico de Viseu

Ano	Quantidade de unidade curricular	Unidades curriculares no 1º semestre	Unidades curriculares no 2º semestre	ECTS a cumprir
1º	13	6	7*	60
2º	14	7	7**	60
3º	13	7***	6	60

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, conforme dados disponíveis em: https://www.esv.ipv.pt/docs//regulamentos_cursos/Regulamento_de_curso_EB_2018.pdf.

* Unidade curricular opção I.

** Unidade curricular opção II.

***Unidade curricular opção III.

A organização do curso de licenciatura em Educação Básica oferecida pela Escola Superior de Educação de Viseu é apresentada a partir das componentes de formação e, segundo o disposto no artigo 2º do Despacho nº 4.243/2015, a Área de Docência é a predominante na estrutura curricular. Das 180 ECTS necessárias para a titulação, 7,5 referem-se às unidades curriculares optativas que, segundo o Plano de Estudos, publicado no Diário da República em 2015, só podem ser ofertadas pelas componentes de formação Área Educacional Geral e Área de Docência (opções I, II e III).

A componente curricular Iniciação à Prática Profissional (IPP) é responsável pela oferta das unidades curriculares Iniciação à Prática Profissional I, II, III e IV, a partir do 3º semestre até a conclusão do curso. Os estudantes fazem uma imersão progressiva em diversas instituições com contextos educativos formais e não formais. O início dessa componente se dá a partir da IPP I em contextos não escolares e, da IPP de II a VI, acontece o contato direto com as escolas e Educação de Infância, 1º e 2º Ciclo da Educação Básica. Essa unidade curricular envolve observação e análise crítica dos contextos, práticas de ensino, intervenção educativa e tarefas que levam à construção e desenvolvimento profissional (INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU, 2018).

A licenciatura em Educação Básica prepara para o 2º ciclo de estudos, ou seja, para o mestrado em qualquer especialidade voltada para a docência. No entanto, o regulamento do 1º Ciclo em Educação Básica do Instituto Politécnico de Viseu estabelece que seu curso de licenciatura em Educação Básica também tem como objetivos, entre outros, desenvolver a criticidade e a reflexão sobre os desafios, processos e desempenhos profissionais dos docentes da Educação de Infância e dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e promover o desenvolvimento

de conhecimentos articulados nas áreas científicas da docência, para que possam ser ensinados e aprendidos. Já o curso de licenciatura em Educação Básica do Instituto Politécnico do Porto forma o estudante para desenvolver atividades no âmbito profissional da educação, como integrar equipes multidisciplinares com funções de apoio e cooperação, em contextos educativos formais e não formais. A habilitação para docência se dá com a conclusão do mestrado.

Para a habilitação de professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, tanto a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Porto quanto a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu oferecem três possibilidades: mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico; ou em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, todos compostos por 120 ECTS, como determina o Decreto-Lei nº 79/2014.

Podemos encontrar similaridades nos objetivos dos cursos oferecidos por diferentes Escolas Superiores de Educação quando esses apresentam a mesma dupla habilitação. O Quadro 10 apresenta os objetivos formativos do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico oferecido pelos Institutos Politécnicos do Porto e de Viseu.

Quadro 10 – Objetivos de formação do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Instituto Politécnico do Porto	Instituto Politécnico de Viseu
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o desenvolvimento de competências heurísticas, necessárias à ação educativa, e potenciadoras da construção do saber, saber fazer, saber ser e saber transformar; proporcionar a construção de conhecimentos culturais, científicos, técnicos e pedagógicos, numa perspectiva de desenvolvimento profissional e pessoal; • potenciar o desenvolvimento de competências investigativas, como estratégia de desenvolvimento do saber profissional; • promover a consciencialização dos papéis e funções que configuram os níveis de autonomia dos futuros Educadores/as de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, nos diferentes contextos sociais; • fomentar a construção de conhecimento para conceber, desenvolver e avaliar projetos educativos e curriculares nos campos da ação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover uma formação educacional geral, abrangendo os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho como Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico; • Desenvolver competências pessoais e profissionais adequadas às diferentes dimensões de desempenho de Educador de Infância e de Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico; • Mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no âmbito das didáticas específicas relativos ao ensino em todas as áreas curriculares da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico para o exercício da profissão; • Desenvolver posturas reflexivas sobre os grandes problemas do mundo contemporâneo, da política educacional e do papel da escola na sociedade; • Alargar a formação cultural, social e ética a áreas do saber e cultura diferentes das do domínio de habilitação para a docência;

(Continuação)

(Conclusão)

Instituto Politécnico do Porto	Instituto Politécnico de Viseu
<ul style="list-style-type: none"> • promover desenvolvimento de processos de autoanálise necessários à reformulação do pensamento e da ação docente. (INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO, 2018). 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da profissionalidade docente no sentido de adequar a sua intervenção educativa; • Fomentar a capacidade para a intervenção em projetos de ação, investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica; • Desenvolver competências que permitam uma aprendizagem ao longo da vida de um modo autónomo. (INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU, 2018).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos objetivos formativos de ambas as instituições de ensino para a habilitação de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico reforçam o caráter da formação instituído por Bolonha, pois estão pautados em aprendizagem ao longo da vida, desenvolvimento de competências, fortalecimento da área docente, entre outros. Contudo, percebemos características que podem levar a formação integral a algumas das metas estabelecidas, como a preocupação em formar professores que reflitam sobre questões que envolvem o mundo contemporâneo e a ampliação da formação cultural, social e ética.

Os cursos de mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico de ambos os institutos politécnicos apresentam a habilitação profissional para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico como um de seus objetivos formativos, seguido pelos apresentados no Quadro 11.

Quadro 11 – Objetivos de formação do mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Instituto Politécnico do Porto	Instituto Politécnico de Viseu
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar aos estudantes: <ul style="list-style-type: none"> - o manuseamento crítico dos instrumentos teóricos e práticos que habilitam para a promoção do desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos alunos; - a possibilidade de desenvolvimento de competências heurísticas, necessárias a concretização da ação didática; - a construção reflexiva de conhecimentos culturais, científicos, técnicos, pedagógicos, para articulação entre crescimento pessoal e profissional; e - o desenvolvimento de capacidades de investigação. (INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTO, 2018). 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios colocados à escola e ao professor; • Favorecer a mobilização de conhecimentos, aptidões e competências obtidos em experiências de formação quer anteriores quer atuais, no desenvolvimento, em contexto real, de práticas profissionais inovadoras, interventivas e adequadas a situações concretas de sala de aula, de escola, de agrupamento de escolas e de articulação desta com a comunidade; • Fomentar o desenvolvimento de um profissional de educação habilitado para o desempenho das funções de docência associadas à capacidade de intervenção educativa, de investigação, de análise reflexiva e de aprendizagem ao longo da vida. (INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU, 2018).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Os objetivos da formação promovida pelo mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, assim como na modalidade anterior, estão embasados na dimensão profissional, voltados para o desenvolvimento de capacidades, aptidões e competências. Contudo, o enfoque na integralidade formativa aparece de forma atenuada na intencionalidade de promover a reflexão no processo de aprendizagem nas dimensões pessoal e profissional.

A formação oferecida pelos cursos de mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia e Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico visa capacitar simultaneamente para a atuação docente no 1º Ciclo do Ensino Básico e nas disciplinas específicas no 2º Ciclo do Ensino Básico. Além de conceder habilitação para o exercício da profissão, de forma generalista, para o ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico e específicas para o 2º Ciclo do Ensino Básico, as duas modalidades de mestrado ofertadas pelo Instituto Politécnico de Viseu comungam os mesmos objetivos de formação. As informações constantes no *site* do Instituto Politécnico do Porto sobre o mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico foram insuficientes para sabermos se seus objetivos formativos são compartilhados pelo mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico.

Em sua fala, a professora Maria nos lembra que os perfis do educador de infância e do professor do ensino básico são estipulados pela legislação portuguesa³¹, ao determinar quais são as competências gerais imprescindíveis para a formação inicial. Segundo a coordenadora, as instituições de ensino superior gozam de liberdade para desenvolver seu projeto formativo de acordo com os contextos.

Nessas competências gerais, estão competências do saber, do saber fazer, do saber ser, do saber estar e do saber transformar. Cinco dimensões importantes e para [...] saber transformar, articulado com outros saberes, há uma dimensão muito importante, o professor como pessoa intelectual, que é capaz de investigar sistematicamente a sua prática com vista a uma transformação adequada às reais necessidades que a prática está a requerer. [...] cada instituição do ensino superior é autônoma a definir o seu projeto formativo para cada curso e definir, com esses documentos orientadores, quais são os objetivos que defende para o estudante que se forma em sua instituição.

³¹ Decretos-Lei nº 240 e 241/2001.

As metas estabelecidas para a formação no mestrado abrangem conhecimentos importantes à docência e buscam assegurar o desenvolvimento das componentes formativas apresentadas pelo Decreto-Lei nº 79/2014. Para alcançar os objetivos traçados, a Escola Superior de Educação do Porto apresenta Planos de Estudos dos cursos com percursos curriculares voltados às habilitações que se destinam a conceder, oferecendo um maior número de unidades curriculares no primeiro ano, integralizando 60 ECTS e concentrando o maior número de ECTS na unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, oferecida durante todo o segundo ano.

As modalidades de mestrado que habilitam para o ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico oferecidas pelo Instituto Politécnico do Porto têm a Educação como área científica predominante (Quadro 12). Algumas singularidades são percebidas, como a maior concentração dessa área no mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e a falta de ofertas de unidades curriculares optativas no percurso formativo.

Quadro 12 – ECTS por área científica nas modalidades de mestrado para a docência oferecidas pelo Instituto Politécnico do Porto

Área científica	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico		Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico		Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico	
	Créditos					
	Obrigatórios	Optativos	Obrigatórios	Optativos	Obrigatórios	Optativos
Educação	101,5	-	92	-	92	-
Ciências da Linguagem e Literatura*	5,0	-	10	-	2,0	-
Ciências Humanas e Sociais	5,0	-	10	-	2,0	-
Ciências da Natureza e Matemática	5,0	-	5,0	-	20	-
Expressões Artísticas e Motoras**	3,5	-	3,0	-	4,0	-

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (PORTUGAL, 2015a, 2015b, 2015c).

* O Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico adota a nomenclatura Ciências da Linguagem.

** O Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico adota a nomenclatura Artes e Motricidade.

Assim como na licenciatura, os Planos de Estudos dos mestrados disponíveis na página eletrônica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e publicados no Diário da República Portuguesa, bem como o complemento regulamentar

específico do curso, apesar de apresentarem as unidades curriculares por áreas científicas, não possibilitam determinar a componente de formação a que cada área está vinculada, tornando difícil a identificação de unidades curriculares pertencentes aos fundamentos da educação. Questionada sobre o papel das Ciências da Educação na formação promovida pela Escola Superior de Educação, a coordenadora Maria salienta a sua importância para o ato educativo.

Estas áreas são áreas chamadas ciências que fundamentam o ato educativo. Elas são importantíssimas diante da complementação da formação teórica [...]. Então essas unidades curriculares, antropologia da educação, nós não temos essa designação, mas temos conteúdos da antropologia diante da unidade curricular que tem outra terminologia. A psicologia da educação é fundamental na formação de professores, mesmo aos técnicos de educação na Licenciatura de Educação Básica. [...] a divisão em dois ciclos de formação para formar professores permite uma organização em que haja um reforço muito grande das ciências que fundamentam o ato educativo, ou seja, o chamado quadro teórico. Não há uma boa prática se não houver um quadro teórico consistente e, por outro lado, também permitiu reforçar as áreas da didática, ou seja, o conhecimento de como se ensina. O saber fazer ao saber, que é a parte teórica. O saber fazer aprende-se com as didáticas.

Os 120 créditos, necessários para a obtenção do grau de mestre, dos cursos para a habilitação de professores do 1º ciclo foram distribuídos em 16 unidades curriculares nas modalidades Educação Pré-escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico e em 17 no mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico. Os cursos são compostos, quase que integralmente, por aulas teórico-práticas, excluindo-se a unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, que é constituída por estágio, seminário e orientação tutorial, e as unidades curriculares Ciências Físicas e Ciências da Vida e do Ambiente, que são constituídas por práticas e laboratórios e oferecidas para o mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico.

A unidade curricular Prática Educativa Supervisionada deve integrar a formação e o exercício da profissão, promovendo análises críticas de situações vivenciadas e dando a possibilidade de agir frente a problemas apresentados. Durante a Prática Educativa Supervisionada, o estudante dividirá a responsabilidade de ministrar aulas na turma. Os estágios acontecem em escolas cooperantes da rede pública ou privada que oferecem educação pré-escolar, de 1º ou 2º Ciclo do Ensino Básico, dependendo da modalidade de mestrado. As atividades desenvolvidas no estágio compreendem

observação participante das ações educativas; intervenção educativa no grupo de crianças/turma; reuniões de planificação em equipa educativa do grupo/turma, integrando a reflexão pré e pós-ativa [...]; intervenção individual e colaborativa em

atividades de comunidade educativa. (INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO, 2015, p. 2).

Para cursar as unidades curriculares ofertadas, o estudante não precisa cumprir pré-requisitos. No entanto, para defender o Relatório de Estágio, precisará ter sido aprovado em todas as unidades que compõem a estrutura curricular do mestrado.

Cada modalidade de mestrado apresenta orientações diferenciadas para estrutura do Relatório Final de Estágio. De acordo com o artigo 9º do Complemento Regulamentar Específico do Curso (CREC) do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico, o Relatório de Mestrado é um trabalho escrito composto por introdução, três capítulos e reflexão final. O primeiro capítulo deve fazer um enquadramento teórico legal, o segundo, caracterizar o contexto do estágio e a metodologia utilizada na pesquisa e o terceiro, descrever e analisar as ações e os resultados. O trabalho deve focar a Prática Pedagógica desenvolvida nas escolas cooperantes e sua apresentação é pública. Os princípios que orientam, organizam e normatizam o estágio na unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada estão dispostos no Regulamento de Prática Educativa Supervisionada. O documento publicado em 2015 pela Escola Superior de Educação está alicerçado no Decreto-Lei nº 79/2014.

Já a organização do 2º ciclo de estudos para formação de professores do 1º Ciclo Ensino Básico realizada pelo Instituto Politécnico de Viseu, de acordo com a professora Sandra, respeita a cultura de escola, a tradição do magistério e, mesmo obedecendo ao que determina a legislação portuguesa, mantém-se como matriz e referência na área.

Temos essa organização, poderíamos ter outra organização, mas eu identifico-me com a organização que temos e posso dizer que não por acaso ter chegado aqui, porque é uma cultura forte de escola na formação de professor e nós temos de fato uma... nossa matriz, temos outros cursos, mas a matriz desta instituição é formação de professores, temos uma tradição que vem do magistério antigo, o próprio edifício. Significa que nós temos uma cultura própria. Tivemos já diversas oportunidades de sair deste edifício e ir para o tal campus que eu lhe tinha informado. Uma escola que poderia ser nova, construída da raiz e nós pensamos sempre que não queremos perder essa referência porque há uma cultura aqui, estamos imbuídos de uma cultura, de uma tradição de escola e é isso que queremos perpetuar. A formação de professores na nossa escola com os objetivos gerais é igual em todo país. Nós tivemos que estar formatados para a formação organizada dessa maneira, de acordo com aquelas áreas de formação que não vou estar a explicar por que tens isso lá na legislação e nós tivemos que seguir à risca.

Os Planos de Estudos dos mestrados oferecidos pela Escola Superior de Educação de Viseu apresentam as mesmas unidades curriculares no primeiro ano de curso, voltadas para o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e são constituídos quase totalmente por aulas teórico-práticas. A área das Ciências da Educação, assim como na organização curricular da

licenciatura, não pôde ser identificada no Plano de Estudos dos cursos de mestrado para a formação de professores. A professora Sandra ressalta a necessidade das Ciências de Educação na formação de professores, no entanto, afirma que

Houve uma evolução também nos últimos anos com isso. Os cursos estavam encharcados em unidade curriculares, mas com déficit na formação científica da área específica. [...] tivemos aqui governos de linhas políticas que entenderam dar um maior equilíbrio, dando relevo à parte científica da específica na formação de professores, porque eu posso fazer Ciência da Educação em Física, quando for trabalhar a Matemática. As ciências de educação têm que estar sempre na formação de professores, não têm que ser exclusivas na formação de professores porque os alunos depois têm que ensinar, os professores têm que ensinar matéria, têm que dar matéria, têm que conhecer conteúdos científicos e a situação começou a ser de grande fragilidade nessa área e por isso que hoje os professores, tenho este exemplo, os professores no 1º ciclo fogem de dar o ensino experimental das ciências porque não sabem, porque não tiveram ciências na formação por causa desse motivo.

As unidades curriculares do primeiro ano dos planos de estudos das modalidades de mestrado oferecidas pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu são as mesmas, ou seja, a formação é iniciada pela base comum, nesse contexto, unidades curriculares da Área Educacional Geral e da Área de Docência destinadas ao ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico (Quadro 13). Após o cumprimento dos 60 créditos iniciais, cada modalidade de mestrado estrutura a continuidade de seu plano de estudos com foco na Área de Docência da outra habilitação para a qual se propôs.

Quadro 13 – Estrutura curricular comum dos cursos de mestrado para a docência oferecidos pelo Instituto Politécnico de Viseu

1º Ano		
Unidade curricular	Período	ECTS
Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem	1º semestre	3,0
Metodologia de Investigação em Educação	1º semestre	3,0
Patrimônio Natural e Cultural	1º semestre	4,0
Didáticas Específicas do 1º Ciclo do Ensino Básico I	1º semestre	6,0
Linguagens e Representações em Português e Matemática	1º semestre	4,0
Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico I	1º semestre	10
Organização e Administração Escolar	2º semestre	3,0
Expressões e Criatividade	2º semestre	3,0
Didática e Tecnologia Educativa	2º semestre	3,0
Didáticas Específicas do 1º Ciclo do Ensino Básico II	2º semestre	6,0
Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico II	2º semestre	15
Total	Anual	60

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, conforme dados disponíveis em: https://www.esev.ipv.pt/docs/regulamentos_cursos/Regulamento_de_curso_MatCN_2018.pdf.

Segundo a professora Sandra, a base comum oferecida pelos cursos tem como finalidade a mais-valia tanto para o estudante, que se forma professor com dupla habilitação,

quanto para a instituição de ensino, que otimiza os recursos humanos ao oferecer unidades curriculares comuns e simultâneas durante o primeiro ano dos cursos de mestrado.

Nós temos um tronco comum e achamos que poderíamos otimizar os recursos humanos para os nossos discentes com os mestrados de dupla formação do que estar só a dar para o pré-escolar [...] uma vez que há muitas unidades curriculares que são de tronco comum. [...] é uma mais-valia para o futuro professor, porque pode não ter colocação num ciclo e depois pode ter para o outro. Nós achamos, durante discussão nesta escola, que poderia ser vantajoso para os dois lados, em termos institucionais porque otimizamos os recursos e em termos de colocação dos diplomados, se não tiver colocação numa situação, vai para outra.

A legislação que trata da organização e estrutura dos cursos de mestrado para habilitação para a docência não possibilita percursos formativos diversos do que vem sendo apresentado. Na visão de professora Sandra, existem espaços de autonomia na organização do curso e na elaboração da sua proposta formativa para o 1º Ciclo do Ensino Básico, desde que os critérios estabelecidos pela legislação, como o número mínimo de ECTS por componente de formação, sejam atendidos.

Nós temos autonomia na organização da aprendizagem em diferentes contextos. Eu estou a cumprir com aquela ECTS naquelas linhas, mas eu tenho autonomia para diversificar contextos de aprendizagem, no contexto formal, informal, não formal. Nós trabalhamos muito nos contextos não formal e informal. E temos a vir a enriquecer a formação de professores na diversificação de contextos. Sinto que aí que somos fortes, na forma como nos organizamos dentro dessas limitações das áreas de formação. Temos também uma forte autonomia na capacidade de gerir a nossa interdisciplinaridade entre departamentos.

As unidades curriculares que compõem os Planos de Estudos dos mestrados oferecidos pela Escola Superior de Educação de Viseu são quase que integralmente obrigatórias, com a exceção de uma unidade optativa na área científica de Didáticas Específicas que, a depender da modalidade escolhida pelo estudante – futuro professor –, perfaz 2 ou 3 ECTS dos 120 exigidos para sua formação (Quadro 14).

Quadro 14 – ECTS por área científica nas modalidades de mestrado para a docência oferecidas pelo Instituto Politécnico de Viseu

Área científica	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico		Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico		Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico	
	Créditos					
	Obrigatórios	Optativos	Obrigatórios	Optativos	Obrigatórios	Optativos
Área de Docência	18	-	27	-	27	-
Área Educacional Geral	12	-	9	-	9	-
Didáticas Específicas	33	3	31	2	30	3
Prática de Ensino Supervisionada	54	-	51	-	51	-

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (PORTUGAL, 2015g, 2015h, 2015j).

Os três cursos de mestrado para a habilitação docente oferecidos pelo Instituto Politécnico de Viseu apresentam a Prática de Ensino Supervisionada como área predominante na formação. Os Planos de Estudos estão organizados em 120 ECTS e cada curso os distribui em áreas científicas, obedecendo aos limites estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 79/2014. A quantidade de créditos destinada à área de Didáticas Específicas é a mesma nos mestrados em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, apesar da diferença de créditos estipulado para a unidade curricular optativa, ou seja, 33 ECTS.

O mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico atribui três créditos a mais para essa área. Cabe ressaltar que a quantidade de créditos para a área científica em questão destina-se a habilitar o futuro professor para duas etapas de ensino. Ao analisarmos os Planos de Estudos dos mestrados, podemos perceber que a quantidade de créditos destinados às Didáticas Específicas para o 1º Ciclo do Ensino Básico não mantém a razão, pois o mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico designa 13 ECTS para a atuação profissional nessa etapa de ensino, enquanto os dois outros, 15 ECTS.

Os mestrados em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico são compostos por

22 unidades curriculares³², das quais 21 são obrigatórias e uma é optativa, computando 120 ECTS ao final dos dois anos de curso. Já o plano de estudos do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico distribui os 120 créditos necessários para a titulação em 19 unidades curriculares, das quais uma é optativa.

Independentemente da modalidade de mestrado, unidade curricular optativa é oferecida no 3º semestre do curso. Assim como na licenciatura em Educação Básica, a unidade curricular “opção” está no âmbito da componente de formação Didáticas Específicas e é determinada anualmente pelo Conselho Técnico-Científico, com anuência da Comissão de Curso e do Conselho Pedagógico, e, para se inscrever nessa unidade curricular, o estudante deve fazer jus aos critérios estabelecidos pela Comissão de Curso e o Conselho Pedagógico deve aprovar sua colocação. O plano de estudos prevê a unidade curricular “opção” no segundo ano de curso, ou seja, no ano destinado à formação para habilitação no 2º Ciclo do Ensino Básico ou na Educação Pré-escolar. Como os documentos não deixam clara a obrigatoriedade de 60 ECTS para a preparação por nível de ensino e apontam que tal unidade será fixada anualmente e a colocação do estudante depende da manifestação do Conselho Técnico-Científico, não fica clara a possibilidade de oferecimento de uma unidade curricular voltada para o 1º Ciclo do Ensino Básico especificamente, ou para a formação destinada aos dois ciclos vislumbrados no mestrado oferecido.

A unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada é obrigatória e oferecida ao longo dos quatro semestres, sendo os dois primeiros destinados ao estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico e nos dois últimos, ao Ensino de Matemática e Ciência Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico. Como acontece no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico oferecido pelo Instituto Politécnico do Porto, o curso é constituído quase integralmente por aulas teórico-práticas, com exceção da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, que é composta por estágio e seminário. O estudante realiza o estágio em instituição educativa cooperante, pública ou privada, respeitando o calendário semestral estabelecido pela coordenação do curso e é acompanhado por professores supervisores de Escola Superior de Educação e pelo professor cooperante de instituição educativa em que desenvolve o estágio. O acompanhamento é realizado semanalmente por meio de uma reflexão conjunta entre os atores do processo, que resulta na produção de relatório crítico-reflexivo que será avaliado pelos supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu, levando-se em conta a colaboração do professor cooperante e a autoavaliação do estagiário.

³² Do total de unidades curriculares estabelecido nos Planos de Ensino dos mestrados oferecidos pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, onze são comuns a todas as modalidades.

O seminário, de responsabilidade dos professores supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu, tem como objetivo apoiar os estagiários no planejamento do estágio, desde a indicação dos materiais didáticos a serem utilizados nas atividades do estágio até as tarefas que envolvam a avaliação das crianças e do ambiente educativo e a elaboração do plano de aula.

A conclusão da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisada do 1º Ciclo do Ensino Básico exige a elaboração de um projeto de investigação que será realizado individualmente pelo estudante. Nas edições seguintes das unidades curriculares, o estudante realizará a investigação proposta no primeiro semestre e, ao final do curso, apresentará o Relatório Final de Estágio na unidade curricular Seminário de Investigação sobre as Práticas. O artigo 8º do Regulamento do 2º Ciclo de Estudos em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico detalha o formato e os requisitos do Relatório Final de Estágio. Trata-se de uma produção individual e deve ser constituído por duas partes. A primeira deve apresentar uma análise crítica de todo o percurso de estágio e a segunda, uma pesquisa sobre o problema proposto no primeiro semestre do curso.

2.1.1.2 Formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade

Assim como o ensino superior politécnico, o ensino universitário habilita profissionais para a docência. A formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acontece de acordo com o ordenamento jurídico seguido pelos institutos politécnicos, devendo acontecer em dois ciclos de estudos: licenciatura em Educação Básica e mestrado em uma das modalidades que contemple o 1º Ciclo do Ensino Básico, seja ele de única ou dupla habilitação. A licenciatura em Educação Básica é composta por 180 ECTS e o mestrado por 90, se de habilitação única, ou 120, quando confere dupla habilitação profissional. Apesar de atribuir a mesma dignidade e exigência às formações desenvolvidas pela universidade e pelo politécnico, o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior atribui naturezas formativas diferentes: profissional para o ensino politécnico e académica para o ensino universitário.

A fim de ampliarmos nossa percepção sobre a formação do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, realizamos entrevistas com diretores de cursos de mestrado que habilitam para a atuação docente nesse nível de ensino na Universidade de Évora e na

Universidade de Aveiro e analisamos os Planos de Estudos dos cursos de licenciatura em Educação Básica e de mestrados que conferem habilitação profissional para docência no 1º Ciclo do Ensino Básico das referidas universidades. Ao apresentarmos a organização e estrutura curricular dos cursos, por vezes, adiantaremos algumas falas dos diretores, aqui denominados professora Ana e professor João³³.

A habilitação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico realizada pela Universidade de Évora é concretizada pela Escola de Ciências Sociais. Para tanto, o estabelecimento oferece licenciatura em Educação Básica e mestrado e Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico. A licenciatura em Educação Básica se propõe a promover uma formação inicial sólida e generalista, que possibilite aquisição de conhecimentos diversificados propostos no currículo, maior contato com a área das Ciências da Educação e imersão no contexto profissional.

O Plano de Estudos da licenciatura em Educação Básica da Universidade de Évora, publicado na página eletrônica da universidade e no Diário da República em 2015, distribui os 180 ECTS necessários à titulação por área científica (Quadro 15). Para obter o grau de licenciado nessa IES, exige-se a aprovação em 157,5 ECTS em unidades curriculares obrigatórias e 22,5 em optativas, alcançando os 180 créditos exigidos pela legislação portuguesa.

Quadro 15 – Áreas Científicas na Licenciatura Educação Básica na Universidade de Évora

Área científica	Créditos	
	Obrigatórios	Optativos
Matemática	30	-
Linguística	25	-
Literatura	5	5
Ciências Biológicas	5	-
Geografia	5	-
Física	5	-
Química	5	-
Ciências do Ambiente e Ecologia	5	-
História	5	-
Educação Artística	20	5*
Educação Física	5	
Sociologia	2,5	-
Psicologia	5	-
Filosofia	2,5	-
Ciências da Educação	32,5	10
Filosofia/ Ciência da Educação/ Psicologia	-	2,5
Total	157,5	22,5

Fonte: Portugal (2015b).

* Os 5 créditos correspondem a duas unidades curriculares optativas (2,5 créditos cada) a serem escolhidas pelos estudantes num rol que traz 3 unidades da área de Educação Artística e 1 da área de Educação Física.

³³ Nomes fictícios empregados para preservar o sigilo dos entrevistados.

Além de apresentar os créditos por área científica, a Universidade de Évora informa quantos deles serão destinados para cada componentes de formação: “125 ECTS na componente de formação da Área de Docência (AD); 20 ECTS na componente de formação da Área Educacional Geral (AEG); 15 ECTS na componente de formação de Didáticas Específicas (DE); 20 ECTS na componente de formação de Iniciação à Prática Profissional (IPP)” (PORTUGAL, 2015b, p. 15905).

O Plano de Estudos do estabelecimento pesquisado é constituído por 40 unidades curriculares divididas em seis semestres (3 anos), sendo os três primeiros compostos somente por disciplinas obrigatórias de diferentes áreas científicas. As unidades curriculares optativas são oferecidas a partir do 4º semestre, dando oportunidade ao estudante de escolher seu percurso formativo (Quadro 16).

Quadro 16 – Plano de Estudos da Licenciatura em Educação Básica na Universidade de Évora

Semestre	UC obrigatórias	UC optativas	ECTS a cumprir	
			UC obrigatórias	UC optativas
1º	7	-	30	-
2º	6	-	30	-
3º	7	-	30	-
4º	5	2	25	5
5º	5	2*	20	10
6º	5	2**	22,5	7,5

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, conforme dados disponíveis em: [http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/licenciaturas/curso/\(codigo\)/529#pane119](http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/licenciaturas/curso/(codigo)/529#pane119).

* No 5º semestre há dois grupos de unidades curriculares optativas: Literatura e Iniciação à Prática Profissional I. Cada unidade curricular que compõe os grupos corresponde a 5 ECTS, porém, para cumprir a quantidade de créditos para a componente de formação Iniciação à Prática Profissional estabelecida pelo Aviso nº 6.668/2015, o estudante deve cursar uma unidade de cada grupo.

**No 6º semestre há dois grupos de unidades curriculares optativas: Formação Educacional Geral e Iniciação à Prática Profissional II. No primeiro grupo, as unidades curriculares têm duração trimestral (2,5 ECTS) e, no segundo, a duração é semestral (5 ECTS). Portanto, para cumprir o número de créditos estabelecidos, o estudante deve cursar uma unidade curricular semestral e uma trimestral.

As unidades curriculares do curso de licenciatura em Educação Básica da Universidade de Évora são creditadas de acordo com sua duração. Para as unidades curriculares semestrais, são atribuídos 5 ECTS e, para as trimestrais, 2,5, com exceção da unidade curricular Educação e Tecnologia, que, apesar de semestral, tem carga horária igual à das trimestrais. Somente o segundo e o quinto semestres são compostos integralmente por unidades curriculares semestrais. O grupo de optativas é oferecido pela primeira vez no quarto semestre e é composto por unidades curriculares das áreas de Educação Artística e Educação Física, todas com duração trimestral.

O curso de licenciatura em Educação Básica na Universidade de Évora oferece uma formação baseada na perspectiva do docente generalista por meio das áreas da Matemática, Português, Estudos do Meio e Expressões, mas também aposta na formação cultural fundamentada nas Ciências da Educação, área predominante no percurso formativo, com 8 unidades obrigatórias e 16 optativas. No entanto, as unidades curriculares que estão vinculadas às Ciências da Educação estão voltadas para atividades de ensino e práticas pedagógicas ou educativas, como, por exemplo, Ensino de Língua Materna, Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico e Projectos de Intervenção em Contextos Educativos Não Formais. Em contrapartida, unidades curriculares como Elementos da Sociologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento da Criança e Introdução à Ética e Deontologia dos Educadores compõem as áreas científicas da Sociologia, Psicologia e Filosofia, respectivamente.

A componente de formação Iniciação à Prática Profissional³⁴ acontece em duas etapas (IPP I e II) e é constituída por cinco unidades curriculares: Prática Pedagógica em Creche, Prática Pedagógica em Jardim de Infância, Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, Prática Pedagógica no 2º Ciclo do Ensino Básico e Práticas Educativas em Contextos Não Formais. A Iniciação à Prática Profissional I e a Iniciação à Prática Profissional II compõem grupos de optativas e são oferecidas nos 5º e 6º semestres. As unidades curriculares que integram a componente têm duração de 130 horas, isso significa que, para adquirir o grau de licenciado, o estudante terá que perfazer 260 horas de Práticas Pedagógicas em dois níveis de ensino ou em um nível de ensino e em contextos não formais, uma vez que não há continuidade de estudos para a Prática Pedagógica escolhida no semestre anterior. Os conteúdos programáticos das unidades curriculares da Iniciação à Prática Profissional, apresentados no Plano de Estudos do curso, concentram suas atividades no estudo de função, objetivos, organização, currículo e perfil profissional relativos ao nível de ensino escolhido.

Na Universidade de Aveiro, a licenciatura em Educação Básica é oferecida pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade, sendo resultado da combinação da licenciatura em Educação de Infância e da licenciatura em Ensino Básico. O curso, além de oferecer saídas profissionais relacionadas à empregabilidade na área educacional³⁵, possibilita

³⁴ Essa componente de formação integra a área das Ciências da Educação.

³⁵ A licenciatura corresponde ao 1º Ciclo de formação superior (licenciatura) de acordo com orientações de Bolonha, tem duração de três anos (180 ECTS) e, apesar de ser destinado à formação docente, tem como objetivo: “a) possibilitar o desenvolvimento de um perfil de formação com empregabilidade em contextos educativos formais e não-formais, orientado para o desenvolvimento de projetos e recursos educativos (a título de exemplo de funções a exercer e respetivos contextos educativos); b) assegurar uma formação que permita,

o acesso às especializações (mestrados), promovendo uma formação voltada para a atuação docente na Educação de Infância ou no Ensino do 1º e/ou 2º Ciclo do Ensino Básico.

O professor João afirma que a tradição na formação de professores está presente na Universidade de Aveiro desde antes de Bolonha e que a instituição de ensino é uma das poucas universidades em Portugal que se dedicou à formação desde a educação infantil até o nível secundário, possibilitando uma visão holística do processo de formativo.

A Universidade de Aveiro é uma das primeiras e uma das poucas instituições que sempre se dedicou a formação de professores desde o pré-escolar. A maior parte das universidades não o faz, quem faz são os politécnicos. A Universidade de Aveiro foi uma das poucas, há mais uma, duas que fizeram, que mantiveram sempre a formação de professores desse do pré ao secundário.

O Plano de Estudos da licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro, publicado na página eletrônica da universidade e no Diário da República em 2015, distribui os 180 ECTS necessários à titulação por área científica, sem informar a vinculação entre componentes de formação e unidades curriculares (Quadro 17).

Quadro 17 – Áreas Científicas na Licenciatura Educação Básica na Universidade de Aveiro

Área científica	Créditos	
	Obrigatórios	Optativos
Ciências da Linguagem	14	-
Estudos Literários	14	-
Língua	6	-
Matemática	32	-
Ciências Sociais	8	-
Geografia	6	-
Física/Química/Biologia/Geologia	16	-
Estudos de Arte	30	-
Ciências da Educação	16	4*
Didática e Tecnologia Educativa	34	4*
Total	176	4*

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (PORTUGAL, 2015f).

* O estudante poderá escolher uma unidade curricular entre o elenco das unidades curriculares de Opção. O total será 4 ECTS, pois as unidades curriculares de opção elencadas compõem as áreas científicas de Ciências da Educação Didática e Tecnologia Educativa, e o estudante deverá escolher uma.

O Plano de Estudos da licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro é composto por 26 unidades curriculares das quais uma é optativa e deve ser escolhida a partir do rol apresentado pelo Despacho nº 8.835/2015. O curso é quase que integralmente organizado em unidades curriculares semestrais, com exceção da unidade curricular Projetos de Intervenção Educacional, que é anual.

Quadro 18 – Plano de estudos da licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro

Semestre	UC obrigatórias	UC optativas	ECTS a cumprir	
			UC obrigatórias	UC optativas
1º	4	-	30	-
2º	4	-	30	-
3º	4	-	30	-
4º	5	-	30	-
5º	5*	-	30	-
6º	4*	1**	26	4

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (PORTUGAL, 2015f).

* A unidade curricular anual Projetos de Intervenção Educacional está computada em ambos os semestres.

** Unidade curricular Opção. Apresentamos o rol no Quadro 19.

Apesar da possibilidade de outras saídas profissionais, ao analisarmos as unidades curriculares que compõem o plano de curso da licenciatura em Educação Básica, percebemos na sua estrutura uma intencionalidade na formação para a docência. As unidades curriculares concentram-se em áreas científicas relacionadas aos conteúdos e às formas de ensiná-los, computando 122 ECTS. As unidades curriculares nas áreas de Ciências da Educação, Ciências Sociais e Estudos de Artes são responsáveis por 54 ECTS. Oito desses créditos são destinados à área científica das Ciências Sociais, desenvolvidos em uma unidade curricular denominada História de Portugal. Para o Ensino de Artes, o plano de estudos prevê 30 créditos distribuídos em quatro unidades curriculares voltadas para expressões artísticas e educação motora. Às Ciências da Educação foram destinados de 16 a 20 créditos, a depender da escolha da unidade curricular optativa realizada pelo estudante no 5º semestre do curso, na área da Didática e Tecnologia Educativa ou das Ciências da Educação.

A unidade curricular Projetos de Intervenção Educacional integra a componente formativa Iniciação à Prática Profissional e tem duração de um ano, sendo oferecida a partir do 5º semestre do curso de Licenciatura em Educação Básica. A unidade curricular tem duração de 486 horas nas quais os estudantes deverão desenvolver competências de observação em vários contextos educativos; refletir sobre os contextos e suas observações; planejar, produzir, acompanhar, avaliar e justificar projetos educativos. Para tanto, além de explorar teorias sobre metodologia de projetos, o estudante entrará em contato com diferentes contextos educativos, formais e não formais, como escolas, bibliotecas, museus, editoras, entre outros, tendo como objetivo a intervenção educacional (UNIVERSIDADE DE AVEIRO, 2018).

A conclusão do 1º ciclo de estudos, com a obtenção do grau de licenciado, é a primeira etapa para a habilitação profissional para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, que será

concluída com a conclusão do mestrado. As duas universidades pesquisadas habilitam para esse nível de ensino, contudo com diferentes ofertas em razão do projeto educativo que adotaram. A Universidade de Évora oferece mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico que completa a licenciatura em Educação e habilita para a atuação profissional tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico. Já a Universidade de Aveiro optou por ofertar três das quatro modalidades previstas pela legislação portuguesa: mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico; e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico. Todas as modalidades oferecidas pelas duas universidades são constituídas de 120 ECTS, conforme determina o Decreto-Lei nº 79/2014, e destinam-se a conferir habilitação profissional para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico e para outro nível de ensino, de acordo com a escolha do estudante por uma ou outra modalidade de mestrado. Apesar de apresentarem estruturas curriculares similares, de forma a atenderem aos objetivos de Bolonha, os mestrados pesquisados buscaram se organizar conforme seus projetos formativos dentro da autonomia concedida.

A decisão da Universidade de Évora de habilitar o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico por meio do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, conferindo-lhe também a habilitação para Educação Infantil, é comentada pela professora Ana:

[...] essa formação de professores do primeiro ciclo é anterior ao dos educadores de infância, contradição desde o século XIX. A educação de infância de onde eu venho sempre teve uma trajetória um pouco paralela, nunca realmente se encontrou nesse continuado com o 1º ciclo. Até por ter ideias pedagógicas um pouco contra a escola tradicional, ser mais inspirada por pedagogos da escola nova ou que viam o papel da criança de outra forma. Em Portugal esse caminho sempre foi feito em separado. Penso, desde o final dos anos 90, que se procurou que esses dois cursos tivessem um tronco comum para que o processo de aprendizagem da educação infantil para o primeiro ciclo fosse um processo mais continuado e não tão fragmentado.

Nesse contexto, a professora, ao abordar a questão da dupla habilitação ofertada na universidade, aponta para a necessidade da continuidade do processo de aprendizagem entre esses dois níveis de ensino como forma para aproximar caminhos e diminuir a fragmentação na formação das crianças.

A formação oferecida pelo mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Évora tem como objetivos:

Promover o desenvolvimento de competências de desempenho docente constantes no Perfil geral do educador de infância e do professor do ensino básico (DL

240/2001) e nos perfis específicos do educador de infância e do professor do 1º CEB (DL 241/2001); Oferecer uma formação educacional sólida, com recurso a várias áreas de saber (ex.: filosofia, psicologia, pedagogia, saúde) que permita uma indagação constante sobre os desafios da sociedade em mudança, orientada por uma atitude investigativa que contribua para a inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa na infância; Proporcionar uma formação científica sólida nas diversas áreas de saber (matemática, língua portuguesa, ciências, humanidades, expressões artísticas) que sustente um desenvolvimento curricular adequado na Educação Pré-escolar e no 1º CEB. (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2018).

Os objetivos do mestrado oferecido pela Universidade de Évora estão baseados no perfil do professor que foi estabelecido pela legislação portuguesa a fim de promover as várias dimensões formativas: profissional, social, ética, ensino e aprendizagem, relações pessoais e desenvolvimento profissional ao longo da vida. Além de habilidades e competências que demandam a área de docência, a universidade parece apontar para o caminho de uma formação ampliada ao buscar solidez em áreas que fundamentam a educação. Nesse sentido, ao comentar os objetivos do curso, a professora Ana aborda o percurso formativo do futuro professor, a relação entre maior grau acadêmico necessário à habilitação profissional e formação sólida, aspectos positivos e negativos das transformações trazidas por Bolonha e preocupação em aliar teoria e prática.

No mestrado os alunos escolhem se querem ir para educação infantil, escolhem os diferentes perfis e daí se dá a diferenciação entre os dois. O Processo de Bolonha, passar a ser mestrado, mesmo que não tivesse mais tempo de formação, [...] vem conferir um estatuto acadêmico mais vincado e uma responsabilidade na formação com objetivos também um pouco mais academizados. Portanto, um profissional que é formado a nível de mestrado, assim como todos os professores do sistema educativo, em pé de igualdade, ganha um estatuto de reconhecimento da importância desses níveis de ensino e isso foi bom. Foi uma coisa muito positiva, mas também teve por outro lado, algum movimento, poderei dizer talvez, de afastamento de uma formação mais dialogante com a prática do terreno. De uma forma geral, sem grandes precisões porque depende dos sítios e tudo isso, mas claramente assumir que era mestrado, isso levou também a assumir esses cursos como cursos que pretendem formar solidamente um profissional, não que saiba fazer, mas que tenha uma concessão sobre uma prática. Portanto não é só o saber fazer que é importante, também o saber porque faço, para que faço, quando é que eu opto, quais são os critérios que eu utilizo e ser capaz de pensar autonomamente com base em conhecimentos científicos sólidos. Também ao mesmo tempo, os objetivos e aqui em Évora, falo em Évora porque é a realidade que eu conheço, é também, ao mesmo tempo ter uma formação praxiológica muito forte, portanto, pra nós desde logo, a ligação entre teoria e prática é uma preocupação; exatamente porque temos a consciência de que estamos a fazer uma formação profissional, não estamos a fazer uma formação em Ciências da Educação. Estamos a fazer uma formação em professores de primeiro ciclo do ensino básico.

O mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tem as Ciências da Educação como área científica predominante, assim como ocorre na licenciatura em Educação Básica, pois são oferecidos 84 créditos obrigatórios e 24 optativos na referida área. Ao ser indagada sobre o significado das Ciências da Educação na formação oferecida, a

professora Ana afirma que essa área do conhecimento está inserida na componente de formação Área Educacional Geral.

Os cursos de formação de professores têm uma área que se chama Área de Formação Educacional Geral que tem Ciência da Educação, Psicologia da Educação, também Psicologia do Desenvolvimento, Filosofia, Sociologia da Educação, Administração e Organização Escolar, vários tipos de conhecimentos e de áreas que também contribuem para pensar [...].

Os 120 ECTS exigidos para conclusão do curso e habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e/ou no 1º Ciclo do Ensino Básico foram distribuídos pela Universidade de Évora de forma a atender ao que dispõe o Decreto-Lei nº 79/2014. O curso obedece à quantidade mínima de créditos destinada para cada componente de formação, superando o número estabelecido nas componentes Área Educacional Geral e Didáticas Específicas, como podemos verificar no Quadro 19.

Quadro 19 – Distribuição de ECTS no 2º ciclo (mestrado) oferecido pela Universidade de Évora

Componentes de formação	Créditos	
	Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 79/2014	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico estabelecido pelo Aviso nº 10.429/2015
Área de Docência	Mínimo de 18	18
Área Educacional Geral	Mínimo de 6	15
Didáticas Específicas	Mínimo de 36	39
Prática de Ensino Supervisionada	Mínimo de 48	48

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (PORTUGAL, 2014a, 2015c).

O aumento no número de créditos na Área Educacional Geral, responsável por unidades curriculares ligadas aos fundamentos da educação, não se mostra suficiente para superar a taxatividade na fixação de créditos mínimos destinados a cada componente de formação estabelecida pela legislação portuguesa que produz, segundo a professora Ana, uma consequente penalização da Área Educacional Geral e a valorização da Área da Docência.

[...] o Decreto-lei 79/2014 da formação é muito taxativa na percentagem de crédito que há em cada área e portanto a componente da formação educacional geral, no meu entender, é que está mais penalizada porque se entendeu dessa formação, e essa é minha formação crítica, dar um peso maior às áreas de docência um pouco como se pensa no secundário e no ensino médio que é disciplinas dos conteúdos que se ensinam na escola, matemática, língua, ciências, expressões artísticas, esses têm um grande peso e eu vou lhe dar também no texto, vem lá um gráfico onde se ver o peso de cada uma das componentes. Mas elas existem tanto na licenciatura de educação básica como no mestrado. No mestrado temos algumas disciplinas, por exemplo Psicologia da Educação, que é dessa área que é obrigatória e depois temos optativas porque como não temos créditos, nossa forma de enriquecer o curso foi criar opções.

Não é o ideal, os alunos terem que escolher entre saúde infantil e educação de crianças, de famílias e comunidade, eles precisam ter as duas, não era optar entre uma e outra, entre educação e valores ou filosofia para crianças [...] percebe que é difícil porque todas aquelas unidades curriculares são dessa área, mas cada aluno só escolhe, só pode fazer algumas delas. Isso por causa do decreto-lei que veio a seguir ao Processo de Bolonha.

O Plano de Estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora é composto por 14 unidades curriculares obrigatórias, concentradas em diferentes áreas científicas. As unidades curriculares optativas permeiam todos os semestres do curso, perfazendo um total de 27 possibilidades de escolha pelo estudante. No entanto, segundo o Aviso nº 10.429/2015, a universidade estabeleceu que, para fazer jus à habilitação profissional, é necessário o cumprimento de 102 créditos obrigatórios e 18 optativos (Quadro 20).

Quadro 20 – Quantidade e modalidade de créditos exigidos para habilitação profissional na Universidade de Évora

Área científica	Créditos	
	Obrigatórios	Optativos
Ciências da Educação	84	-
Educação Artística	3	-
Educação Artística ou Música	-	3
Educação Física	3	-
Psicologia	6	-
Ciências da Educação, Ciências da Saúde ou Filosofia	-	6
Português	3	-
Matemática	3	-
História, Geografia, Física, Química, Ciências Biológicas ou Ciências do Ambiente e Ecologia	-	9
Total	102	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (PORTUGAL, 2015c).

Todas as unidades curriculares oferecidas no curso de mestrado são semestrais, mas variam na quantidade de créditos estabelecida de acordo com a carga horária designada para cada uma delas. São previstos 30 ECTS por semestre e, de acordo com os créditos atribuídos às disciplinas obrigatórias e optativas, o curso permite que sejam cumpridos 24 créditos obrigatórios e 6 optativos no 1º e 3º semestres e 27 obrigatórios e 3 optativos no 2º e 4º semestres. Na Universidade de Évora, o estudante tem a oportunidade de contato com diferentes tipos de ensino: teórico/prático, orientação tutorial e trabalho de campo nos dois ciclos de formação (licenciatura e mestrado).

No entanto, os 18 créditos em unidades curriculares optativas estão vinculados a três áreas científicas – Educação Artística ou Música; Ciências da Educação, Ciências da Saúde ou Filosofia e História; Geografia, Física, Química, Ciências Biológicas ou Ciências do

Ambiente e Ecologia – demonstrando autonomia na organização curricular dentro dos limites impostos pela legislação vigente. Questionada sobre a organização dos cursos de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a professora Ana comenta a margem de autonomia das instituições de ensino superior na estruturação curricular de seus Planos de Estudos, contudo, salienta a importância de priorizar o tempo que foi concedido a cada unidade curricular.

Eu sou uma pessoa otimista e tento a ver não a dizer que não tenho tempo ou não tenho crédito, mas o que eu faço com o tempo que eu tenho ou com os créditos que eu tenho. Eu sou crítica em relação aos pesos das diversas áreas, acho também que o decreto deveria dar mais margem de autonomia às universidades, por exemplo, ele, nalgumas áreas, diz entre 25 e 30 créditos, não é nada, pode ir entre isso e aquilo, mas é tão pequenina essa margem que não dá para as universidades e as ESES criarem com maior autonomia, mesmo assim é muito diferente fazer o curso em Évora, fazer o curso na Escola Superior de Educação de Beja, fazer o curso na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) faz parte da componente de formação Iniciação à Prática Profissional, além ser integradora nas áreas Educacional Geral; de Didáticas Específicas; de Docência; e Cultural, Social e Ética. Nessa unidade, oferecida no 3º e 4º semestres do curso, o estudante deverá desenvolver atividades que incluem observação e colaboração no âmbito educacional e de ensino e prática supervisionada em escolas cooperantes que estabeleçam protocolo com a Universidade de Évora. O objetivo de tais atividades é proporcionar ao futuro professor contato com as atribuições da carreira, como o planejamento de aulas, ensino e avaliação, bem como desenvolver atitudes críticas e reflexivas acerca dos acontecimentos que permeiam a profissão (PORTUGAL, 2016).

Para inscrição nessa unidade curricular, preferencialmente o estudante deverá ter sido aprovado em todas as unidades curriculares que integram a componente de formação Didáticas Específicas, sendo facultada a posterior integralização de 3 ECTS. A conclusão da Prática de Ensino Supervisionada se dá com a apresentação do Relatório que possibilita apresentar as experiências no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, que, de acordo com a professora Ana, possibilita aos futuros professores a reflexão sobre a prática pedagógica.

[...] há uma componente que é o relatório de estágio que é discutido ao mesmo nível de uma tese de mestrado, só que é um relatório sobre a prática de ensino profissional. Portanto, esse relatório exige que os alunos tenham no estágio um bom desempenho ao nível da sua atuação na escola, mas também uma dimensão investigativa sobre a sua prática. O professor do século XXI tem que ser alguém capaz de investigar a sua própria prática para poder melhorá-la e não só ler a investigação que outros fazem, mas que também o próprio faz a investigação sobre a sua prática para poder avançar, enfrentar problemas, encontrar soluções para os problemas, não numa casuística intuitiva, mas também com algum rigor científico e

com uma fundamentação teórica e eu acho que isso saiu acrescentado desse processo. [...] a inserção à prática profissional é para ser desde o início, como maior presença, para poder ela própria ser o tronco que une e a partir do qual também se gera o conhecimento ideal para as disciplinas de cariz mais teórico e não tanto para rumar no final, no estágio final [...].

Os estudantes serão avaliados por seu desempenho durante o estágio nas escolas cooperantes e pelo Relatório apresentado. O Relatório encerra o percurso formativo no curso de mestrado, deverá retratar o trabalho desenvolvido de forma crítica e reflexiva e será avaliado por um júri em defesa pública, após aprovação em todas as unidades curriculares do curso e no estágio.

Na Universidade de Aveiro, assim como a licenciatura, os mestrados também são ofertados pelo Departamento de Educação e Psicologia. Os mestrados em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico apresentam os mesmos objetivos de formação. O primeiro é “qualificar profissionalmente para o desempenho generalista na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico;” ou “{...} para o desempenho docente generalista no 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB;”, e o segundo, “proporcionar o desenvolvimento de um perfil de formação adequado ao exercício desta atividade profissional, assente em competências de análise crítica e capacidade de investigação, intervenção e aprendizagem ao longo da vida.” (UNIVERSIDADE DE AVEIRO, 2019).

O mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico busca articular os dois ciclos do Ensino Básico, de modo que os alunos façam uma transição mais tranquila entre eles e apresenta como objetivo promover competências que permitam

i) Desenvolver um perfil de formação adequado ao exercício desta atividade profissional, tendo em conta as orientações da política educativa nacional; ii) Estimular o desenvolvimento de um profissional capaz de se adaptar aos desafios com que a escola e o professor se confrontam atualmente; iii) Fomentar a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes adquiridos em experiências de formação anteriores, no desenvolvimento, em contexto real, de práticas profissionais inovadoras, interventivas e adequadas a situações concretas de sala de aula, de escola e de articulação desta com a comunidade. (UNIVERSIDADE DE AVEIRO, 2019).

Todas as modalidades de mestrado formam o professor com qualificação generalista para atuar no 1º Ciclo do Ensino Básico, independentemente da outra habilitação concedida após a conclusão do curso. O mestrado em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico apresenta, de

forma mais abrangente, as competências as quais tem como missão promover em seus estudantes. No entanto, comunga os objetivos traçados pelas outras duas modalidades, especialmente quando se trata de perfil profissional e adequação ao exercício da função.

O mestrado em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico aponta que as competências desenvolvidas nos futuros professores ao logo dos mestrados têm como finalidade proporcionar uma base sólida de formação alicerçada em “conhecimento e compreensão; conhecimento aplicado; avaliação e análise crítica; comunicação; autonomia e parceria na aprendizagem.” (UNIVERSIDADE DE AVEIRO, 2019)

As estruturas curriculares das modalidades de mestrado para habilitação no ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro, assim como na licenciatura, apresentam ECTS divididos por áreas científicas e não por componentes de formação, como na licenciatura em Educação Básica. Segundo o professor João, ao estabelecer ECTS por componente de formação, o Decreto-Lei nº 79/2014 afetou a autonomia universitária, especialmente no curso de formação de professor, pois não possibilitou que o estudante escolhesse seu percurso formativo. O único momento em que o estudante pode optar por cursar qualquer unidade curricular na Universidade de Aveiro acontece no 4º semestre do curso.

Nossa autonomia diminuiu muito porque o decreto diz tantos créditos para esta área, tantos para aquela. A margem em 120 créditos é pequena, de cerca de 15 ECTS e na licenciatura ainda é mais pequena. O que que nós fizemos? Essa margem... fizemos opções para o aluno poder escolher já que o resto é obrigatório, vamos dar ao aluno a oportunidade. O que Bolonha na essência pode ter trazido de novo porque há formação em países, não na formação de professores, não tanto, mas em muitas áreas, onde o aluno escolhe todas as disciplinas que quer durante o seu percurso formativo. Nós não temos nada disso. Nós temos por área e se não for assim o A3ES não nos aprova porque tem 30 ECTS em Matemática, então tem que constar 30 ECTS em Matemática. Quer dizer, nós não temos muita margem de manobra. Eu acho que Bolonha e os decretos que orientam, como o 79 (Decreto-Lei nº 79/2014), o que nos trouxe foi essa perda da autonomia [...]

As estruturas curriculares das modalidades de mestrado apresentam organização diferenciada, designando números de créditos diferentes por áreas científicas. Ensino, Ciências da Educação e Didática e Tecnologia Educativas são áreas científicas comuns em todas as modalidades, contudo a estrutura curricular do mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta maior número de créditos obrigatórios em Ciências da Educação e Didática e Tecnologia Educativa (Quadro 21).

Quadro 21 – Áreas Científicas Comuns

Áreas Científicas Comuns	Mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico			
			Créditos			
	Obrigatórios	Optativos	Obrigatórios	Optativos	Obrigatórios	Optativos
Ensino	48	-	48	-	48	-
Ciências da Educação	10	-	6	-	6	-
Didática e Tecnologia Educativa	30	-	26	6	26	6

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (PORTUGAL, 2015d, 2015e).

Ainda que a quantidade de créditos obrigatórios em Didática e Tecnologia Educativa seja maior no mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao somarmos o número de ECTS obrigatórios e optativos designados para as duas outras modalidades, percebemos que os estudantes terão que cursar 32 créditos nessa área científica, pois os planos de estudos dos cursos estabelecem que a unidade curricular optativa, a ser cursada no 3º semestre, deverá ser escolhida entre o elenco de unidades oferecidas pela área científica Didática e Tecnologia Educativa.

O aumento no tempo de formação de professores, uma das implicações trazidas pelo Processo de Bolonha, reforçou o estudo de algumas áreas do conhecimento e fragilizou outras. O professor João cita as Ciências da Educação como uma das áreas enfraquecidas pelo novo modelo de formação defendido por Bolonha.

As implicações para a formação de professores são enormes porque antigamente nós tínhamos um processo centrado em quatro anos que passou a ser de cinco. Isto trouxe um reforço grande de algumas áreas, mas trouxe também perdas. As Ciências da Educação no seu todo, que vocês chamam Pedagogia, perderam muito espaço porque a lei nos obriga a ter créditos para cada uma das áreas, das especialidades, que são as áreas Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Expressões. Aumentou muito essa carga. Basicamente a licenciatura é toda só de formação dita de conteúdo disciplinar e nos mestrados é que têm Ciências da Educação com um pequeno espaço, as didáticas e os estágios.

Ao constar a perda formativa trazida pelos limites impostos pela legislação portuguesa, o professor ressalta a importância das Ciências da Educação e aponta que o número de créditos destinado à área, tanto na licenciatura em Educação Básica quanto nos mestrados que habilitam para o exercício da profissão, demonstra o pouco peso dado a essa área científica.

É crucial porque são fundamentos que sustentam aquilo que nós fazemos nas práticas. As Ciências da Educação, no seu sentido mais amplo, para nós incluem as

várias áreas: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Epistemologia, Didáticas etc. [...]. Dito de outro modo, as Ciências da Educação aqui é uma base de fundamentação teórica, de quase toda a formação que nós fazemos, teórica e prática, porque é aí que entram as didáticas para fazer a transposição, na formação de todos os educadores e professores do ensino básico escolar.

Na Universidade de Aveiro, o estudante – futuro professor – tem a oportunidade de aumentar a carga horária das áreas que foram mais afetadas com as mudanças formativa, pois os Planos de Estudos dos três mestrados que concedem a dupla habilitação para a docência incluem unidades curriculares Opção e Opção Livre, oferecidas no 3º semestre e no 4º semestre respectivamente, com diferentes características. Enquanto na primeira o estudante terá a possibilidade de escolher entre unidades curriculares da área científica Didática e Tecnologia Educativa, conforme ressaltamos anteriormente, na segunda, ele poderá escolher entre as unidades curriculares das Ciências da Educação ou qualquer unidade curricular de qualquer área científica lecionada na Universidade de Aveiro, desde que ao nível de mestrado (Quadro 22).

Quadro 22 – Configuração dos Planos de Estudos das modalidades de mestrado

Ano	Quantidade de unidade curricular	Unidades curriculares no 1º semestre	Unidades curriculares no 2º semestre	ECTS a cumprir
1º	10	5	5	60
2º	6	3*	3**	60

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, conforme dados disponíveis em: <https://www.pdf>.

* Unidade curricular Opção.

** Unidade curricular Opção Livre.

Os Planos de Estudos das modalidades de mestrado apresentam a mesma quantidade de unidades curriculares por semestre e oferecem, a partir do 2º ano, a Prática Pedagógica Supervisionada. Essa unidade curricular pretende desenvolver competências para o exercício da profissão docente e promover a reflexão sobre a prática profissional. Para alcançar os objetivos, mobiliza os conhecimentos adquiridos nas demais unidades curriculares do curso, desde os conteúdos das áreas curriculares dos níveis de ensino da modalidade de mestrado escolhida até planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas docentes; integra os estagiários nos contextos que envolvem a atividade docente; e desenvolve o perfil profissional conforme dita a legislação. Os estagiários são organizados em grupos por nível de ensino. No primeiro semestre, o grupo 1 vai para escolas que atendam um dos níveis de ensino condizentes com a habilitação profissional, e o grupo 2, para escolas que atendam o outro nível da habilitação concedida pela modalidade de mestrado escolhida. A Prática Pedagógica

Supervisionada é oferecida conjuntamente com a unidade curricular Seminário de Orientação Educacional para que juntas possam conduzir à realização do Relatório Final de Estágio.

Entre as componentes de formação que integram os cursos de mestrado para habilitação profissional, a Prática de Ensino Supervisionada foi a que recebeu a maior quantidade de créditos. A fixação de um valor mínimo de créditos por componentes de formação, bem com a criação do sistema de ciclos e de graus acadêmicos, e o foco no desenvolvimento de competências exigiram que cursos de formação de professores, nos ensinos universitário e superior politécnico, passassem por significativas modificações para serem acreditados. As instituições de ensino superior acataram as diretrizes das legislações portuguesas baseadas nas recomendações de Bolonha a fim de harmonizarem os sistemas educativos e promoverem o Espaço Europeu de Ensino Superior.

Apesar de apresentarem objetivos, organização e estrutura curricular similares em virtude das diretrizes legais, os dois subsistemas demonstram singularidades em seus Planos de Ensino. Ainda que a estrutura curricular seja elaborada respeitando as componentes de formação e o mínimo exigido de créditos para cada uma delas, os cursos decidem sobre a quantidade, a terminologia e o tipo (semestral, trimestral ou anual) das unidades curriculares, apontando: se serão obrigatórias ou optativas; quantos créditos serão atribuídos ao estágio, ao seminário e à orientação tutorial que integram a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada; o momento mais adequado de iniciar a Prática de Ensino Supervisionada; a estrutura e formatação do Relatório Final de Estágio; as modalidades de mestrado que serão oferecidas; a inserção da componente de formação áreas cultural, social e ética; e a distribuição dos créditos que excedem os valores mínimos estabelecidos.

Ao fazerem uso da discricionariedade que possuem, as universidades e os institutos politécnicos oferecem diferenças na formação do professor. O regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior atribui naturezas formativas distintas: profissional para o ensino politécnico e acadêmica para o ensino universitário. No entanto, o caráter vocacional atribuído ao ensino politécnico deixa de fazer tanta diferença quando a formação de professores no atual contexto português adquiriu um viés técnico, ainda que seja realizada na universidade.

A habilitação para a atuação docente em Portugal sofreu importantes alterações pós-Bolonha. As modificações vão desde a criação dos ciclos de estudo e o aumento do grau acadêmico, passando a exigir mestrado para o exercício profissional, até a elaboração, pelos cursos superiores, de currículos que contemplem uma formação generalista (licenciatura) e profissionalizante (mestrado), baseada em componentes de formação que atendam aos limites

de créditos designados por lei. Se, por um lado, podemos entender a obrigatoriedade do grau de mestre como um fator de valorização profissional e aumento no tempo de formação, por outro, isso nos leva a questionar se os pesos atribuídos a cada área formativa são suficientes para o desenvolvimento do aprofundamento teórico, da articulação entre teoria e prática e de posturas críticas e atuantes. O impacto de Bolonha nos cursos de formação docente é discutido por autores portugueses que nos ajudam a refletir sobre seus pontos positivos e negativos.

3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O conceito de formação, de acordo com Paviani (2009), é complexo e aberto, pois envolve expressões variadas como moral, social, intelectual, além de questões culturais, biológicas e psicológicas, todas relacionadas ao ser humano e, portanto, à cultura e à sociedade. Cenci, Fávero e Trombeta (2009) entendem que o conceito de formação apresenta dois sentidos: o primeiro relacionado à noção de processo, pois o ser humano se constrói ao longo do tempo; e o segundo, à ideia de formação integral. Ambos os sentidos transmitem a ideia de que o ser humano não nasce completo, mas que deve ser preparado por meio de um processo formativo que tem a intencionalidade de prepará-lo para a vida sem a certeza de êxito no final da caminhada. Isso é, a formação humana seria dependente da visão de mundo e sua relação com a sociedade.

Segundo Cenci e Dalbosco (2016), em contrapartida da formação humanística, o atual modelo econômico exige uma educação cada vez mais baseada no tecnicismo e na instrumentalidade, capaz de atender às demandas do mercado, que incentive a acumulação de riquezas e que ignore questões que contribuam para uma distribuição de renda justa. Isso porque as sociedades têm sido influenciadas por interesses externos, de natureza econômica e cultural, em que “os grandes fluxos econômicos e os interesses que escondem por trás deles, bem como as novas categorias de raça, gênero, geração, etnia e cultura reconfiguram e redeterminam não só as posições do sujeito, mas também, a relação das instituições com o todo social.” (GOERGEN, 2010, p. 63).

Desse modo, a sociedade tem adquirido diferentes características ao longo do tempo, e conceitos como autonomia e subjetividade individual têm assumido diferentes *status* na humanidade. Goergen (2010) ressalta o processo de revisão pelo qual o conceito de comunidade humana passa, consequência de dois cenários: a globalização, em que acontecimentos internacionais influenciam ou determinam o curso da economia e da ciência regionais; e os movimentos culturais representados pelos desejos, ambições e pretensões das comunidades locais. Nesse cenário, a produção de conhecimento atribuída à universidade tem se voltado à construção de saberes e tecnologias que atendam ao sistema de produção (CENCI; DALBOSCO, 2016).

Para Paviani (2009), a compreensão de formação superior remete a três modalidades de formação: formação básica (aquisição de conhecimentos necessários à compreensão das

disciplinas); à formação geral (desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que sejam úteis para a compreensão do mundo); e à formação profissional (desenvolvimento de competências destinadas ao trabalho). Independentemente do modelo de formação adotado pelas instituições de ensino superior, é necessário, segundo o autor, ter um equilíbrio entre o domínio de teorias e métodos e a aquisição de habilidades e competências. Na visão de Cenci, Fávero e Trombeta (2009), a busca pela formação via educação formal tem como objetivo preparar o ser humano para convívio social e, para tanto, tem o compromisso de respeitar as dimensões nas quais a sociedade esteja baseada. Entre as várias dimensões, destaca-se a valorização de si e do outro como pessoa, o desenvolvimento da autonomia pessoal e o respeito aos seus semelhantes.

Paviani (2009) defende que uma sociedade voltada para a economia do conhecimento precisa superar a ideia de que a construção do ser humano depende apenas da aquisição do saber. Os padrões tradicionais de formação sofrem modificações em razão das transformações sociais que alteram os planos de ensino e os procedimentos pedagógicos. As principais mudanças estão relacionadas à natureza do saber e acontecem na maneira como se adquire, classifica e aplica conhecimentos. A quantidade de informação não pode ter mais significado que a qualidade do conhecimento. Para o autor, o conhecimento, entendido como mercadoria, não pode significar a perda de sua dimensão formadora, pois, ao ser colocado a serviço da sociedade, adquire valor pedagógico. A formação do estudante não perde sua dimensão ética, pois não há conflito entre o seu valor intrínseco e o seu valor de uso, uma vez que, no contexto social, passamos por situações e acontecimentos que nos levam a aplicá-lo.

Nussbaum (2015) deixa clara a importância de investimento na ciência e na educação técnica, contudo, ressalta que não se deve ignorar o pensamento crítico, a capacidade de agir como cidadão do mundo e a empatia, competências ligadas às humanidades e às artes, que também são essenciais para o progresso e bem-estar das democracias. Para a autora, a avaliação do sistema educacional deve levar em consideração a maneira como os jovens são preparados para viverem numa sociedade composta por pessoas diferentes no que se refere à religião ou à etnia, à gênero ou à orientação sexual etc.

Para Nussbaum (2015), cidadãos educados de acordo com os preceitos de respeito e consideração ajudam na estabilidade democrática. A economia sólida exigida pela democracia também depende das humanidades, pois promove uma gestão cautelosa e uma cultura de criatividade e inovação. Por essa razão, não é preciso escolher entre dois modelos: um voltado para o lucro ou outro que vise a promoção da plena cidadania. A autora designa o primeiro modelo como “educação para o lucro” ou “educação para o crescimento econômico” e

argumenta que os seus defensores têm uma visão simplória dos requisitos para atender às metas estabelecidas. A produção do crescimento econômico (primeiro modelo) não está atrelada à democracia, nem à formação de uma nação preocupada com as oportunidades de desenvolvimento dos seus cidadãos. A intencionalidade é produzir trabalhadores com formação técnica para atender aos projetos que buscam desenvolvimento tecnológico e financiamentos externos, sem incentivo para o pensamento livre e o raciocínio crítico. Por outro lado, se a intenção for o estabelecimento de uma democracia humana (segundo modelo), os países devem formar cidadãos que possam desenvolver o raciocínio, a reflexão, a argumentação e o debate de assuntos complexos relacionados ao desenvolvimento da humanidade; que sejam capazes de respeitar os direitos de todos, independentemente de raça, religião, gênero e orientação sexual; que desenvolvam a empatia; e que compreendam o significado das políticas implementadas em relação às oportunidades para o outro, pertencente ou não ao seu país (NUSSBAUM, 2015).

Os dois modelos, para Nussbaum (2015), precisam ser articulados, pois a educação deve ser capaz de preparar as pessoas para o trabalho e para uma vida com significado. Em um país democrático, os objetivos humanos são alcançados por meio de uma economia sólida, portanto, o interesse econômico também depende das ciências humanas para promover cautela e responsabilidade no espaço administrativo e viabilizar a criatividade.

Cenci, Fávero e Trombeta (2009) afirmam que uma formação construída a partir da relação entre pessoas e objetos é possível quando se transpõe o modelo sujeito-objeto para o campo formativo, no entanto, afeta diretamente a ideia de formação humanística e afasta a formação de seu conceito enquanto *bildung* clássica, uma vez que essa assume um caráter de instrução, tornando-se mais restrita e pontual, transformando-se em uma educação tecnicista e instrumentalizadora. Esse modelo de formação está cada vez mais presente nas instituições de ensino superior, que se veem impelidas a formarem profissionais por meio de competências que os tornem dinâmicos e capazes de resolver problemas, entrando em conflito com princípios educacionais alicerçados na formação integral e ética do indivíduo e comprometidos com humanidade.

Para Nussbaum (2015), países democráticos estão transformando seus sistemas educacionais em produtores de “máquinas lucrativas” em detrimento de pessoas que desenvolvam o pensamento crítico, autônomo e solidário, capacidades essenciais para a democracia. Tais capacidades estão intrinsecamente ligadas às humanidades e às artes, que, segundo a autora, vêm sendo excluídas no ensino superior em vários países do mundo. A eliminação gradativa desses aspectos deve-se ao fato de gestores públicos os considerarem

como “enfeites inúteis” que nada acrescentam à competitividade do mercado global. Nesse sentido, Nussbaum (2015, p. 4) aponta

O que poderíamos chamar de aspectos humanistas da ciência e das ciências humanas – o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso – também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro.

As transformações trazidas pela globalização implicam novas incumbências à educação superior que estão mais preocupadas com as necessidades da economia dos países do que com a formação das pessoas. Entretanto, como diz Paviani (2009), a educação superior deve promover o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais e pessoais, que atendam às expectativas imediatas e ao longo da vida, a fim de suprir exigências de uma profissão específica, bem como possibilitar atuação em variadas ocupações. Quando novas demandas aparecem, a educação superior precisa trabalhar de forma diferente com saberes, ensino e aprendizagem, redefinindo os objetivos e as finalidades dos cursos.

Cenci, Fávero e Trombeta (2009, p. 16) apontam algumas razões para a modificação da dimensão formativa oferecida pelas instituições de ensino, entre elas “as demandas de uma educação mais breve e tecnicista dos profissionais; a dissociação entre conhecimento e valores; a mentalidade imediatista que reina no cenário econômico e social”. Tais dimensões contrastam com a formação universitária apregoada por Humboldt, pois, entre suas principais funções educativas, configuram-se o desenvolvimento da autonomia intelectual e pessoal do aluno, o comprometimento desse com sua formação e profissão, o respeito à dignidade humana e o compromisso com a democracia. De acordo com Goergen (2010), tal ideia de formação respondia aos anseios da sociedade da época. Com as transformações trazidas na segunda metade do século XX, a universidade abandonou, ainda que não totalmente, o lugar de pensamento crítico que ocupava, eximindo-se de contribuir cientificamente na resolução de problemas concretos da sociedade e adotando uma postura neoliberal. Goergen (2010, p. 65) aponta como consequências dessa mudança de conduta

a pesquisa passou a investigar predominantemente questões diretas ou indiretas impostas pelo modelo político-econômico; o ensino a transmitir conhecimentos e habilidades relacionadas ao mercado de trabalho; e a extensão a buscar soluções emergenciais decorrentes da própria natureza do sistema.

Ainda de acordo com Goergen (2010), os temas centrais da teoria educacional contemporânea são compostos por termos como educação instrumental, pertinência social e formação cidadã. No entanto, a conceituação desses termos é controversa, pois eles podem

transmitir ideias negativas ou positivas, de acordo com o olhar que se pretende defender. A partir da relação dicotômica entre indivíduo e sociedade, podemos pensar na pertinência social da universidade, pois essa dicotomia se apresenta, por um lado, no discurso de formação individual que valoriza o conhecimento e as habilidades necessárias para atender ao mercado e, por outro, na defesa da urgência do reconhecimento de valores sociais para a construção da justiça e da democracia. Segundo o autor, os dois discursos não dialogam e seguem caminhos paralelos a fim de alcançar o bem individual, em um caso, ou comunitário, em outro. O caminho da individualidade orienta-se pela eficiência e utilidade e está baseado na razão instrumental enquanto o caminho socializante é conduzido pela razão crítica que atende aos anseios da humanização coletiva. No entanto, na visão do autor, a pertinência social da universidade deve ser colocada no âmbito da ambivalência dos discursos, pois, diante das perspectivas dos discursos, pode-se construir uma valiosa relação entre universidade e sociedade, na qual seja considerada as dimensões que constituem o ser humano.

Nussbaum (2015) aponta que os cursos de filosofia e de temas humanísticos, ministrados em universidade, têm como finalidade levar os alunos à independência de pensamentos e argumentações, fugindo da submissão à autoridade e às tradições. A educação fundamentada nas ciências humanas é essencial para o fortalecimento da criatividade e da imaginação e promove uma educação ampla. De acordo com Cenci e Dalbosco (2016), a definição de educação deveria vincular-se ao compromisso com a democracia e a humanidade e considerar as seguintes ideias pedagógicas:

- a) o educando enquanto sujeito ativo da aprendizagem; b) a formação do pensamento crítico baseada no autoexame permanente dos envolvidos no processo pedagógico; c) o desenvolvimento da imaginação em prática capaz de incluir em seu modo de pensar e agir a perspectiva do outro; e d) por fim, a formação para a cidadania universal que possa promover o sentimento de pertença à humanidade, e não somente a uma etnia, grupo ou nacionalidade. (CENCI; DALBOSCO, 2016, p. 147).

Além dessas finalidades, a formação universitária, de acordo com Cenci, Fávero e Trombeta (2009), deve se preocupar com a inserção social do profissional. Os autores salientam a necessidade do desenvolvimento de uma postura ética e comprometida com a profissão e com a sua finalidade, uma vez que o desenvolvimento da atividade profissional configura uma prestação de serviço à sociedade. A formação superior deve ser entendida como necessária à preparação profissional, mas, mais do que isso, ela deve socializar a ação humana, dar-lhe um sentido universal; portanto, aumentar o sentido de humanidade presente no indivíduo (PAVIANI, 2009, p. 54).

De acordo com Cenci e Dalbosco (2016), podemos pensar que esse seja um caso de alargamento da função da universidade, no entanto, os autores salientam a importância de que o conhecimento produzido não seja reduzido a um saber técnico que leve à ausência de autonomia na pesquisa. O perigo está em fazer do conhecimento um elemento estritamente econômico, como um fator de produção, e, para tanto, da educação uma promotora do conhecimento exigido pela economia global de mercado. Os autores abordam a preocupação com a redução da formação na profissionalização para o mercado de trabalho, resultado de um direcionamento cada vez mais especializado em detrimento do desenvolvimento de capacidades de interações e de respeito frente às diferenças culturais e de posicionamentos variados.

Goergen (2010) aponta o conflito atual pelo qual passa a universidade, caso abandone seu papel crítico: transformar-se em um instrumento que sirva aos interesses internacionais, afastando-se dos interesses regionais; ou, ao contrário, priorizar os anseios regionais em detrimento do mundo globalizado. Para resolver tal conflito, a universidade deve levar em consideração o funcionamento da sociedade com sua dimensão econômica e cultural, a partir de um exame crítico dos cenários para, só então, definir as atividades que pretende desempenhar.

Para além da produção de conhecimento, a missão da universidade, segundo Longhi (2009), seria de construção de novos conhecimentos que contribuam para a promoção de justiça, dignidade e melhoria de vida da sociedade. Ao assumir o compromisso social que se espera, a instituição também se responsabiliza pelas consequências dos conhecimentos produzidos. Por essa razão, as instituições de educação superior devem rever sistematicamente como estão contribuindo “para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento e emancipação humana e social, para a preservação ambiental e para a consolidação da democracia” (LONGHI, 2009, p. 222).

De acordo com a autora, para sobreviver corporativamente, as instituições de ensino superior estão negligenciando valores como autonomia, solidariedade e dignidade em favor de atribuições tecnicizadas. Diante disso, Longui (2009) alerta que as mudanças trazidas pelas exigências mundiais não devem ser capazes de transformar a formação superior em fábricas produtoras de objetos. Segundo Goergen (2010), as práticas coisificantes da sociedade moderna levam à coisificação do homem, transformando-o em executor de funções e não em sujeitos, sendo a formação de um sujeito humano livre e autônomo um dos principais objetivos da educação. Para o autor, o conhecimento humano passa por um processo de objetualização no qual o sujeito é pressionado pelas expectativas da sociedade existente, que

prioriza os interesses econômicos em detrimento dos valores humanísticos. A informação passa a ser mais valorizada que o pensamento, e as instituições educativas se tornam locais que formam indivíduos interessados em adquirir capacidade técnica e habilidades voltadas para a atuação na sociedade sem preocupação com aspectos culturais, sociais e psicológicos (GOERGEN, 2010). A produção de conhecimento é um papel atribuído à universidade, no entanto, sua atividade tem se voltado à construção de saberes e tecnologias que atendam ao sistema de produção (CENCI; DALBOSCO, 2016).

Dias Sobrinho (2014) discute dois termos defendidos pela economia do conhecimento que merecem atenção: capitalismo acadêmico e universidade empreendedora. A expressão universidade empreendedora é caracterizada pela captação de recursos de fontes diferenciadas e responsável por sua administração, seguindo o modelo empresarial; e capitalismo acadêmico é a expressão caracterizada pela utilização do público visando interesses particulares. Seguir essa lógica significa colocar a universidade a serviço da economia, comercializar o saber. Ao se adaptar aos interesses da economia, a universidade renuncia a sua autonomia na escolha do que pesquisar. Essa realidade ocasiona mudanças de atribuições da universidade, bem como o nascimento de novas funções que se ajustam aos interesses de uma economia do saber. Contudo, apesar das críticas que sofre, a universidade ainda é capaz de produzir conhecimento e organizar a aprendizagem. Para o autor,

a universidade ainda é a instituição com mais condições estruturais e humanas para fazer a crítica da sociedade, prever cenários e possibilidades, interrogar sobre os sentidos dos processos sociais e contribuir para a construção de uma real sociedade do conhecimento, para além da economia do conhecimento. (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 656).

Construir uma sociedade do conhecimento em uma economia do conhecimento gera contradições, entre elas a de que a universidade tem como finalidade a contribuição para uma melhor construção da humanidade, fortalecendo o público, enquanto a economia do conhecimento valoriza uma ideologia do individualismo revestido de uma busca pelo benefício social. Para Dias Sobrinho (2014), a sociedade do conhecimento é uma utopia e, para se tornar realidade, necessita de educação ampla que se afaste do objetivo fundamental de ocupação de cargos de trabalho e exclusivo atendimento da ordem econômica.

Negligenciar as ciências humanas, de acordo com Nussbaum (2015), é esquecer da alma, ou seja, é deixar de lado a capacidade de pensar e de imaginar, características que nos identificam como humanos e que enriquecem as relações que estabelecemos ao longo da vida. Ao seguir o caminho da lógica econômica apenas, deixamos de lado a complexidade e riqueza das pessoas, tomando-as como um elemento útil ou inútil para o alcance de objetivos

estabelecidos. A educação, na concepção de Nussbaum (2015), deveria nos tornar aptos para discutir as influências a que estamos sujeitos para que possamos nos transformar em cidadãos do mundo.

A situação mostra-se desafiadora quando nos deparamos com *déficit* de conhecimentos na formação humanística, que nos submete às normas de caráter comercial e lucrativo. Nussbaum (2015) destaca a importância e a urgência de que instituições de ensino desenvolvam em seus alunos a compreensão de que todos fazem parte de nações que são heterogêneas e que, portanto, devem incentivar o reconhecimento do outro e de suas diferenças. Por essa razão, a autora defende que temos que consolidar uma base humanística e crítica na formação de cidadãos para que possamos debater e contribuir com soluções para os problemas da humanidade.

Uma formação humana, científica e profissional que atenda às demandas sociais da atualidade depende de conhecimentos filosóficos, literários, econômicos, entre outros, de forma a integrar e articular saberes para facilitar a compreensão de mundo e o julgamento criterioso de acontecimentos. Para alcançar uma educação integral, precisamos associar a formação tecnológica e científica à formação humanística, pois, para Paviani (2009), a educação cidadã e os conhecimentos gerais, bem como o ensino voltado para a vida profissional, são exigências do processo formativo. A ética, a criticidade e a responsabilidade devem fazer parte da formação superior.

Tal é o que Goergen (2010) defende: a educação tem como principal tarefa preparar o ser humano para atuar na sociedade, bem como desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva. Para tanto,

os estudantes precisam aprender na universidade que a verdade não se identifica com o real; precisam aprender a serem seres sociais sem se tornarem reféns da lógica sistêmica; precisam desenvolver consciência crítica para reconhecer e problematizar os sentidos unívocos do real; precisam, enfim, saber formular juízos independentes e autônomos sobre a realidade social, política e econômica na qual deverão inserir-se e realizar-se como seres humanos. (GOERGEN, 2010, p. 73).

Na relação com a sociedade, a universidade pode desempenhar um papel crítico-transformador quando suas atividades estão voltadas para atender aos anseios sociais de uma sociedade justa, sustentável e democrática; ou agir conforme o sistema ao submeter-se à sociedade real, desconsiderando o sentido humano. A pertinência social pode apresentar sentidos variados e responder a interesses diferentes de acordo com o olhar que se tem da função da educação superior. Apesar de poder assumir qualquer uma de suas dimensões

(conhecimento, utilidade, ética e do ser), Goergen (2010) enfatiza que a universidade tem se rendido ao atual modelo político-econômico, afastando-se de seu papel crítico.

Assim como Nussbaum (2015), Goergen (2010) reconhece que a formação oferecida pelo ensino superior tem como objetivo a preparação dos alunos para o mundo, oferecendo-lhes meios para adquirir competências profissionais, contudo, sem se restringir a um treinamento para transformá-los em operadores técnicos de conhecimento. O autor entende que o ser humano é capaz de resistir ao processo de objetualização e submissão desde que sua formação seja pautada na subjetividade e na educação crítica.

A educação superior, em um mundo globalizado, assume novas tarefas que privilegiam as necessidades econômicas em detrimento da formação humana. No entanto, a formação técnica e a formação cidadã são essenciais ao progresso e à democracia. Precisamos formar para a inserção no mercado de trabalho sem abandonar a reflexão, a argumentação, o debate e o incentivo ao pensamento livre, isso é, associando elementos humanístico e científicos no percurso formativo do sujeito. No entanto, as mudanças paradigmáticas trazidas por Bolonha levaram à formação docente baseada no desenvolvimento de competências, como veremos a seguir.

3.1 Percepções de autores portugueses sobre formação docente atual

A implementação das orientações do Processo de Bolonha trouxe modificações significativas para o ensino superior e, em especial, para os cursos de formação de professores que, segundo Brito (2012), precisaram ser reorganizados desde a raiz em razão do novo enquadramento legal para a habilitação profissional. A fim de conhecermos as percepções dos especialistas portugueses sobre as recentes mudanças pelas quais a formação docente passou, contamos com a ajuda de Nóvoa, Roldão, Formosinho, Leite, Alarcão, entre outros.

Flores (2014) vê a formação de professores como um fator fundamental para a melhoria da educação. Diferentes modelos de formação apresentam formas variadas de perceber o papel da educação, o significado de ser professor e a função da escola. Contudo, de acordo com a autora, independente da concepção de formação, é recorrente o entendimento de que a melhoria dos professores está atrelada à melhoria da sua formação. Nesse sentido, ainda que existam diferentes modelos de formação, Imig, Wiseman e Neel (2014) afirmam que dois aspectos são comuns nas discussões sobre o tema: o entendimento de que a formação de

professores influencia a aprendizagem de futuros docentes e isso reflete no cotidiano escolar e a conseqüente preocupação com a qualidade dos programas de formação.

Antes da criação dos programas de formação inicial de professores propostos no século XIX, dois modelos se destacavam: a aprendizagem por meio do trabalho conjunto com um professor experiente, voltado para a valorização da prática, ou o ingresso em cursos superiores sem formação específica para o ensino, com foco na teoria. Ao tratar do tema, Niklasson (2014) afirma que as discussões sobre formação de professor envolvem a ênfase que se deve dar ao tipo de conhecimento, se ele deve ser disciplinar ou profissional, e ao equilíbrio entre conhecimentos da teoria e da experiência. Além dessas preocupações, outras estão relacionadas ao local e ao momento da aprendizagem, se na universidade ou na escola; se no início ou no final da formação inicial de professores. De acordo com a autora, essas questões estão em debate permanente, mas parece haver um consenso sobre a necessidade de um equilíbrio entre conhecimento teórico e prático, bem como a defesa de que a formação inicial aconteça tanto na universidade quanto na escola.

Nesse contexto, podemos refletir sobre as mudanças trazidas na formação inicial de professores em Portugal pós-Bolonha, pois as questões levantadas por Niklasson (2014) são atuais nas discussões sobre a organização dos cursos de formação inicial de professores no que tange ao tempo destinado à socialização do estudante – futuro professor – com a profissão docente e à finalidade biotápica dos cursos oferecidos.

Leite (2012) questiona se as mudanças trazidas pelo Processo de Bolonha são positivas no âmbito desses discursos e salienta a necessidade de se perceber a complexidade da educação escolar e a importância da qualificação profissional dos professores. No entanto, ao reorganizar a formação inicial de professores em dois ciclos de formação (licenciatura e mestrado), oferecendo uma formação generalista na licenciatura e uma formação para o exercício da docência no mestrado, Portugal atende às orientações de Bolonha, mas, na visão da autora, retrocede ao abandonar a característica integradora que, até então, acontecia logo no primeiro ano do curso. Leite (2012) entende que, apesar do elevado nível acadêmico exigido para a habilitação profissional, o tempo destinado à formação inicial de professores não é muito maior que o estabelecido anteriormente à reforma e que a estrutura atual dificulta o contato progressivo com atividades docentes.

A socialização dos estudantes com o exercício da docência é fundamental para a compreensão das dimensões sociais do processo educativo, pois, como afirma Nóvoa (2009a), a formação do professor deve acontecer na inserção profissional. De acordo com Leite (2018), a concepção de formação docente defendida por Nóvoa é de que a atuação do professor deve

ir além do saber do conteúdo disciplinar e do trabalho desenvolvido em sala de aula. Para a autora, a ampliação dos saberes e sua aplicação social no cotidiano educacional depende da socialização profissional, dificultada pelo modelo trazido por Bolonha, que oferece poucas oportunidades de aprofundar conhecimentos educacionais e vivenciar situações reais relacionadas à diversidade e à complexidade no exercício da docência. Na mesma direção, Nóvoa (2017) defende que o contato com a profissão é essencial na formação de professores, ao afirmar que

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. [...] não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Esse modelo de formação apregoado por Bolonha, para Leite (2014), oferece poucas oportunidades de reflexão de um quadro teórico fundamentado nos discursos acadêmicos e nas aprendizagens sociais afastadas das ideias economicistas. Para a autora, “os estudantes, futuros professores, deveriam ir vivenciando ao longo desta formação inicial experiências profissionais cada vez mais prolongadas e produtoras de reflexões sobre os efeitos que iam sendo gerados.” (LEITE, 2014, p. 15).

Os ciclos de estudos estabelecidos por Portugal após os compromissos assumidos em Bolonha foram estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 74/2006 e implementados na formação de professores com base no Decreto-Lei nº 79/2014, que estabelece o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. É esse decreto que estabelece que cabe à licenciatura a formação de base e, ao mestrado, a complementação e o aprofundamento da formação acadêmica, cabendo a essa etapa de estudos, entre as áreas elencadas no preâmbulo do decreto, garantir a iniciação à prática profissional, que é finalizada com a prática supervisionada.

A composição generalista implementada por Portugal gera posições contrárias sobre o tema. De acordo com Mouraz, Leite e Fernandes (2012), as discordâncias abrangem o fato de esse modelo de formação dificultar o aprofundamento de conhecimentos científicos ou por conter exigências específicas no segundo ciclo de estudos (mestrado) que são incompatíveis com sua duração. No entanto, as autoras afirmam que a característica bi-tápica da formação não é refutada por todos, pois, de acordo com pesquisas realizadas por elas, professores formadores e estudantes – futuros professores – compreendem esse como um modelo “banda larga”, que aumenta a empregabilidade e possibilita uma melhor adequação dos professores da educação básica, pois se mostra capaz de abrir possibilidades de atuação profissional que

será aprofundada pelo mestrado. Já na visão de Reis e Camacho (2009), a duração dos ciclos de formação pode ser entendida como um ponto positivo do pacto, pois o processo educativo passou a centrar-se no estudante, levando em conta suas experiências e aprendizagens e aumentando o equilíbrio e a articulação entre atividade docente, tutoria e prática.

O Processo de Bolonha exigiu alteração na formação de professores, trazendo mudanças organizacionais e pedagógicas com tendências homogeneizadoras a partir de medidas como a instituição de ciclos de estudos por graus acadêmicos, de unidades de créditos, da mobilidade, da organização dos estudos por horas de contato, de tutoria e de trabalho autônomo (FERREIRA, C., 2013). No entanto, Reis e Camacho (2009) afirmam que o pacto não tem a intencionalidade, com a concretização do EEES, de uniformizar o cariz formativo das instituições de ensino superior, os planos de estudo, a estrutura curricular ou o método de ensino e aprendizagem, mas de criar um quadro harmônico de forma a facilitar o reconhecimento dos graus acadêmicos. Nesse contexto, Vieira e Damião (2013) defendem o tronco comum na formação inicial de professores, pois acreditam que ela deve ter um caráter mais homogêneo. As autoras defendem que os futuros professores dos anos iniciais precisam de conhecimentos basilares para criarem estrutura sólida durante o percurso acadêmico, mas entendem que tal alinhamento curricular não afetaria o perfil de formação da IES.

Devemos, neste ponto, perguntar se a formação proporcionada pelas diversas instituições não deveria ser mais aproximada, no sentido de se obter um perfil mais homogêneo? A nossa opinião é que sim, deveria. Perante a necessidade de levar os alunos dos primeiros anos de escolaridade a assimilarem conhecimentos basilares e desenvolverem capacidades estruturantes, que se afiguram determinantes para o seu futuro académico, evidencia-se a necessidade de apurar o que é essencial ensinar aos professores para cumprirem esse desígnio. Dispondo-se de investigação pedagógica substancial, ainda que nem sempre consensual, sobre a aprendizagem em geral e sobre a aprendizagem em áreas disciplinares específicas (no caso, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) seria, no nosso entender, vantajoso que, a breve trecho, fosse realizado um esforço de articulação interinstitucional, no que respeita a este assunto, pautado, naturalmente, pela reflexão mais ampla de teor filosófico, epistemológico e social que deve enquadrar a construção de qualquer currículo de formação de professores. E isto sem que cada instituição excluísse do seu plano formativo a linha ou linha de trabalho em que é especializada e os recursos que lhe são próprios. (VIERA; DAMIÃO, 2013, p. 152).

A incorporação portuguesa das políticas defendidas em Bolonha pode ser justificada, segundo Leite (2012), pela possibilidade de uma formação mais flexível, que forneça ao estudante percursos académicos diferenciados a partir das opções disciplinares dentro ou fora do curso escolhido e pela adesão à mudança de paradigma ao romper com a ideia tradicional de formação. No entanto, a autora também critica o fato de a formação para o exercício da docência acontecer no mestrado, dificultando o desenvolvimento do perfil necessário para desempenhar a profissão em razão do curto tempo para a conclusão do curso. Tal

preocupação ganha maior repercussão quando se trata de habilitação dupla simultânea, ou seja, aquela que forma para a atuação profissional em dois níveis de ensino, pois o tempo destinado a cada um deles não é suficiente para que as especialidades necessárias para a atuação profissional sejam aprofundadas. A autora aponta, ainda, que a formação generalista oferecida na licenciatura desperta opiniões contrárias, pois pode, como já explicitado, levar ao entendimento da impossibilidade de preparação docente no curto prazo do mestrado, mas também pode constituir uma mais-valia para o estudante na medida em que possibilita uma visão ampla da situação educacional e uma maior consciência na escolha do nível de ensino em que pretende atuar.

Nesse sentido, para Flores (2003), o Processo de Bolonha trouxe transformações que repercutiram nos sistemas educativos das sociedades competitivas e levaram à reflexão do que se espera da formação docente. A organização da formação inicial de professores em dois ciclos de estudos aspira que os estudantes pensem sobre a sua prática e que se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida. Segundo a autora, a sociedade sofre transformações que exigem a reformulação, a redefinição e a discussão sobre a formação de futuros docentes para a atuação em escolas e salas de aula que, de acordo com Leal e Leite (2017), estão inseridas em um contexto de instabilidade trazido pela pós-modernidade, em que o professor deve ser capaz de criar estratégias para se adequar à realidade posta e, para tanto, sua formação precisa estar pautada no desenvolvimento de “competências holísticas, plurais e multifacetadas, capazes de apoiar a gestão de novas situações que os cotidianos vão apresentando” (LEAL; LEITE, 2017, p. 6).

A formação de professores em Portugal enfrenta uma tensão, pois se, por um lado, tem como objetivo atender aos compromissos firmados com a assinatura da Declaração de Bolonha e às exigências impostas pelo mundo globalizado, por outro, se empenha em superar os desafios intrínsecos à profissão, que depende tanto de solidez de conteúdos para a docência como do desenvolvimento de competências para promover o sucesso escolar na instituição educacional que o futuro professor vier a integrar.

Já para Formosinho (2009), o dilema da formação está em como produzir conhecimento, incentivando a reflexão crítica, e, na mesma medida, promover as dimensões formativas da missão do professor. Isso porque a cultura das instituições de ensino superior está baseada na produção de conhecimento abstrato, voltada para a especialização disciplinar estrita, em detrimento da formação de professores como profissionais de desenvolvimento humano. O confronto entre formação generalista e especialista deve levar à discussão sobre

qual é a especialização pretendida e ao fato de que, ao integrar essas duas dimensões, o ensino superior pode proporcionar uma formação de professores que atenda à demanda da sociedade.

Discursos políticos e acadêmicos apontam para a necessidade de uma formação docente que atenda às exigências da profissão e qualifique o professor para que sua atuação vá além de conhecimentos disciplinares e saberes escolares tradicionais (LEITE, 2012). Nóvoa (2009a) ressalta que a profissão exige um compromisso social, pois o professor deverá atuar para além da escola.

De acordo com Leite (2012), dois discursos permeiam os debates sobre formação de professores entre autores portugueses. Um diz respeito às dimensões sociais do ato educativo e outro destina-se à preocupação com políticas educacionais direcionadas à qualidade do ensino e que garantam ao professor, por meio de sua formação, a aquisição de competências e a obtenção de conhecimentos, como a consciência crítica e a capacidade de dirimir problemas e de gerir contextos (ENQA, 2006). No entanto, para o desenvolvimento de competências que facilitem lidar com a complexidade do cotidiano docente, segundo Leite e Fernandes (2013), a formação de professores deve extrapolar conteúdos técnicos ou científicos e possibilitar um maior contato com a profissão.

Leal e Leite (2017) afirmam que as posições da comunidade científica em relação às políticas de formação inicial de professores em Portugal não são unânimes, no entanto, de acordo com as autoras, a maior parte se posiciona por uma adesão condicional ao pacto, pois reconhecem que as mudanças atenderam às demandas do século XXI, mesmo criticando a diminuição de práticas que promovem a adequada socialização da profissão.

A diversidade de opiniões sobre as transformações implementadas após Bolonha é identificada por Leal e Leite (2017) em dois outros posicionamentos. Um que defende a adesão incondicional às medidas decorrentes do processo por entender que promoveram a autonomia e as competências pessoais e sociais dos estudantes, bem como possibilitaram a flexibilidade na formação, oferecendo variedades de opções e incentivando uma aprendizagem ativa. Roldão (2006) aponta que descritores da profissionalidade docente, tais como o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao seu desenvolvimento; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma; e a pertença ao corpo de pares legitimados pelo seu saber, são indispensáveis no contexto de formação de professores a partir de Bolonha, a fim de diminuir a tensão entre a natureza da função docente e do saber necessário ao seu desempenho.

Outro posicionamento rejeita as políticas estabelecidas por acreditar que elas levaram a um retrocesso na formação em razão da diminuição do tempo de efetiva formação para o exercício da docência e a diminuição da socialização profissional. Formosinho (2009) aponta que a fundamentação teórica oferecida no ensino superior, além de dever formar professores reflexivos, atuantes, críticos e comprometidos, deve contribuir para a valorização da profissão e dos profissionais e melhorar as práticas dos professores, bem como o contexto das escolas. Essa melhoria, de acordo com Leite (2012), Leal e Leite (2017), Nóvoa (2009a), entre outros autores portugueses, depende da integração do ensino com o envolvimento dos estudantes na realidade do exercício da profissão docente, pois amplia a habilidade de lidar com situações sociais complexas que permeiam a educação.

Bolonha levou a uma reorganização em que os cursos de formação construíssem Planos de Estudo que, segundo Leite (2012, 2014), encaminhassem o estudante à coautoria do currículo. Mouraz, Leite e Fernandes (2012) apontam esse como outro ponto sensível na aplicação dos enunciados do Processo de Bolonha, pois o trabalho autônomo que passou a se exigir dos estudantes com a mudança de paradigma na concepção de ensino, tendo vista a passagem do centro do processo educacional do professor para o aluno, não tem alcançado o êxito esperado. De acordo com as autoras, as dificuldades de realizar o trabalho autônomo afetam o desenvolvimento do currículo que se deve cumprir.

As transformações sociais e as relações interpessoais levaram à necessidade de se repensar o currículo da formação inicial docente, pois é na atuação profissional que o professor constata a disparidade entre sua trajetória formativa e a realidade encontrada. No entanto, a mudança no modelo formativo, de acordo com Formosinho (2009), levou a uma formação mais teórica e distanciada das preocupações vivenciadas na atuação profissional. O autor aponta que essa transformação, ao fortalecer a componente intelectual e desconsiderar aspectos relacionais e morais, afeta características como autonomia e cooperação, necessárias para a construção de uma escola multicultural e inclusiva. Moreira (2003) salienta a importância da construção de um currículo que busque evitar a fragmentação de conteúdos e alie qualidade acadêmica e compromisso social, proporcionando aos estudantes uma visão mais conectada dos fenômenos estudados.

O objetivo dos programas de formação de professores é garantir que os estudantes – futuros professores – sejam preparados adequadamente para propiciarem uma educação de qualidade aos seus alunos. Butcher (2014) acredita que, para alcançar tal fim, a formação oferecida aos estudantes – futuros professores – deve desenvolver a consciência da existência

de diversos contextos educacionais, sociais, religiosos, culturais e econômicos, promovendo o desenvolvimento de uma consciência profissional e pessoal.

As universidades e institutos politécnicos que ofertam cursos de formação inicial de professores são responsáveis pela construção dos Planos de Estudo para a licenciatura e para o mestrado de acordo com a autonomia institucional e com as determinações legais constantes no Decreto-Lei nº 79/2014, que termina a quantidade mínima de ECTS de cada componente de formação. Segundo Mouraz, Leite e Fernandes (2012), um dos principais desafios impostos aos cursos de formação inicial de professores pós-Bolonha é a construção de um Plano de Estudo equilibrado, que garanta componentes científicas sólidas na formação de professor, sem desprezar unidades curriculares de caráter teórico e atendendo as disposições legais, que determinam créditos mínimos para cada uma das componentes.

Apesar de compreender que a implementação do Processo de Bolonha em Portugal propiciou a reestruturação dos cursos a partir de um novo paradigma educacional e oportunizou a internacionalização de suas instituições de ensino superior, Reis e Camacho (2009) assinalam que a oferta formativa configurou um desafio em decorrência de inúmeras designações das unidades curriculares que compunham os Planos de Estudo. Os autores apontam que nomenclaturas similares poderiam significar ementas distintas e nomenclaturas diferentes poderiam corresponder a ementas similares. A falta de rigor na escolha da designação dada às unidades curriculares que compõem os planos de estudo dos cursos pode dificultar a mobilidade estudantil proposta pelo pacto. Apesar desse ponto negativo, os autores dizem que há uma preocupação por parte das instituições de ensino superior em adequar os objetivos, as metodologias e as estratégias de avaliação que compõem seus programas educacionais. Essa colaboração entre as instituições, ressaltada como mais um ponto positivo do pacto, prevê a criação de mecanismos que levem a uma maior aproximação entre os processos de formação.

Já Vieira e Damião (2013) afirmam que, diante da margem de autonomia conferida às IES, a estrutura curricular dos cursos encontra alguma variedade, mas conservam o mesmo tempo de duração com os mesmos números de créditos nas primeira e segunda etapas de estudo. A diferença dos modelos de formação em Portugal se dá na organização realizada por cada instituição de ensino, contudo, a estrutura dos componentes de formação é convergente, pois obedecem à legislação que regulamenta a formação de professores. No entanto, as teorias sobre essa formação partem de reflexões sobre a necessidade de incentivar uma cultura profissional que atenda às demandas atuais (MESQUITA; ROLDÃO, 2017).

Os Decretos-Lei nº 240 e 241/2001, promulgados antes das legislações que determinaram a implementação das mudanças educacionais em Portugal influenciadas por Bolonha, permanecem em vigor e estabelecem o perfil geral de desempenho de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário e os perfis de desempenho específicos de cada etapa de ensino.

É o Decreto-Lei nº 240/2001 que apresenta as quatro dimensões que constituem o perfil geral docente: Dimensão profissional, social e ética, no qual “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.”; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na qual “o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.”; Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade, na qual “o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.”; e Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, na qual

o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. (PORTUGAL, 2001a, p. 5571).

Para Ferreira, C. (2013), a formação inicial de professores é a primeira etapa formativa e de desenvolvimento do professor ao longo da vida, pois as mudanças sociais absorvidas pela escola colocam os professores diante de situações e necessidades que anteriormente não aconteciam e para os quais precisam buscar soluções. De qualquer sorte, o autor compreende a formação inicial como meio para o futuro professor adquirir “[...]conhecimentos e competências que lhes possibilitem iniciar a profissão e desenvolverem-se profissional, pessoal e socialmente, servindo estes de base para uma aprendizagem ao longo da vida.” (FERREIRA, C., 2013, p. 690). As competências a serem desenvolvidas numa sociedade do conhecimento requer, de acordo com Reis e Camacho (2009), habilidades científicas e tecnológicas conquistadas por meio de um processo de aprendizagem ao longo da vida. No âmbito da Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o legislador assinala que o professor, entre outras ações,

a) Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação; b) Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas; [...] d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia; [...]. (PORTUGAL, 2001a, p. 5572).

Já o Decreto-Lei nº 241/2001 discorre sobre o perfil específico de desempenho profissional designado para os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e estabelece dois campos de atuação: Concepção e desenvolvimento do currículo e Integração do currículo. No primeiro campo, o professor deverá desenvolver o currículo em uma escola inclusiva, “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.” (PORTUGAL, 2001b, p. 5574). No segundo, cabe ao professor promover a “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.” (PORTUGAL, 2001b, p. 5574).

Esse enquadramento imposto pela legislação portuguesa vigente, de acordo com Vieira e Damião (2013), dá a dimensão da importância que Portugal tem dado à formação inicial de professores, pois transmite a preocupação com o desempenho do futuro professor e com sua formação ao longo da vida. Além da busca pela melhoria da aprendizagem nas escolas, demonstra a incidência de políticas adotadas na Europa que visam à excelência na preparação de professores dos anos iniciais de ensino. No entanto, as autoras salientam a dificuldade de concretizar a formação pretendida, mas ressaltam que alguns modelos teóricos apontam para o fato de que domínio do conhecimento disciplinar é indispensável e, por isso, deve ser priorizado.

Nesse sentido, Esteve (1999) ressalta que, em relação ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, os professores não estão mal-preparados e que o papel desempenhado alcança a dinâmica e a organização em sala de aula, a fim de transformar o aprendizado em acessível a todos os alunos. Segundo Nóvoa (2017), é o conhecimento científico que sustenta a formação, principalmente quanto ao ensino. Os novos discursos sobre aprendizagem devem ser considerados, mas não podem desvalorizar o conhecimento. Ao utilizá-los, devemos, segundo o autor, integrá-los ao conhecimento para que eles não se tornem vazios e comprometam a atividade educativa.

Discursos sobre a “nova aprendizagem”, e a aprendizagem ao longo da vida, com novos processos e configurações: sim, mas a aprendizagem tem sempre como

matéria-prima o conhecimento. Discursos sobre a pedagogia e as didáticas, consideradas decisivas para o trabalho docente: sim, mas as pedagogias operam em cima de uma superfície de conhecimento ou então tornam-se práticas escorregadias, movediças. Discursos sobre a convergência, a necessidade de uma integração das disciplinas em temáticas e problemas: sim, mas isso não implica desconhecer o rigor e o método que são centrais para conseguir ensinar alguma coisa a alguém [...]. (NÓVOA, 2017, p. 1120).

No entanto, Esteve (1999) afirma que a atuação docente não se restringe somente ao domínio cognitivo. Além do domínio do conteúdo a ser ministrado, exige-se que o professor seja um facilitador da aprendizagem, que atue de forma a contribuir para o equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, que se preocupe com a interação social deles e que consiga atender às demandas de uma turma diversificada e heterogênea não apenas cognitivamente, mas social e culturalmente. Dessa forma, a profissão docente requer autonomia, compreensão dos processos educacionais e conhecimentos culturais e pedagógicos (WOODS, 1999).

As mudanças significativas impostas à formação inicial de professores em Portugal levaram à preparação do futuro professor para atender às expectativas da sociedade atual, mesmo que essas mudanças, conforme nos lembra Esteve (1999), exijam estruturas curriculares que negligenciem o estudo das humanidades e transformem o ensino em um sistema que atenda a necessidades econômicas e profissionais do mercado. Preconiza-se uma escola humanista, que atenda às necessidades individuais e coletivas, contudo, de acordo com Cavaco (1999), a formação está voltada à satisfação das aspirações econômico-sociais e ao encaminhamento do profissional docente.

Leite (2014) ressalta a existência de discursos políticos e acadêmicos que defendem uma formação inicial de professores mais ampliada, que tenha como pressuposto o contato precoce e contínuo com o exercício da profissão, além dos conhecimentos disciplinares necessários para a atuação docente. Os discursos são consequências das solicitações feitas aos professores pela sociedade, que ultrapassam os saberes tradicionais. No entanto, de acordo com Esteve (1999), tal formação idealiza uma realidade que não corresponde à situação que os professores enfrentam na prática. Leite (2014) afirma que a atual conjuntura educacional em Portugal dificulta a resposta positiva dos professores diante das demandas a eles impostas.

[...] no que se refere às condições que têm sido dadas aos professores para positivamente corresponderem aos desafios sociais que a profissão exige, tem havido uma décalage ainda maior. A eliminação das áreas curriculares não disciplinares, o aumento do número de alunos por turma, a quebra com algumas condições destinadas ao apoio a alunos com necessidades educativas especiais, a diminuição do número de vagas para professores com lugares efetivos nas escolas, o atraso na colocação de professores das escolas públicas são apenas alguns dos exemplos que mostram uma enorme contradição entre um discurso que, por vezes, parece ter por subjacente uma qualidade social e as condições oferecidas e que a impedem de concretizar. (LEITE, 2014, p. 21).

Para Mesquita e Roldão (2017), a formação inicial de professores é uma preparação formal oferecida por instituições de ensino na qual o estudante assimilará conhecimentos pedagógicos e competências profissionais com base no modelo de formação oferecido. As autoras defendem que o conhecimento adquirido deve ser contextualizado e construído ao longo da vida, pois, para elas, a formação é um processo que se inicia, mas não se finaliza. No entanto, o Processo de Bolonha, além de reforçar o dualismo entre formação científica e pedagógica, exigiu a organização sequencial, embasada nas orientações legais quanto às componentes de formação necessárias e à designação de créditos destinadas a cada uma delas. Para reverter a perda de prestígio profissional, mesmo com a exigência do mestrado, as instituições de ensino superior passaram a favorecer uma educação e formação vocacional, dando protagonismo à racionalidade técnico-instrumental no processo formativo de professores (LIMA, 2016).

A partir desse panorama, Nóvoa (2015) nos convida a refletir sobre as tendências formativas da universidade, principalmente pós-Bolonha, e aponta duas linhas largamente debatidas: uma relacionada à ideia tradicional de formação, na qual entende a universidade como instituição social dissociada do valor comercial, e outra, ao contrário, que atribui valor econômico relacionado à instrução profissional e à atuação no mercado de trabalho. O autor alerta sobre a ideologia de modernização que invadiu a universidade e estabeleceu seu valor econômico. Essa ideologia, segundo ele, tem como enfoque a excelência, o empreendedorismo, a empregabilidade e a europeização³⁶.

O avanço na formação profissional universitária depende, segundo Nóvoa (2017), da construção de um lugar institucional que alie os variados contextos que caracterizam a profissão. A universidade é decisiva e não pode ser substituída na formação, então não se trata de uma nova organização institucional, mas do estabelecimento de vínculos externos que fortaleçam a formação, que, por sua natureza, lida com incertezas e situações imprevistas. A universidade e as escolas precisam dialogar com o objetivo de integrar o espaço formativo e o espaço profissional, valorizando as experiências e os conhecimentos de ambas as instituições.

³⁶ Nóvoa (2015) explica que, por trás da excelência, atributo que a universidade pretende ter, está a necessidade de uma produção desenfreada que abala a sua estrutura acadêmica. A implementação do empreendedorismo aumenta o ritmo de trabalho e emprega práticas de gestão que entendem a universidade como empresa, estabelecendo parâmetros de eficiência, rentabilidade e competitividade. A empregabilidade é o conceito apontado como o mais danoso, pois se relaciona com a expressão “educação e formação ao longo da vida”, que substitui a função educacional e cultural da universidade, transformando-a em um dever de educar ao longo da vida para aumentar as chances no mercado de trabalho. Por fim, a divisão entre as localidades europeias e a falta de regularização de políticas de verbas científicas fragiliza a chamada europeização (NÓVOA, 2015).

O ato educativo e a profissão docente apresentam natureza complexa, pois “a docência é, ao mesmo tempo, uma actividade intelectual e uma actividade técnica; uma actividade moral e uma actividade relacional (...) tem, na acção quotidiana, dimensões técnicas, mas também dimensões artesanais, dimensões intelectuais, mas também dimensões artísticas” (FORMOSINHO, 2009, p. 91). No entanto, Formosinho (2009) salienta que o processo de academização³⁷ pode reduzir o papel da docência, transformando-o em uma actividade unicamente intelectual, esquecendo-se que, além de ser um especialista em uma área do saber, o professor também exerce uma actividade de serviço, ou seja, sua atuação está ligada ao desenvolvimento humano.

Nesse sentido, Formosinho (2009) entende que a academização da formação de professores é inadequada à construção do perfil profissional do professor, pois a formação estará submetida a uma lógica tradicional em detrimento da lógica profissional. Por outro lado, o autor reconhece que a exigência de ensino superior promove a formação de professores mais fundamentados, críticos e reflexivos sobre os mais variados contextos. Os benefícios trazidos pela formação inicial de professores possibilitam, além de “uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, mais investigação em vários domínios das ciências da educação” (FORMOSINHO, 2009, p. 84).

Ao pensar na dimensão profissional, Nóvoa (2017) defende que a formação deve ser influenciada pelo conhecimento, ou seja, que “a formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa.” (NÓVOA, 2017, p. 1116). Para que esse modelo de formação se concretize, há a necessidade de horizontalidade no ensino das disciplinas, de forma que os temas possam convergir para o desenvolvimento de potencialidades para a formação humana. Além dessa convergência, o autor afirma que o percurso formativo deve ser construído de forma colaborativa. A colaboração depende do entendimento de que os agentes que intervêm para a concretização de formação têm o mesmo peso, ou seja, que estão em pé igualdade. Há que se combater a sobreposição entre universidade e escola de educação

³⁷ Formosinho (2009) utiliza o termo academização para explicar a crescente submissão das instituições de formação de professores à lógica acadêmica que pode levar à fragmentação curricular na busca pela especialização para novas inserções profissionais. De acordo com o autor, a cultura acadêmica pode contribuir para o entendimento de um currículo composto por uma justaposição de disciplinas e fragmentação do trabalho e que, quanto maior a cultura acadêmica das instituições de ensino, maior será o distanciamento entre prática pedagógica e componente disciplinar.

básica e proporcionar uma mobilidade entre essas duas instituições, que deverão seguir um único estatuto formador, pois segundo Nóvoa (2017, p. 1117)

Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta. Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas.

O conhecimento de realidades sociais e de culturas diversas define a educação na atualidade e leva à impossibilidade de uma formação de professores que se feche à sociedade. A fim de atender às demandas impostas pela sociedade, listas de competências para o trabalho docente tornaram-se corriqueiras, mas se mostraram ineficientes em demonstrar a real complexidade da profissão, bem com a finalidade da formação. O discurso das competências no processo formativo dificulta o amplo entendimento do que é ser professor (NÓVOA, 2017). Já Leitão e Alarcão (2006) apresentam um olhar diferenciado sobre o papel das competências na formação inicial de professores, pois entendem que a profissionalização baseada em competências profissionais é capaz de promover o desenvolvimento social e humano de forma a mobilizar os futuros professores, por meio de sua ação educativa, à constituição de uma sociedade mais humana e justa.

No geral, os autores portugueses têm discutido as mudanças na formação docente implementadas a partir das orientações de Bolonha para o ensino superior, apontando suas fragilidades e potencialidades. Os posicionamentos sobre a estrutura e a organização atuais dos cursos referem-se da submissão ao sistema econômico até a preocupação com a produção de conhecimentos críticos essenciais à construção do perfil profissional do professor. Sem adotar uma visão maniqueísta, estudiosos da área apresentam opiniões divergentes e encontram argumentos tanto para apoiar quanto para refutar medidas educativas que podem ser consideradas, por uns, benéficas e, por outros, maléficas. Essa percepção se torna evidente, por exemplo, quanto às consequências da formação biotápica na articulação entre teoria e prática, da duração dos ciclos e do tempo de socialização dos estudantes – futuros professores – com os contextos profissionais.

4 PERCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE O PERCURSO FORMATIVO EM PORTUGAL PARA A HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Com o intuito de melhor conhecermos a organização curricular e o espaço de autonomia das instituições de ensino superior em Portugal pós-Bolonha, de averiguar os distanciamentos e as aproximações nos percursos formativos do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico em relação à formação humanísticas oferecida nos cursos politécnicos e universitários e de refletir em que medida podemos aprender com o modelo português de formação de professores, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro gestores de cursos de mestrado que habilitam professores para a atuação no 1º Ciclo do Ensino Básico de quatro instituições de ensino superior públicas em Portugal: dois institutos politécnicos e duas universidades. A partir das perguntas formuladas, os entrevistados tiveram a liberdade de aprofundar e ampliar o tema, bem como abordar questões que entenderam relevantes para a compreensão do contexto português. As entrevistas foram realizadas com dois coordenadores e dois diretores, representados por nomes fictícios, entre aqueles mais utilizados em Portugal, para preservar o anonimato dos entrevistados, e aconteceram em Portugal, nas Escolas Superiores de Educação, no caso dos institutos politécnicos, e nos Departamentos de Educação e Psicologia, nas universidades³⁸.

Quanto aos entrevistados, todos possuem formação inicial em formação de professores, diferenciando-se pelo nível de ensino escolhido para a atuação. A formação inicial da professora Ana é em Educação de Infância, ela possui mestrado em Desenvolvimento da Criança e Educação de Infância e Doutorado em Educação. A professora Maria fez bacharelato em Educação de Infância, licenciatura em Filosofia, Mestrado em Supervisão e Doutorado em Metodologia e Supervisão na Educação de Infância. Maria e Ana são coordenadora e diretora do mestrado de Educação pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, respectivamente. A terceira entrevistada, que será identificada como professora Sandra, é licenciada em Formação de Professores com habilitação em Física e Doutora em Educação de Ciências. O último entrevistado, professor João, é licenciado em Formação de Professores para 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, Mestre e Doutor em Didática. João e Sandra são, respectivamente, diretor e coordenadora do mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais de 2º Ciclo do Ensino Básico.

³⁸ Não houve auxílio financeiro de qualquer natureza no custeio de passagens, hospedagem e alimentação para a realização da visita técnica em Portugal.

As entrevistas tiveram duração de 40 a 60 minutos, contaram com 13 perguntas e foram realizadas nos dias 18, 24 e 25 de setembro e 4 de outubro de 2018. As transcrições das entrevistas foram devolvidas aos entrevistados para conhecimento por meio de correio eletrônico, dando-lhes a possibilidade de revisar as respostas e considerações apresentadas, podendo suprimir ou acrescentar informações que considerassem convenientes.

Caracterizamos as entrevistas da seguinte forma: a letra “E” para entrevistadora e o nome fictício seguido pelas letras minúsculas “u” ou “p”³⁹ entre parênteses para identificar o tipo de instituição de ensino superior. Após a compilação das informações, organizamos as discussões em cinco temas geradores: Organização e estrutura dos cursos; Autonomia das universidades e desafios na organização dos cursos pós-Bolonha; Promoção da formação humanística na formação de professores dos anos iniciais; Implicações da mudança de concepção de ensino; e contribuições do modelo português para refletir a formação de professores dos anos iniciais no Brasil.

4.1 Organização e estrutura dos cursos

Foi com a implementação do processo de Bolonha que a formação inicial de professores passou por mudanças que levaram os cursos a privilegiarem movimentos voltados para o ensino em detrimento da formação pessoal e social do futuro professor. O pacto exigiu que a formação docente acontecesse a partir dos mesmos critérios, independentemente da instituição de ensino, sendo fundamental a articulação dos sistemas, mesmo que sem uma exigência de currículos e planos de ensino idênticos.

O papel formativo das IES foi pedagogicamente modificado após Bolonha, pois, além das mudanças organizacionais percebidas nos currículos, o processo de ensino e aprendizagem passou a se centrar no estudante e no seu trabalho autônomo. Essa mudança paradigmática, que será aprofundada na seção 4.4, foi o principal fator desencadeador da reorganização e reestruturação curricular dos cursos, uma vez que o desenvolvimento de um sistema de ensino voltado à aquisição de conhecimentos, habilidades e competências depende de modificações significativas no percurso formativo para constituir o perfil docente pretendido por Bolonha. O pacto trouxe a obrigatoriedade de aumento de tempo para a

³⁹ A letra “u” designa universidade e a letra “p”, instituto politécnico.

formação de educadores de infância e professores da educação básica e influenciou a legislação portuguesa que, além de implementar os ciclos de estudos, exigindo a titulação de mestre para habilitação profissional, organizou os cursos em componentes de formação, estabelecendo a quantidade mínima de ECTS para cada uma delas. A ampliação do tempo, a exigência de um maior grau acadêmico e o estabelecimento de créditos por componente de formação são apontados pelos entrevistados como as principais mudanças sofridas pelos cursos que habilitam para o exercício da profissão docente.

As mudanças na formação de professores em Portugal foram acontecendo paulatinamente. Os Decretos-lei foram sofrendo alterações até apresentarem a organização e estrutura curricular exigida atualmente. Nesse sentido, quanto à ampliação do tempo de formação do docente, a professora Ana salienta que houve uma grande mudança na formação, mas o aumento de tempo não foi previsto inicialmente, uma vez que, antes da reorganização proposta por Bolonha, a licenciatura em Educação Básica era de 4 anos. Assim que o país começou a implementar as alterações para se adequar ao pacto, as primeiras legislações sobre o tema estipularam 3 anos para a licenciatura e 1 ano para o mestrado, introduzindo os dois ciclos de estudos previstos, mas mantendo o tempo de formação de professores. Foi somente em 2014 que o tempo de formação aumentou para 4 anos e meio ou 5 anos, de acordo com a escolha da modalidade de mestrado. A grande mudança apontada pela entrevistada é a implementação dos dois ciclos de estudos (licenciatura e mestrado) para a habilitação na profissão, sendo reforçado o entendimento de que a licenciatura representa o “tronco comum” na formação dos professores da educação infantil ao 2º ciclo da educação básica.

E: Fale um pouco como está concebida a formação de docentes para o 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Em linhas gerais, quais seriam os principais objetivos do curso para formação de educadores do 1º ciclo?

ANA u: [...] Quando surge Bolonha, ele surge e há uma grande mudança, a formação passou a ser de 4 anos para ser também 4 anos, mas com um primeiro ciclo, licenciatura em Educação Básica de três anos, comum a quem quer ser educador de infância, professor do 1º ou 2º ciclo. Isso foi uma mudança, embora já tivesse anteriormente, já houvesse tronco comum, mas foi uma mudança. No mestrado os alunos escolhem se querem ir para educação infantil, escolhem os diferentes perfis e daí se dá a diferenciação entre os dois. O que nós, no Processo de Bolonha, passar a ser mestrado, mesmo que não tivesse mais tempo de formação, depois vem a ter, mas no início até nem tinha, vem conferir um estatuto acadêmico mais vincado e uma responsabilidade na formação com objetivos também um pouco mais academizados. Portanto, um profissional que é formado a nível de mestrado, assim como todos os professores do sistema educativo, em pé de igualdade, ganha um estatuto de reconhecimento da importância desses níveis de ensino e isso foi bom. Foi uma coisa muito positiva, mas também teve, por outro lado, algum movimento, poderei dizer talvez, de afastamento de uma formação mais dialogante com a prática do terreno. De uma forma geral, sem grandes precisões porque depende dos sítios e tudo isso, mas claramente assumir que era mestrado, isso levou também a assumir esses cursos como cursos que pretendem formar solidamente um

profissional, não que saiba fazer, mas que tenha uma concessão sobre uma prática. Portanto não é só o saber fazer que é importante, também o saber porque faço, para que faço, quando é que eu opto, quais são os critérios que eu utilizo e ser capaz de pensar autonomamente com base em conhecimentos científicos sólidos. Também ao mesmo tempo, os objetivos e aqui em Évora, falo em Évora porque é a realidade que eu conheço, é também, ao mesmo tempo, ter uma formação praxiológica muito forte, portanto, para nós, desde logo, a ligação entre teoria e prática é uma preocupação, exatamente porque temos a consciência de que estamos a fazer uma formação profissional, não estamos a fazer uma formação em Ciências da Educação. Estamos a fazer uma formação em professores de primeiro ciclo do ensino básico.

A professora Ana destaca a formação profissional oferecida pela universidade, ressaltando a importância da reflexão sobre a prática docente e a conquista da autonomia por meio de conhecimentos sólidos, adquiridos ao longo do curso, que possibilitem uma tomada de decisão consciente no exercício da profissão. Contudo, apesar de frisar a importância da academização para a solidez formativa, podemos perceber a alusão à característica profissionalizante do curso em sua fala, uma vez que o objetivo dos cursos de formação de professores em Portugal é preparar o professor para a sala de aula e não a formação de cientistas da educação, missão conferida aos cursos de licenciatura em Ciências da Educação ofertados pelas universidades portuguesas. Já a resposta da professora Maria, do curso do instituto politécnico, aponta que os objetivos da formação docente estão vinculados ao perfil estabelecido pelos Decretos-Lei nº 240 e 241/2001 para os educadores de infância e os professores da Educação Básica, mas destaca algumas competências dentre àquelas gerais elencadas na legislação.

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

Para a professora Maria, é fundamental a articulação entre as cinco competências para que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e transformá-la com o objetivo de atender às necessidades que surgem no exercício da profissão. Assim como Ana, Maria destaca a reflexão sobre a prática profissional como fundamental para atender adequadamente às demandas que surgem no desempenho da função. Notamos que, em ambos os cursos, a reflexão está intimamente ligada ao exercício da profissão e, portanto, voltada para o caráter mais profissionalizante da formação. Promover uma relação estreita entre teoria e prática é uma preocupação compartilhada pelas entrevistadas, que se justifica pela quantidade de créditos mínimos estabelecidos pela legislação para as componentes de formação que as IES

devem obedecer⁴⁰. Percebemos, nas falas seguintes, certo desconforto com a limitação imposta e a busca por alternativas, tanto pelo politécnico quanto pela universidade, para contornar a situação.

E: E como percebe a organização dos cursos de formação de professor a partir dessas mudanças?

ANA u: Eu sou uma pessoa otimista e tento a ver, não a dizer que não tenho tempo ou não tenho crédito, mas o que que eu faço com o tempo que eu tenho ou com os créditos que eu tenho. Eu sou crítica em relação aos pesos das diversas áreas, acho também que o decreto deveria dar mais margem de autonomia às universidades. [...] Eu penso que, enfim, eu não estou descontente com este formato, eu acho que o nível de mestrado é muito positivo porque a profissão de professor no mundo atual é uma profissão demasiado complexa para ser ministrada ou feita em poucos anos. [...] O professor do século XXI tem que ser alguém capaz de investigar a sua própria prática para poder melhorá-la e não só ler a investigação que outros fazem, mas que também o próprio faz a investigação sobre a sua prática para poder avançar, enfrentar problemas, encontrar soluções para os problemas, não numa casuística intuitiva, mas também com algum rigor científico e com uma fundamentação teórica. Eu acho que isso saiu acrescentado desse processo. [...] nos tentamos ter educadores de infância e professores do 1º ciclo a participar nas aulas, vir cá ensinar o seu saber. Ter textos escritos por profissionais nas biografias das disciplinas e ter um diálogo muito constante com os profissionais para que os profissionais se assumam com parceiros para formação e não alguém que está ali ao serviço dos professores, da universidade, que tem um estatuto mais elevado. Na sociedade, esse estatuto existe, mas nós trabalhamos muito para sermos diferentes, temos saberes diferentes, mas os saberes de um e os saberes de outros são igualmente importantes para a formação desse profissional. Isso é uma questão que nós tentamos muito fazer aqui porque achamos também que o modelo de formação pode por em perigo essa componente teórico/prática, pode de facto levar primeiro teoria e depois vai aplicar na prática o que aprendeu na teoria. Ora, hoje em dia essa dicotomia e essa sequencialidade estão completamente posta em causa. [...] Portanto, eu penso que aí seria algo que a legislação deveria plasmar mais. A inserção a prática profissional é para ser desde o início com maior presença para poder, ela própria, ser o tronco que une e que a partir do qual também se gera o conhecimento ideal para as disciplinas de cariz mais teórico e não tanto para rumar no final, no estágio final. [...].

Para a professora Ana, o distanciamento entre teoria e prática provocado pelas novas diretrizes curriculares deve ser enfrentado com oportunidades de maior contato entre estudantes/futuros professores e professores atuantes no 1º Ciclo do Ensino Básico. Na concepção de ensino instituída por Bolonha, o estudante assume um papel central no seu percurso formativo com o apoio de metodologias diferenciadas e adequadas aos objetivos de aprendizagem. Para atingir a meta de criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, os países signatários do pacto precisaram atender a uma série de orientações que possibilitasse a

⁴⁰ Nos mestrados em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, os cursos devem estabelecer no mínimo 18 ECTS para área de docência, 6 ECTS para a área educacional geral, 36 ECTS para didáticas específicas e 48 ECTS para Prática de Ensino Supervisionada. Já nos mestrados em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, a quantidade mínima de ECTS se mantém igual para as componentes da área de docência e Prática de Ensino Supervisionada, mas é alterada para área de docência (27 ECTS) e para didáticas específicas (30 ECTS) (PORTUGAL, 2014a).

mobilidade pretendida, como a implementação de graus acadêmicos comparáveis e de sistemas dois ciclos de estudos e de acumulação e transferência de ECTS, a adoção de medidas que garantissem a qualidade nos estabelecimentos de ensino superior e a promoção da aprendizagem ao longo da vida (DECLARAÇÕES DE BOLONHA, 1999; DECLARAÇÃO DE PRAGA, 2001). A partir desses subscritores, cada país estabeleceu normas e diretrizes que garantissem o desenvolvimento das competências que sustentam a concepção de ensino trazida por Bolonha, levando em consideração a globalidade formativa do estudante que envolve horas de contato, de tutoria, de trabalho individual, em grupo ou de campo, tutorias ou atividades complementares que poderiam envolver as oportunidades defendidas pela professora Ana para promover uma maior articulação entre teoria e prática.

Portugal estabeleceu uma estrutura curricular para os cursos de formação de professores que deve ser seguida pelas instituições de ensino superior, baseada na perspectiva de Bolonha, a fim de garantir reconhecimento internacional, mas com autonomia para definir o perfil formativo de seus professores (BRITO, 2012). Dessa forma, a legislação fixou limites de créditos por componentes curriculares, destinando 48 ECTS para a Prática de Ensino Supervisionada, na qual o estudante/futuro professor entrará em contato direto com o terreno. Salientamos que esse contato é iniciado na licenciatura, mas de forma generalista, oferecendo um panorama do contexto educativo e a possibilidade de uma escolha profissional mais consciente pelo estudante que busca a habilitação docente. Portanto, o mestrado é o ciclo de estudos responsável pela formação especializada para a atuação docente. É nele que o estudante/futuro professor desenvolverá atividades voltadas para prática profissional por meio do estágio, elemento que integra a Prática de Ensino Supervisionada. Apesar da limitação legal de créditos, as instituições de ensino, dentro da discricionariedade de que fazem jus, são responsáveis por estruturar os elementos que integrarão a componente, bem como, estabelecer a divisão dos 48 créditos (no mínimo) entre cada elemento que forma a componente⁴¹.

O contato entre professores atuantes e estudantes/futuros professores, que a professora Ana tenta intensificar no curso que dirige, contempla a globalidade formativa proposta por Bolonha e apoiada por Portugal, na medida em que se torna uma metodologia de ensino que amplia a reflexão sobre a prática docente, mas que também promove o alargamento da formação na medida em que o saber do outro é reconhecido como relevante fator formativo. A entrevistada salienta a importância da formação construída a partir de saberes diferentes que incluem o reconhecimento do outro. Esse olhar sobre a formação docente nos remete à

⁴¹ A componente de formação Prática de Ensino Supervisionada apresenta três elementos (seminário, estágio e orientação tutorial) em três dos cursos investigados e dois (seminário e estágio) em um deles.

formação cidadã apresentada por Goergen (2014), na medida em que aponta o conhecimento e o respeito às particularidades culturais dos sujeitos como essenciais à conquista pretendida. As diferenças culturais são evidentes no contexto escolar, gerando a necessidade de uma formação docente que prepare o futuro professor para reconhecer e entender o outro. Ele diz:

Para compreendermos essas aproximações que se adensam sob o impulso dos mecanismos de mobilidade e de comunicação e alcançarmos uma efetiva compreensão do outro, há uma longa e difícil travessia de ida ao outro e de retorno a si mesmo num movimento de superação das barreiras conceituais, éticas e perceptivas. (GOERGEN, 2014, p. 36).

A aproximação entre professores atuantes e estudantes/futuros professores possibilita o reconhecimento do outro como importante elemento no percurso formativo, pois inclui as dimensões sociais, culturais e políticas, fundamentais ao processo de aprendizagem, promovendo uma reflexão crítica sobre os fundamentos necessários à formação, que deve abranger várias perspectivas além da prática do fazer docente.

A relação teoria e prática também é o foco da resposta da professora Maria sobre a percepção da organização atual dos cursos de formação de professores. Sua fala nos permite algumas inferências como o fato dos cursos terem a discricionariedade quanto à posição que a articulação entre teoria e prática vai ocupar na licenciatura em Educação Básica (1º ciclo de estudos na formação docente), e a compreensão de que as oportunidades serão mais aproveitadas quanto maior for o contato com o terreno.

MARIA p: [...] Agora é obvio que essa formação organizada desse modo reforça oportunidades para quem as souber aproveitar, mas também pode levar a perder oportunidades. Há instituições que não valorizam, por exemplo, a articulação teoria e prática para compreender numa licenciatura em Educação Básica, os estudantes não vão praticamente aos contextos ou vão uma vez em três anos. Há outros que acham que, para compreender os conteúdos teóricos e para compreender os conteúdos didáticos, é importante ir aos contextos e perceber o que lá se passa, porque faz mais sentido essa articulação e uma compreensão dos conteúdos científicos e práticos. [...]

A preocupação com a articulação entre teoria e prática ainda se faz presente na formação de professores, como podemos observar de maneira clara nas falas acima. A professora Maria relaciona a maneira como instituições de ensino podem tratar o tema, trazendo à tona a dicotomia presente nas discussões sobre formação de professores, enquanto a professora Ana salienta a importância da presença da universidade na escola e da escola na universidade, seja por meio de leituras de textos de autoria de professores que atuam na educação infantil e no 1º ciclo, pela presença física desses profissionais nos cursos de formação, ressaltando a necessidade do contato escola/universidade desde o início da formação de professores ou por meio do estágio em instituições de ensino básico. Em

qualquer das situações apontadas pela professora, o reconhecimento do papel do outro na formação é entendido com essencial.

Nesse sentido, Trevisan (2011) defende que o reconhecimento social do outro na formação do professor promove um melhor entendimento do papel social da escola e dá como exemplo a relação estabelecida com a universidade, ressaltando que esta não deve ser de subserviência, pois a escola não pode ser entendida exclusivamente com o espaço destinado a prática de conhecimentos, de aplicação de estratégias docentes ou responsável pela mediação entre teoria e prática, mas como produtora de conhecimentos. Deve-se, portanto, “reconhecer nela um campo produtor de teoria faz o confronto da formação do professor com o outro da escola tornar-se uma necessidade imprescindível.” (TREVISAN, 2011, p. 208). Os opostos identificados na relação entre universidade e escola se complementam por meio do reconhecimento mútuo ou pela correlação entre teoria e prática.

Assim como no Brasil, discussão da relação teoria e prática é uma realidade nos cursos de formação docente em Portugal⁴². Trevisan (2011) aponta que esse debate fomenta pesquisas na área teórico-filosófica e consiste em um antigo dilema que permeia o campo da Filosofia e Educação, na medida em que desde o início história ocidental, o mundo tem sido marcado por uma racionalidade de crenças e valores que o apresenta por meio de binômios que são presumidamente incompatíveis, como por exemplo, teoria e prática. As reflexões sobre o tema parecem similares nos dois países quanto à preocupação com o momento e o tempo destinados aos estágios supervisionados, bem como à atenção destinada à articulação entre teoria e prática. Tal similaridade pode ser percebida na fala da professora Ana e no que afirma Trevisan (2011, p. 198).

É inegável que historicamente a formação de professores tem justaposto e, inclusive, confrontado a teoria e a prática, na medida em que os estágios supervisionados, por exemplo (embora não devam ser considerados apenas enquanto exercício prático, mas também como um campo privilegiado de aprendizagem teórica), eram desenvolvidos até pouco tempo atrás apenas ao final do curso. Por isso, a legislação recente tomou para si a responsabilidade de eliminar este distanciamento. A solução dada a cada curso varia de acordo com o projeto político-pedagógico específico, porém em geral as licenciaturas têm procurado se adequar em maior ou menor grau ao encurtamento entre o normativo e o vivido. A proposta procura substituir a centralidade dos conteúdos, que deixa de ser o eixo principal da formação, para dar espaço à articulação entre a formação teórica e a formação prática, estreitando a relação da formação do professor com seu exercício profissional.

De acordo com o autor, apesar de estarmos uma sociedade submetida ao primado da prática, a formação de professores não deve se render nem a supostas teorias e nem a simples

⁴² Os cursos de formação inicial de professores da educação básica no Brasil são compostos por, no mínimo, 3200 horas das quais 400 devem ser destinadas ao estágio supervisionada na área de formação ou de atuação (BRASIL, 2015).

práticas, pois ao se constituir dessa forma, os cursos não contribuem para solucionar a tensão existente nessa dicotomia.

Ao tratar do tema, Curado Silva (2018), pesquisadora da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), seguindo uma abordagem marxista, afirma que podemos compreender a dependência entre teoria e prática a partir das relações entre ambas, visto que a prática fundamenta a teoria, pois influencia o desenvolvimento e o conhecimento na formação docente. Concebendo a prática como práxis⁴³, a autora salienta seu primado sobre a teoria, sem significar uma oposição a prática, mas a existência de uma estreita vinculação entre as duas dimensões. Adotando essa concepção, pretende-se que a formação do professor, como sujeito histórico, seja fundamentada na associação insolúvel entre teoria e prática, instituída no trabalho e que promotora de condições para a atuação em situações diversas, por meio da leitura e entendimento da realidade social, econômica e política vigente. Os cursos de formação de professores devem, além de adotar como premissa a indissociabilidade entre teoria e prática, promover a articulação com

a própria compreensão do trabalho docente que permite articular de modo permanente o saber e o fazer, a análise do real pela pesquisa e produção do conhecimento, que vise a crítica e o debate político da sociedade, bem como uma proposta pedagógica que permita uma sólida formação. (CURADO SILVA, 2018, p. 336).

Trata-se de uma abordagem bastante diferente da preocupação dos entrevistados portugueses, tendo em vista que o enfoque não é a formação no sentido de crítica e emancipação social, mas no sentido de articulação entre ciência e experiência prática. Neste sentido, os gestores dos cursos investigados refletem sobre o melhor momento para iniciar a articulação entre as duas dimensões, preocupados em proporcionar situações em que os estudantes/futuros professores possam realizar uma autocrítica sobre o seu fazer pedagógico, a fim de desenvolver sua prática no exercício da profissão. O novo contexto curricular estabelecido em Portugal pós-Bolonha dá autonomia às IES quanto ao momento adequado para iniciar a integração entre teoria e prática, e abre a possibilidade de estreitar o contato entre o ensino superior e o ensino básico por meio de atividades complementares de modo a desenvolver competências necessárias experiência docente, além daquelas desenvolvidas na componente Prática de Ensino Supervisionada.

De acordo com Trevisan (2011), os projetos pedagógicos e curriculares, bem como as questões relacionadas ao estágio, são aspectos que a articulação teoria e prática tenta dar

⁴³ Curado Silva (2018, p. 335) considera a práxis “como categoria fundamental da epistemologia e do caráter relacional entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento [...]”.

conta. Contudo quando a noção de competência é colocada no centro da discussão na área de educação, tais aspectos passam a se preocupar com priorizar a prática em relação a teoria, pois entendem que a virada da prática extingue a teoria. No entanto, o autor esclarece que

A virada da prática no campo do conhecimento moderno não significa, entretanto, um esquecimento da teoria, esvaziada dos seus fundamentos em benefício de metodologias e técnicas. Antes disso, significa que há uma nova interdependência entre o teórico e o prático, e não a simples diluição de um dos polos contrastantes no outro. Em síntese, de certo ponto de vista, se a teoria não for prática, isto é, se ela não impelir à ação, torna-se inócua, vazia e sem sentido para o mundo em que vivemos (TREVISAN, 2011, p. 205).

O modelo dos cursos de formação docente em Portugal assume uma estrutura baseada no desenvolvimento de competências que enfatizam metodologias e técnicas de ensino. Dos 120 créditos necessários para a conclusão do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, 54 estão concentrados entre as componentes de formação área de docência e didáticas específicas. Nos cursos de mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal ou de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, a concentração nessas duas componentes aumenta para 57. Em contrapartida, para a área educacional geral, componente formada por unidades curriculares que fundamentam o ato educativo, foram destinados 6 créditos, independente da modalidade de mestrado. A quantidade de créditos nessas componentes de formação demonstra a importância que a aquisição de conteúdos específicos tem na preparação de estudantes/futuros professores para o exercício da profissão. De acordo com o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, cabe a Prática de Ensino Supervisionada integrar as componentes de formação e o exercício da profissão promovendo as competências curriculares, didáticas, pedagógicas, reflexivas e críticas que compõem os saberes para agir frente a problemas apresentados. A competências crítica e reflexivas estão relacionadas a prática educativa, ao como fazer, a fim de reconstruir a prática e promover melhor aprendizagem aos seus futuros alunos.

Trevisan (2011) aponta que na perspectiva das competências o que ocorre é a transição de uma teoria normativa para uma explicativa e não da teoria para a prática. Nesse modelo, o fenômeno educativo é dissociado social e historicamente, priorizando as respostas que o professor dá às atividades do cotidiano escolar. A formação baseada nessa perspectiva está embasada numa teoria que valida o conhecimento em detrimento da descoberta, distanciando-se dos contextos pedagógicos. Quando a teoria está desligada da prática, ela se fragiliza. Por outro lado, a sua substituição pela prática pode levar a carência de fundamentos. Portanto, de acordo com o autor, devemos compreender a virada da prática como uma oportunidade de

fortalecer a dimensão teórica, possibilitando a sua transformação em ação para que adquira cientificidade. Por essa razão, segundo o autor, a ideia do reconhecimento social do outro deveria assumir o lugar das competências, uma vez que atuação do professor é enriquecida quando percebe os diversos caminhos que pode seguir, “com muitas idas e vindas entre teoria e prática e não um caminho linear e sem volta a ser adotado.” (TREVISAN, 2011, p. 209).

Além da articulação entre teoria e prática, a academização da formação docente é uma questão relevante na fala dos entrevistados. Para a professora Ana, tal aspecto é entendido como um ganho trazido por Bolonha, pois agrega “rigor científico” e “fundamentação teórica”. No entanto, como vimos anteriormente, a legislação portuguesa, principalmente no Decreto-Lei nº 79/2014, formata os cursos de formação de professores no país por meio das quantidades de ECTS para cada componente de formação. Esse aspecto, já comentado por Ana, também é abordado pela professora Sandra, que justifica os critérios estabelecidos por Portugal em razão da discrepância de formações oferecidas no país pré-Bolonha, bem como pela colocação profissional dos alunos formados nas IES portuguesas.

E: E como percebe a organização dos cursos de formação de professor a partir dessas mudanças?

SANDRA p: [...]Temos essa organização, poderíamos ter outra organização, mas eu identifico-me com a organização que temos e posso dizer que não foi por acaso que chegamos aqui, porque é uma cultura forte de escola na formação de professores e nós temos de fato uma matriz, temos outros cursos, mas a matriz desta instituição é formação de professores, temos uma tradição que vem do magistério, como o próprio edifício. Significa que nós temos uma cultura própria. Tivemos já diversas oportunidades de sair deste edifício e ir para o tal campus que eu lhe tinha informado. Uma escola que poderia ser nova, construída da raiz e nós pensamos sempre que não queremos perder essa referência porque há uma cultura aqui, estamos imbuídos de uma cultura, de uma tradição de escola e é isso que queremos perpetuar. A formação de professores na nossa escola com os objetivos gerais é igual em todo país. Nós tivemos que estar formatados para a formação organizada dessa maneira, de acordo com aquelas áreas de formação que não vou estar a explicar porque tens isso lá na legislação e nós tivemos que seguir à risca. Queres perguntar por que o país chegou a isso? Porque começamos a ver que o país tinha uma grande discrepância na formação de professores, agravado do fato de existirem instituições públicas e instituições privadas, todos a trabalhar para o mesmo fim da formação de professores, e os critérios de exigência eram muito díspares e nós no ensino público sentimos muito mal a ter critérios de exigência tão elevados quando o privado, numa questão de facilitismo, com critérios diferentes os alunos, futuros profissionais, saiam com notas mais elevadas, ficando nossos alunos preteridos a nível de colocação de professores a nível nacional. Isto perpetuou-se durante vários anos, durante muito tempo, não era de todo uma situação justa, mas felizmente, com os critérios de Bolonha, esta situação foi minimizada, obrigando todos não a fazer a mesma coisa, não era todos a fazer tal e qual o mesmo, mas tínhamos parâmetros, temos parâmetros, temos ECTS obrigatórias para cada área de formação. Estamos mais ou menos balizados de acordo com isso. Na avaliação dos cursos há um rigor muito grande nas unidades curriculares que nós oferecemos e a formação do professor, sendo exigido um perfil de docência para o ensino superior com um número obrigatório de doutores por cursos.

Em sua fala, a professora Sandra transmite satisfação quanto à reorganização dos cursos provocada por Bolonha, pois entende que as mudanças estruturais e a necessidade de cumprimento de créditos mínimos por componentes de formação harmonizaram o trabalho realizado nas IES portuguesas, sejam elas públicas ou privadas, gerando oportunidades mais justas de ingresso profissional para os futuros professores. A entrevistada salienta que os parâmetros estabelecidos na legislação não levam à uniformização da formação de professores no país, mas criam balizas que precisam ser observadas pelos cursos de formação de professores para que possam funcionar.

As IES se adequaram ao que estabelece a legislação e, muito embora, todos os entrevistados tenham apresentado aspectos positivos quanto às mudanças pelas quais o país precisou passar para reorganizar seus cursos de formação de professores, também demonstraram alguma insatisfação quanto a estrutura que foi implementada. O professor João, por exemplo, salienta a preocupação que sua instituição de ensino teve em realizar estudos antes da mudança ser efetivada, demonstrando certo descontentamento em relação a duração dos cursos.

JOÃO u: [...] Agora os cursos de Bolonha, a universidade criou um grupo só para pensar o ajuste a Bolonha que levou, durante dois anos, a fazer estudos, fazer levantamentos, ouvir as pessoas da universidade e fora da universidade a fazer reuniões com o ministério para preparar Bolonha. [...] Mas só para perceber, nós não queríamos uma formação de professores tal e qual ela acabou por surgir. Nós queríamos uma formação de professores pós primeiros dois anos e as especialidades começarem a partir do terceiro ano e não do quinto como acabou a acontecer. Nós queríamos um processo gradual. Está aqui fundamentado como é que nós víamos os mestrados profissionalizantes para primeiro e segundo ciclo. Portanto, tudo o que nós pretendíamos e que áreas que nós queríamos e as componentes que já vi ali nas perguntas, nós temos tudo aqui fundamentado com base em documentos que foram sendo produzidos, em estudos.

A proposta defendida pelo professor João mostra-se similar à formação vigente quanto aos ciclos de estudos (licenciatura e mestrado), contudo apresenta diferenças significativas como uma maior duração dos cursos, outros tipos de especializações no mestrado, quantidade diversas de ECTS por área científica, prática pedagógica com maior peso no 2º Ciclo do Ensino Básico, entre outras. Os estudos realizados pela universidade demonstram comprometimento e preocupação com a qualidade da formação de professores oferecida pelo país. Uma designação de créditos diferente da atual por área científica e a inserção no contexto educativo antecipado poderiam favorecer o aumento de fundamentos teóricos às metodologias e técnicas de ensinos de forma a promover uma formação alargada, que demonstrasse preocupação com o social, cultural e histórico.

O tema Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES, órgão responsável pela avaliação e acreditação das IES, por buscar a melhoria da qualidade desse nível de ensino e a garantia do cumprimento dos requisitos básicos para que os cursos sejam reconhecidos oficialmente, surgiu em momentos diferenciados das entrevistas. No entanto, tornou-se mais evidente ao abordarmos a questão da organização e estrutura curriculares, que veremos neste item, e quando tratamos da autonomia das instituições de ensino, que apresentaremos na seção 4.2. Se referindo a Universidade de Aveiro, João explica que

JOÃO u: [...] Agora o A3ES acredita por um ano, por três ou por seis. A maior parte dos nossos cursos são acreditados por seis. Significa que temos as condições para funcionar com qualidade. Na avaliação dos cursos que foram avaliados, todos tiveram excelente avaliação. Na formação de professores, eu fui diretor de um, fui responsável pela avaliação desses cursos e acompanhei todo o processo do início ao fim. Toda essa experiência tem servido para a universidade ir cimentando essa experiência na formação que já vem desde a sua criação, desde 1973, da própria universidade. Para Portugal, é uma universidade nova a começar, estamos quase a fazer 50 anos, mas toda essa experiência acumulada e a investigação, que entretanto, criamos um centro [...] Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação dos Formadores, um centro de investigação que tem sido um dos poucos em Portugal a ser avaliado sempre com nota máxima. Isso deu-nos não só financiamento, mas condições para fazer investigação quase toda na formação de professores que sustenta muito das nossas opções dos cursos, mesmo agora com Bolonha.

Apesar de exemplificarmos a preocupação com a A3ES com a fala do professor João, é importante dizer que todos os entrevistados demonstram o mesmo cuidado de informar-nos que os cursos de formação de professores investigados foram bem-conceituados pela agência, recebendo a acreditação máxima. Entre os critérios avaliativos, estão a distribuição dos créditos entre as componentes curriculares, devendo ser observado os limites mínimos estabelecidos para cada uma delas, e a quantidade de doutores no quadro de docentes formadores nas instituições de ensino superior.

As escolhas formativas, sejam ou não influenciadas pela investigação promovida pelas instituições de ensino, perpassam as organizações dos cursos quanto às modalidades de mestrado oferecidas. Como vimos, a habilitação para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico é concedida com a conclusão do mestrado em uma das quatro modalidades facultadas pela legislação vigente (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Ensino do 1º Ciclo da Ensino Básico, Ensino do 1º Ciclo da Ensino Básico e de Português, Geografia e História de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1º Ciclo da Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico). A maioria das IES públicas, no entanto, não oferece mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, optando por mestrados com dupla habilitação, pois possibilita ao estudante/futuro professor atuar em

dois níveis de ensino, o que amplia a possibilidade de conseguir um espaço no mercado de trabalho. Os cursos investigados se organizaram por meio de um tronco comum de formação, oferecendo as mesmas unidades curriculares para todas as habilitações e/ou voltadas para o 1º Ciclo do Ensino Básico, pois assim torna-se possível o agrupamento de estudantes dos mestrados ofertados pelas instituições que tenham como uma das habilitações a atuação no 1º ciclo.

Entre os mestrados para a atuação no ensino do 1º ciclo, um concede habilitação única para esse nível de ensino e três formam para o exercício profissional em dois níveis de ensino, sendo um no 1º Ciclo do Ensino Básico. Como vimos, o mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com habilitação única, tem duração de um ano e meio e o estudante deve cumprir 90 créditos para concluí-lo. Já na dupla habilitação, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Ensino do 1º Ciclo da Ensino Básico e de Português, Geografia e História de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1º Ciclo da Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, o tempo para conclusão é de dois anos e o número de créditos é 120. No entanto, entre as IES públicas, somente uma oferece mestrado com habilitação única para ensino no 1º ciclo. Questionados sobre como percebem a dupla habilitação, opção que se tornou a regra para a formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico, três dos entrevistados apresentaram posições semelhantes ao deferem que se trata de uma mais-valia para o estudante e para a instituição de ensino.

E: A legislação portuguesa faculta a possibilidade de fazer mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo da Educação Básica, em Ensino do 1º Ciclo da Educação Básica, em Ensino do 1º Ciclo da Educação Básica e Ensino do 2º Ciclo da Educação Básica em Português, Geografia e História de Portugal e em Ensino do 1º Ciclo da Educação Básica e Ensino do 2º Ciclo da Educação Básica em Matemática e Ciências Naturais. Como percebe essa dupla habilitação oferecida pela universidade/instituto politécnico?

SANDRA p: Nós temos um tronco comum e achamos que poderíamos otimizar os recursos humanos com os mestrados de dupla formação mais do que estar só a formar para o pré-escolar ou só para o 1º ciclo do ensino básico, uma vez que há muitas unidades curriculares que são de tronco comum. Com o perfil bivalente, o futuro professor fica habilitado para mais de um ciclo de estudos... é uma mais-valia para o futuro professor, porque pode não ter colocação num ciclo e pode ter para o outro. Nós achámos nesta escola, que poderia ser vantajoso para os dois lados, em termos institucionais porque otimizamos os recursos e em termos de colocação dos futuros diplomados, se não tiverem colocação num ciclo, podem ir para o outro ciclo.

A formação inicial de professores em Portugal, na visão de Vieira e Damião (2013), deveria ter um carácter mais homogêneo. As autoras defendem que os futuros professores dos anos iniciais precisariam ter conhecimentos basilares para criarem estruturas sólidas durante o

percurso acadêmico, mas entendem que tal alinhamento curricular não afetaria o perfil de formação da IES. As unidades curriculares consideradas de tronco comum, citadas pela professora Sandra como justificativa para a dupla habilitação, caracterizam, de certa forma, o alinhamento curricular defendido por Vieira e Damião (2013), na medida em que podem significar, ao menos em cada instituição de ensino superior, uma uniformização de disciplinas na formação de professores. No entanto, a preocupação com a construção de bases sólidas para a atuação profissional não foi considerada na resposta da entrevistada, que analisou a dupla habilitação sob o aspecto da mais-valia voltada para o atendimento do mercado de trabalho dos estudantes/futuros professores e da instituição de ensino, que pode otimizar recursos na manutenção dos cursos que oferece.

A mais-valia, no entanto, pode adquirir diferentes conotações nas falas dos entrevistados. Se, por vezes, é empregada no seu sentido mais economicista, por outro, pode ser entendida como uma oportunidade pedagógica. A professora Maria compreende essa mais-valia como crescimento na aprendizagem das crianças, já que no seu entendimento, o tronco comum e a aproximação de formações em níveis diferenciados de ensino oferecem ao estudante/futuro professor uma formação mais aprofundada que possibilita o acompanhamento do aluno desde a educação infantil até o 1º ciclo, por exemplo.

MARIA p: Eu vejo como mais-valia, [...]. Uma mais-valia de poder acompanhar mais tempo o processo de ensino e aprendizagem das crianças, caso esteja a trabalhar numa instituição que valorize essa mais-valia e aproveite. Por exemplo, um exemplo muito concreto, as instituições privadas são aquelas que nesse momento têm mais possibilidade de aproveitar a mais-valia do saber do educador de infância e do professor do 1º Ciclo na sua instituição. [...] E lá preferem assim, exatamente tem a oportunidade de começarem no pré-escolar e levarem até o 1º ciclo. O sistema público ou as escolas públicas de Jardim de Infância ainda não fazem isso. Tem que escolher quando se candidatam ao concurso: ou professor do 1º ciclo ou educador de infância.[...] De quaisquer modos, o que eu acho é uma mais-valia porque o ser formado nesses dois níveis próximos [...] é importante para o profissional, quer ele vá trabalhar para o pré-escolar, quer ele vá trabalhar para o 1º ciclo depois de se formar, porque tem já uma sensibilidade, um conhecimento muito mais aprofundado desses processos de transição da criança. Portanto acho mesmo uma mais-valia. [...]

No que diz respeito a formação do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, a professora Maria entende a dupla habilitação como um ponto positivo, pois dá ao futuro professor a possibilidade de acompanhar a aprendizagem de seus alunos entre um nível e outro de ensino, que correspondem aos anos iniciais de escolarização. A mais-valia, nesse caso, ultrapassa o posicionamento do estudante/futuro professor no mercado de trabalho, estando interligada ao benefício na aprendizagem das crianças. Já a professora Ana percebe pontos positivos e negativos na dupla habilitação concedida pelo Mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

ANA u: Eu vejo com ganhos e com perdas. Eu estou dividida porque esta Pré-escolar/1º ciclo não forma para trabalhar em creche. A creche não faz parte do sistema educativo e esse é um problema do país e do sistema educativo. Então, um educador de infância que trabalha de fato em creche e jardim de infância não tem formação, com esse perfil, para trabalhar em creche. Por isso eu acho que é mau, é uma perda. Por outro lado, é um ganho na transição. O Pré-escolar pode influenciar o 1º ciclo e o 1º ciclo influenciar o Pré-escolar numa perspectiva de continuidade e isso eu vejo como bom. [...]

O mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico forma professores monodocentes com dupla habilitação. As unidades curriculares do curso são voltadas para ambos os níveis de ensino, mas o perfil do profissional formado pode ser entendido como um atributo facilitador no percurso formativo, uma vez que a instituição de ensino tem possibilidade de oferecer unidades curriculares generalistas que tenham uma perspectiva de continuidade e que sejam influenciadas tanto pela Educação Infantil quanto pelo 1º ciclo.

Quanto a dupla habilitação que envolvem o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, a professora Ana considera como um retrocesso por ameaçar a formação do professor do 1º ciclo que tem um perfil generalista. No contexto apresentado por Ana, a discussão levantada por Pontes (2006) sobre a posição que a formação de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico deve ocupar no sistema educativo português, se próximo da monodocência ou da base disciplinar, parece ainda sem solução, pois o professor que atuará nesse nível de ensino será formado também para a atuação no 1º Ciclo do Ensino Básico, mesmo com um cariz mais voltado para o conteúdo disciplinar.

ANA u: [...]No último Decreto-lei não há 1º ciclo e 2º ciclo, há 1º ciclo e 2º ciclo de Matemática e Ciências e 1º ciclo e 2º ciclo de História, Geografia e Língua Portuguesa. Para mim é um retrocesso. Isso foi num governo que tinha uma visão disciplinar do conhecimento e que estava preocupado com os conteúdos disciplinares mais do que com a formação de cariz mais generalista da monodocência. Isso vem criar problemas ao professor do 1º ciclo que não tendo formação em matemática, por exemplo, vai precisar de outro professor e isso enfraquece o professor de 1º ciclo na minha perspectiva. [...] Nós temos um problema porque no nosso sistema educativo, o 2º ciclo é de fato disciplinar, mas a formação não está de acordo com o sistema. Portanto, o 2º ciclo vem aqui criar alguma entropia e foi por isso que em Évora nós não temos formação para o 2º ciclo. Nunca tivemos, não tínhamos tradição. Nós sempre tivemos [...] Pré-escolar, 1º ciclo e professores das disciplinas de 3º ciclo e secundário. [...] Quando veio Bolonha com esses perfis, ainda por cima o 2º ciclo que é disciplinar, junto com os monodocentes, nós pensamos “isto é tão confuso que não vamos fazer”. Há muitas escolas no país que fazem. Tem que entrevistar outras pessoas da formação, mas nós fugimos da formação de professores do 2º ciclo que têm todo o direito de ser formado, mas eu não estou contente com essa formulação. Acho que prejudica a formação de professores de 1º ciclo e até dos de educação de infância porque a exigência dos conteúdos e das disciplinas estão muito maiores.

Não pretendemos entrar na discussão sobre o processo formativo de professores do 2º ciclo, mas o fato da sua formação estar atrelada, obrigatoriamente, à formação do professor do 1º ciclo, nos levou a refletir sobre as consequências dessa dupla habilitação na formação dos professores dos anos iniciais, formados para a monodocência. É importante pensarmos de que modo a exigência de conteúdos para a atuação no 2º ciclo contribuiu ou prejudicou o tempo e o cariz formativo do professor do 1º ciclo, ainda que o Decreto-Lei nº 79/2014 tenha dividido a formação para habilitação no 2º Ciclo do Ensino Básico em Matemática e Ciências Naturais ou em Português, História e Geografia, diminuindo assim as a quantidade de unidades curriculares disciplinares dessas modalidades de mestrado.

As modalidades de mestrado que envolvem o 2º Ciclo do Ensino Básico devem destinar, ao menos, 27 ECTS à componente de formação Área de Docência⁴⁴, enquanto o peso dessa componente no mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico é significativamente menor, devendo receber 18 ECTS. Esse fato fundamenta o argumento da professora Ana sobre o perfil disciplinar dado à formação para a atuação no 2º ciclo. O reforço na área de docência faz com que estudantes/futuros professores que não tenham construído uma base sólida nas disciplinas de habilitação para o 2º Ciclo do Ensino Básico sintam maiores dificuldades no percurso formativo e isso pode afetar sua escolha quanto a nível de ensino que irão atuar após formados. Nesse contexto, a formação monodocente também estaria prejudicada, pois se a escolha do profissional formado se restringir ao 1º Ciclo do Ensino Básico, terá sacrificado outras unidades curriculares com cariz generalista em prol da escolha formativa que fez ao ingressar no mestrado. Talvez, tal situação poderia ser evitada se a licenciatura apresentasse, de forma consistente, um panorama educacional que proporcionasse maior embasamento na escolha da modalidade de mestrado a ser cursado.

A última concepção sobre a dupla habilitação mostra-se diferente das duas últimas entrevistadas, pois para o professor João, o caminho para a formação do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico deve ser dupla, uma vez que a formação exclusiva em um único nível de ensino é contrária à proposta de Bolonha, seja inicialmente pelo menor período de duração do curso ou posteriormente pela inadequação ao modelo proposto pela universidade.

JOÃO u: A Universidade de Aveiro foi a única que não quis nunca formar educadores só do pré ou do 1º ciclo por várias razões que são longas. A universidade nunca fez essa opção porque o 43 (Decreto-Lei nº 43/2007) dizia que nós formávamos mestres em 4 anos e nós achamos que era uma contradição do modelo. “Então para ser pré e 1º ciclo podemos formar em 4 anos ou 4 anos e meio, que é o

⁴⁴ Refere-se aos conhecimentos relacionados ao ensino de conteúdos voltados para o grupo de recrutamento.

que estava previsto?”. Esse modelo não é compatível com a lógica de Bolonha. Então entendemos que não devíamos embarcar nestes perfis. Entretanto, mudou com o 79 (Decreto-Lei nº 79/2014) e nós entendemos que, apesar de poder ir a dois anos, o mestrado como os outros todos, que agora quase toda gente faz isso, não estávamos em condições para que formássemos só um professor do 1º Ciclo no modelo que nós desejávamos [...]. Entendemos que não era ainda a altura de avançarmos sem fazer uma alusão daquilo que estamos a fazer para só educadores ou professores do 1º Ciclo. Tem outras razões recentes, a razão do modelo de formação. Nós temos modelos de supervisão que seguimos [...] tem uma série de exigências e nós não achamos compatíveis essas exigências com o pilar dos professores do 1º ciclo. Como não há nenhuma avaliação⁴⁵, nós não embarcamos, mas é possível, dentro de algumas condições, que não as que o decreto nos proporciona. Ainda por cima, este decreto trouxe ainda outras modificações. Há possibilidade só do 1º Ciclo, mas atualmente a formação de professores tem proporcionado a entrada...esses jovens tem tido dificuldade de entrar no mercado. Enquanto eles não começarem a entrar no mercado de trabalho de forma mais intensa, maciça, pelo menos em Portugal, porque muitos dos alunos estão a trabalhar em Cabo Verde. Enquanto eles não chegarem ao mercado, nós não podemos avaliar o impacto e a qualidade que estivemos a fazer. [...]

O professor João refuta uma formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico que não seja dupla em razão do projeto educativo da universidade. O entendimento contrário à habilitação somente para o 1º ciclo está fundamentado nas altas exigências dos modelos de supervisão, consideradas incompatíveis para a formação atuação em um único nível de ensino. Outro ponto relevante da fala do professor é o vínculo entre a inserção dos estudantes formados após as mudanças trazidas por Bolonha e de avaliação dos modelos implementados para fundamentar as futuras tomadas de decisão quanto o perfil formativo que estão produzindo.

Percebemos a habilitação única para o 1º Ciclo de forma diferente, pois entendemos que a organização dos cursos e a estrutura curricular para a formação desse profissional seria menos complexa que a atual e mais voltada para as necessidades formativas do professor monodocente que apresenta um perfil diferenciado dos demais, uma vez que lhe é atribuída a responsabilidade de alfabetizar e oferecer bases sólidas para a formação integral da criança, como determina a Lei de Bases do Sistema Educativo: “Para o 1.º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora;” (PORTUGAL, 2006, p. 5).

A formação no curso de mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico possibilita ao estudante/futuro professor a construção de conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos de forma mais aprofundada, promovendo uma formação alargada e aprendizagens mais significativas. A legislação determina o mesmo número de créditos para área de

⁴⁵ O entrevistado se refere a avaliação nacional do modelo de mestrado de habilitação única para o exercício da profissão.

docência (18 ECTS) e, proporcionalmente, maior quantidade para didáticas específicas (21 ECTS) e para prática de ensino supervisionada (32 ECTS), possibilitando assim o aumento significativo nas horas de contato com o contexto docente e maior tempo de integração entre os conteúdos estudados nas demais componentes de formação, com a possibilidade de articulação entre teoria e prática desde o 1º semestre do curso de mestrado. Para a área educacional geral estão destinados 6 ECTS, mesmo valor concedido aos cursos de dupla habilitação. No entanto, a fixação dos limites mínimos de créditos por componente de formação atinge 77 dos 90 créditos do curso, dando a possibilidade realizar uma formação mais sólida quanto aos elementos humanísticos. No entanto, a única instituição de ensino superior que oferece o mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico não abriu candidatura ao curso depois do ano letivo de 2016/2017.

A organização e a estrutura curricular dos cursos que habilitam para a docência foram alteradas significativamente pelas legislações portuguesas publicadas após a adesão de Portugal ao processo de Bolonha. Tais modificações afetaram os perfis dos cursos, fomentando discussões quanto à limitação de ECTS por componente de formação e as consequentes implicações na articulação entre teoria e prática, a implementação do ensino baseado em competências, as diferentes habilitações ofertadas pelos cursos de mestrado, a efetivação do tronco comum e as implicações de uma formação voltada para a entrada no mercado de trabalho, que entende a dupla habilitação como mais-valia em prol do estudante/futuro professor e do sistema. Tais questões permeiam a realidade educativa na universidade e no politécnico, contudo com singelas diferenças. Os institutos politécnicos demonstram menor insatisfação quanto à formatação de créditos imposta pela legislação, implicando em uma estrutura curricular que atesta o perfil vocacional atribuído às Escolas Superiores de Educação. Ao tentar impor singularidade aos cursos, a universidade busca alternativas, além daquelas previstas na legislação, para contornar os limites impostos e implementar uma formação com características mais amplas, construída por meio do diálogo com a escola, no reconhecimento do outro como importante elemento do percurso formativo, no enriquecimento cultural oferecido nas unidades curriculares, na oferta de disciplinas que contemplem a ética e a deontologia, enfim, com medidas que ultrapassem a formação baseada em competências.

Os mestrados que oferecem as mesmas habilitações apresentam uma estrutura curricular harmonizada, embora com pequenas diferenças nas nomenclaturas das unidades curriculares e na manobra realizada para aumentar o número de créditos de componentes de formação consideradas essenciais para o desenvolvimento do perfil profissional que acreditam

mais adequado. Tais diferenças são consideradas na avaliação do grau de autonomia que as universidades e os politécnicos gozam e estão entre os desafios que as instituições de ensino precisam vencer para impor suas características formativas num contexto balizado por normas e diretrizes.

4.2 Autonomia das instituições de ensino superior e desafios na organização dos cursos pós-Bolonha

A Lei nº 62/2007, que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, trata da autonomia dessas instituições, conferindo-lhes autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, patrimonial e disciplinar em relação ao Estado, sem impedir a fiscalização governamental, a acreditação e a avaliação externa. De uma forma geral, a autonomia face ao Estado está relacionada ao que dita a lei sobre como as IES podem tomar decisões a fim de atingir os objetivos que se propõem. Para essa pesquisa, limitamos a descrição da autonomia a questões ligadas às estruturas curriculares e reorganização dos cursos.

Ao abordar o tema, especificamente quanto à autonomia, à organização dos cursos e à elaboração da proposta curricular, os entrevistados apontaram a regulação das ECTS por componentes de formação, estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 79/2014, como um fator limitante, pois após designação da quantidade mínima de créditos por todas as componentes, restarão 12 ECTS no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e 9 ECTS no mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Ensino de Português e História e Geografia de Portugal ou de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico para os cursos utilizarem de acordo com o projeto educativo que defendem para a formação de professores. Diante desse contexto, os gestores dos cursos investigados e revelaram como lidam com essa pequena margem de créditos que podem ser distribuídos livremente entre as componentes de formação estabelecidas e utilizadas para reforçar o percurso formativo de seus estudantes.

E: Como percebe os espaços de autonomia aqui no instituto politécnico/universidade quanto à organização dos cursos de formação para a atuação no 1º ciclo do ensino básico? Que tipo de autonomia o curso possui para a elaboração da proposta curricular na formação desse professor de 1º ciclo?

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

A professora Maria destaca uma ampla autonomia no que se refere às metodologias utilizadas para a formação docente e a necessidade de coerência metodológica nas propostas de planos de estudo que serão avaliadas pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. O fato de haver propostas curriculares aceitas e refutadas pela agência de avaliação, faz-nos refletir sobre o grau de autonomia que gozam as IES, uma vez que as propostas apresentadas devem cumprir estritamente o que determina a legislação no que se refere a divisão de créditos, na estreita margem oferecida no texto legal, e na elaboração da uma proposta curricular, que deve ser bem explicada para ser acreditada por 6 anos, tempo máximo concedido pela agência. A autonomia ressaltada pode ser entendida pela liberdade decisória para o cumprimento da missão precípua das instituições de ensino, ou seja, possibilidade de escolher os conteúdos e a forma como irão desenvolver as competências. No entanto, ao aderir aos Processo de Bolonha, Portugal se comprometeu com a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, em vigor desde 2010, que depende da harmonização curricular como principal mecanismo de efetivação.

Assim como Maria, a professora Sandra foca sua fala nos campos de atuação que a Escola Superior de Educação atua com autonomia. Apesar de citar rapidamente a necessidade de cumprimento do número de créditos que o decreto-lei estabelece, a entrevistada ressalta a coerência do curso que coordena, apontando a diversificação dos contextos de aprendizagem, e a pesquisa no campo da interdisciplinaridade, voltada para os cursos de formação de professores, como meios de gozar a autonomia e uma forma de enriquecer o percurso formativo dos seus estudantes.

SANDRA p: Nós temos autonomia na organização da aprendizagem em diferentes contextos. Eu estou a cumprir com os ECTS nas áreas de formação, mas tenho autonomia para diversificar contextos de aprendizagem, no contexto formal, informal, não formal. Nós valorizamos muito o contexto não formal. Sistemáticamente, promovemos a formação de professores na diversificação de contextos. Sinto que aí somos coerentes na forma como nos organizamos dentro das limitações das áreas de formação. Temos também uma forte autonomia na capacidade de gerir a nossa atividade entre departamentos. Pertença a um departamento que, por nossa iniciativa, criou e implementou um projeto de investigação financiado sobre “interdisciplinariedade” em parceria com instituições

do ensino superior do Brasil (Santa Catarina). É umas das formas de autonomia. Temos essa possibilidade de investigação, mas uma investigação virada essencialmente para os cursos de formação de professores.

Ao falar sobre a autonomia universitária na elaboração dos planos de estudos dos cursos, o professor João aponta a diminuição dessa autonomia tanto na licenciatura quanto nos mestrados e apresenta as estratégias utilizadas para oferecer um percurso formativo com maiores opções de unidades curriculares nas variadas áreas científicas da universidade. O entrevistado também destaca que tal perda foi trazida pelo processo de Bolonha e pelas legislações portuguesas que regulamentam a formação de professores, pois diferente do que aconteceu com outros cursos, delimitaram a liberdade e autonomia na elaboração de seus planos de estudos.

JOÃO u: Nossa autonomia diminuiu muito porque o decreto diz tantos créditos para esta área, tantos para aquela. A margem em 120 créditos é pequena, de cerca de 15 ECTS e na licenciatura ainda é mais pequena. O que que nós fizemos? Essa margem... fizemos opções para o aluno poder escolher já que o resto é obrigatório, vamos dar ao aluno a oportunidade. O que Bolonha na essência pode ter trazido de novo porque há formação em países, não na formação de professores, não tanto, mas em muitas áreas, onde o aluno escolhe todas as disciplinas que quer durante o seu percurso formativo. Nós não temos nada disso. Nós temos por área e se não for assim o A3ES não nos aprova porque tem 30 ECTS em Matemática, então tem que constar 30 ECTS em Matemática. Quer dizer, nós não temos muita margem de manobra. Eu acho que Bolonha e os decretos que orientam, como o 79, o que nos trouxe foi essa perda da autonomia porque praticamente somos cursos... na universidade, os órgãos demoraram a perceber porque nós tínhamos, os cursos, ser assim, quando perceberam que havia um decreto que nos confinavam enquanto nas outras áreas não tem nada disso, tem maior liberdade e mais autonomia para pensar os cursos.

Assim como os demais entrevistados, o professor João abordou a exigência da construção de uma estrutura curricular que atenda as designações de ECTS por componentes de formação como limitante da autonomia universitária. O entrevistado relaciona o cumprimento dos ditames legais à acreditação dos cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e menciona a impossibilidade de o estudante construir seu percurso curricular a partir de escolhas autônomas e livres de unidades curriculares como aspecto negativo da implementação do Processo de Bolonha em Portugal. A falta de autonomia, nesse caso, ultrapassa a campo institucional e alcança o plano pessoal, pois além de limitar a organização do curso na constituição do perfil formativo conducente com o ideal de universidade, tira a liberdade dos estudantes/futuros professores de decidirem sobre o que consideram relevante na formação humana e profissional. A formatação curricular imposta pela legislação portuguesa colocaria em xeque a autonomia do aluno, declarada como componente essencial do novo paradigma defendido por Bolonha.

A pequena margem de manobra que a universidade pode utilizar na elaboração dos planos de estudos também é mencionada pela professora Ana como limitadora da autonomia universitária. A entrevistada reflete sobre os pesos que são dados para cada componente de formação.

ANA u: Eu sou crítica em relação aos pesos das diversas áreas, acho também que o decreto deveria dar mais margem de autonomia às universidades. Por exemplo, ele, algumas áreas dizem entre 25 e 30 créditos, não é nada. Pode ir entre isso e aquilo, mas é tão pequenina essa margem que não dá para as universidades e as ESES criarem com maior autonomia, mesmo assim é muito diferente fazer o curso em Évora, fazer o curso na Escola Superior de Educação de Beja, fazer o curso na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Segundo Vieira e Damião (2013), a elaboração dos planos curriculares para a licenciatura e para o mestrado, bem como os requisitos para ingresso em ambos os ciclos, são ações realizadas com autonomia pelos institutos politécnicos e universidades. As diferenças nas estruturas curriculares constatadas, de acordo com as autoras, não se situam no sistema politécnico ou universitário, mas nas modalidades de mestrados oferecidos para habilitação docente. Ao refletir sobre essas diferenças, elas concluíram que as instituições deveriam oferecer um perfil formativo mais homogêneo, pois os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico são designados para promover a assimilação de conhecimento básicos e estruturantes, essenciais para a continuidade nos ciclos de estudos. No entanto, os entrevistados deixaram claro em suas falas a diminuição da autonomia pós-Bolonha, que incidiu na estruturação curricular dos cursos. As diferenças criticadas por Vieira e Damião (2013) são destacadas como pontos positivos pela professora Ana, por entender que as pequenas variações entre percursos formativos atestam a sobrevivência da autonomia universitária.

Percebemos a pequena margem de autonomia das IES na variação formativa apontada por Ana, pois apesar de cumprirem os créditos mínimos em cada uma das componentes de formação, cada IES, dentro da margem que lhe foi conferida pela legislação, estabeleceu quantidades de ECTS diferenciadas (Quadros 23 e 24), unidades curriculares obrigatórias e optativas com distintas terminologias, bem como inseriram a Área cultural, social e ética na formação docente de acordo com seu propósito educativo.

Quadro 23 – ECTS por componentes de formação nos Mestrados em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Componentes de formação	Exigência legal	Universidade de Évora	Instituto Politécnico do Porto
Área de docência	Mínimo de 18	18	18,5
Área educacional geral	Mínimo de 6	15	10
Didáticas específicas	Mínimo de 36	39	40
Área cultural, social e ética	*	*	*
Prática de ensino supervisionada	Mínimo de 48	48	51,5

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (PORTUGAL, 2014a, 2015c, 2015i).

Quadro 24 – ECTS por componentes de formação nos Mestrados em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico

Componentes de formação	Exigência legal	Universidade de Aveiro	Instituto Politécnico de Viseu
Área de docência	Mínimo de 27	28	27
Área educacional geral	Mínimo de 6	12	9
Didáticas específicas	Mínimo de 30	32	33
Área cultural, social e ética	*	*	*
Prática de ensino supervisionada	Mínimo de 48	48	51

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (PORTUGAL, 2014a, 2015e, 2015g).

Concentrando nossa atenção nos cursos de mestrado investigados, percebemos que a componente Área de Docência sofreu menos alterações nas quantidades de créditos determinados por lei em todas as IES e que as universidades estabeleceram para componente Prática de Ensino Supervisionada o mínimo de créditos exigidos pelo Decreto-Lei nº 79/2014. Sendo a Prática de ensino supervisionada a componente destinada ao contato do estudante/futuro professor com terreno, ou seja, com a prática profissional, poderíamos inferir que os Institutos Politécnicos dedicaram mais tempo aos estágios em razão dos dois sistemas de ensino superior apresentarem objetivos e funções diferenciadas. Segundo Galego (2016), o sistema universitário alia ensino e investigação de modo a oferecer uma formação científica sólida e o superior politécnico volta-se para uma formação vocacional e técnica. No entanto, cabe lembrar-nos que a prática de ensino supervisionada pode ser composta por estágio (E), seminário (S) e orientação tutorial (OT)⁴⁶ ou por estágio e seminário, conforme a decisão das IES, e que é destinado tempo de trabalho para cada uma das partes que integram a componente⁴⁷. Voltando nosso olhar para o estágio, por ser o espaço no qual o estudante/futuro professor entra em contato direto com atividades que irá desempenhar ao longo da profissão, percebemos que os tempos de trabalho são similares em três das quatro

⁴⁶ A componente Prática de Ensino Supervisionada é composta por estágio e seminário na Escola Superior de Educação de Viseu (PORTUGAL, 2015g).

⁴⁷ A quantidade mínima de 48 ECTS atribuída à prática de ensino supervisionada será distribuída pelos elementos que integram essa componente de formação de forma discricionária pelas IES.

IES investigadas, variando de 440 a 588 horas de contato direto⁴⁸. É importante ressaltarmos que os cursos são de dupla habilitação e que o tempo de estágio é dividido entre os dois níveis de ensino, ou seja, o tempo de contato com o cotidiano de sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico corresponde, quase sempre, à metade do tempo total de estágio.

A autonomia que os entrevistados afirmaram gozar na organização dos cursos também pode ser percebida no tempo destinado aos estágios e nos diferentes momentos escolhidos para oferecer a Prática de Ensino Supervisionada. Três das quatro IES investigadas optaram por oferecê-la a partir do segundo ano de mestrado, enquanto outra instituição decidiu ofertá-la desde o primeiro ano. Além disso, os planos de estudos da Universidade de Évora e do Instituto Politécnico de Viseu oferecem essa componente de formação primeiramente no 1º Ciclo do Ensino Básico. A Universidade de Aveiro e o Instituto Politécnico do Porto não deixam claro, em seus planos de estudos, em qual nível de ensino os estudantes iniciarão a Prática de Ensino Supervisionada ou, ainda, se terão a oportunidade de fazerem essa escolha.

Outro aspecto que consideramos relevante é a terminologia adotada pelos cursos para as unidades curriculares, pois apesar de encontramos terminologias aproximadas, relacionadas, de maneira geral, à Prática de Ensino Supervisionada, às Didáticas e à Organização e Gestão escolar, cada IES adota uma nomenclatura diferenciada, sendo necessário acessar a ementa de cada uma delas para identificar suas similaridades. A discrepância na designação das unidades curriculares foi comentada por Vieira e Damião (2013). As autoras alertam que tal situação pode ser considerada um obstáculo para a mobilidade estudantil e dificultar a comparabilidade de currículos, pois os planos de estudo, reformulados após a implementação das diretrizes de Bolonha, precisam oferecer um percurso formativo flexível e comparável a fim de facilitar a mobilidade de estudantes.

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

⁴⁸ Os valores apresentados representam apenas as horas de contato direto a serem cumpridas no estágio, um dos elementos da prática de ensino supervisionada. Computando todos os elementos da prática de ensino supervisionada, a universidade exige 1.248 horas e o politécnico, 1.296 horas para cumprimento da componente de formação.

Ao tratar o tema de maneira sucinta e direta, a professora Sandra não apresenta a referida componente de formação inserida nas demais componentes ou em uma unidade curricular, mas ressalta a área cultural da componente expondo como ela é trabalhada no curso. Já as áreas social e ética são inseridas como partes integrantes das atitudes e comportamentos apresentados no cotidiano da formação.

E: De acordo com a Lei 79/2014, a componente de formação “Área cultural, social e ética” é assegurada no âmbito das demais componentes. Como essa inserção é feita no curso?

SANDRA p: Na parte cultural a escola tem atividades e apoios com grupos de teatro, com grupos de sessões recreativas e desportivas e temos alunos que trabalham nesse teatro, muitos deles depois até continuam em sua carreira profissional. Temos aqui ex-alunos que são dinamizadores culturais na região com grande impacto. De maneira que penso que a escola contribuiu de alguma forma para esse estímulo, para esse interesse na área cultural. Na social e ética, isto temos todos os dias, um trabalho diário, na dinamização de diversas redes de solidariedade e programas de voluntariado alguns integrados nos cursos da instituição como o curso de educação social.

Por outro lado, a professora Maria deixa clara a inserção da componente formativa em todas as unidades curriculares oferecidas pelo curso e defende que o tema seja uma preocupação dos professores formadores, pois trata-se de uma componente fundamental à profissão docente.

MARIA p: [...]. A educação é cultura e todas as unidades curriculares trabalham a educação. A questão é muito pertinente, mas nós não tínhamos créditos⁴⁹ para por unidades curriculares só com esses conteúdos. O que que nós acautelamos na nossa proposta, no nosso projeto formativo? É que esses conteúdos sejam objeto da preocupação do docente em todas as unidades curriculares. As questões de natureza ética e deontológica da educação, da profissão, mas na educação é muito mais, digamos assim, específica, muito mais sensível trabalhar essas questões. Penso que a social, como diz nos movimentos da escola moderna[...]. O que eles queriam era a vivência democrática e a democracia não se implanta por decreto. Portanto, aqui é a mesma coisa. O social tem a ver como nós organizamos os livros e as interações. [...]. Portanto, digamos assim, que nós trabalhamos estas três componentes, mas inseridas em todas as unidades curriculares do plano de estudos.

Como Maria, a professora Ana destaca a importância da área cultural, social e ética e demonstra preocupação quanto a falta de créditos para tal componente. A entrevistada destaca o cariz da universidade e aponta que, além das unidades curriculares ofertadas com o objetivo de atender as dimensões cultural, social e ética em outras componentes da formação, o desafio está em potencializá-las no curso.

ANA u: [...] nós temos uma disciplina que é “A Ética do Profissional da Educação” [...] que está dentro da Formação Educacional Geral, porque não temos créditos para

⁴⁹ A referência a falta de crédito se dá em razão do curso ser obrigado a atribuir 108, dos 120 créditos as componentes de formação, conforme determina o Decreto-Lei nº 79/2014.

essa. A Universidade de Évora tem uma tradição grande de professores com saber e formação nessa área. Tinha um Departamento de Filosofia dentro do Departamento da Pedagogia e Educação, portanto temos aqui professores dessa área e, evidentemente, potencializamos essa área, mas eu diria que esse é o desafio que nós nos fazemos enquanto professores também seres humanos e que, qualquer que seja a disciplina, ou nós integramos essa dimensão [...]. Nós tratamos da questão da ética do profissional, que é uma componente da profissionalidade, mas isso também vive-se e aprende-se no modo como são discutidos alguns assuntos nas unidades curriculares. Por exemplo, a unidade curricular “Educação e Valores” também discute isso. [...] O conhecimento tem que ser cultura e cultura implica ir para além do conteúdo, implica uma vivência daquilo que é o contributo da humanidade que foi construindo ao longo do tempo e por isso nós queremos que os nossos alunos sejam abertos à cultura. [...] Isso nós pretendemos fazer trabalhando uns com os outros e colocando isso também como um ponto chave. Outro dos aspectos que vais encontrar escrito também no projeto de formação de Évora é o enriquecimento cultural dos nossos alunos, mas que pode e deve ser feito em todas as disciplinas. [...] Os sete saberes necessários à educação é um pilar, um texto que nos faz refletir sobre o que é o conhecimento e o que que é no fundo o conhecimento pertinente, quais os problemas que nós temos quando setorizamos o conhecimento e deixamos de ter essa aproximação ao mundo social, ao todo que é a vida, os seres humanos, a natureza no seu todo etc. [...].

O enriquecimento cultural assume grande relevância na resposta dada pela professora Ana, pois é a partir dessa dimensão que ela trabalha conceitos importantes para a formação, como o reconhecimento do outro, o trabalho coletivo, a cooperação, o conhecimento como contributo humanístico. Para Morin (2013), a condição humana deveria ser o objeto fundamental para o ensino, pois o ser humano é constituído por várias dimensões (física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica) que o torna complexo. O autor acredita que quando desconsideramos essas dimensões, a educação cria obstáculos para que reconheçamos nossa complexidade e unidade. É por meio dessa reflexão que defende a presença da dimensão cultural em todas as unidades curriculares, pois além de considerar uma vertente importante no projeto formativo da universidade, contribui para que os professores adquiram uma visão mais ampla de sua missão educativa.

A importância dada à área cultural, social e ética também pode ser percebida no mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico oferecido pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Ao ser perguntado sobre a inserção dessa componente de formação na estrutura curricular do curso, o professor João destacou a existência de uma unidade curricular criada especialmente para a área.

JOÃO u: Temos uma unidade curricular só para essa componente e temos uma docente que só faz investigação nessa área e só trabalha nessa área da ética e deontologia, de filosofia da educação. Nós temos dentro das outras componentes e temos separada para haver complementaridade e não haver dúvidas que nós damos importância a essa área. Temos uma docente só para isso.

Além de oferecer uma unidade curricular na Área cultural, social e ética, ministrada por professores que realizam investigações relacionadas ao tema a ser trabalhado, o professor João afirma que o curso contempla essa área dentro das outras componentes de formação. Apesar de não configurar entre as unidades curriculares obrigatórias, a iniciativa da universidade fortalece uma componente que não contava com um número mínimo de créditos na formação docente, faz gozo da autonomia que lhe foi concedida e proporciona ao seu estudante uma experiência de escolha no seu percurso formativo.

Podemos entender a inserção de unidades curriculares com viés filosófico como uma contribuição bem-vinda na formação humana e profissional do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico diante de um panorama que impõe o desenvolvimento de competências e habilidades. O discurso filosófico, de acordo com Severino (2006), concebe a educação como o caminho para transformação humana, como meio de garantir a humanização do homem, pois visa a constituição do sujeito. O papel crucial destinado a educação, segundo o autor, é autoconstituição do sujeito ético que precisa ser fortalecida e conservada, pois, assim como o conhecimento, a ética não nasce instintivamente no ser humano. As questões levantadas pelos entrevistados quanto a componente de formação Área cultural, social e ética são fundamentais para pensarmos que tipo de formação que querem constituir e quais são as dimensões importantes que devem integrar o processo formativo de professores.

Como nos lembra Lima (2016), valores como democracia, liberdade, autonomia e ética precisam ser vivenciadas e firmadas no contexto da formação de professores, pois o processo formativo deve promover a socialização dos estudantes/futuros professores com culturas, atitudes acadêmicas e científicas, concepções educacionais e da sociedade. Apesar das mudanças trazidas por Bolonha, o autor defende que ainda persiste a necessidade de um projeto sólido e exigente, que possa garantir a qualidade nas áreas de formação acadêmica e profissional que alie conteúdo e matérias, metodologias e didáticas de forma a contribuir na preparação para o exercício da função docente, percebendo a impossibilidade de um percurso formativo alargado que não considere os estudos sobre a história, a sociedade e a cultura, necessários aos fortalecimento da formação humanística.

Apesar da legislação conferir autonomia às instituições de ensino superior, percebemos que uma das consequências da reorganização dos cursos e reestruturação curricular após a implementação das orientações de Bolonha foi a diminuição da liberdade de decisão concedida às universidades e aos institutos politécnicos. As limitações impostas à elaboração dos planos de estudos, por exemplo, implicam em perda de autonomia não só no campo pedagógico, pois os reflexos de tal medida impactam outras dimensões, como a

estatutária, administrativa, cultural e científica. Os entrevistados demonstram consciência quanto a perda de autonomia e reagem de forma diferente a situação. Os institutos politécnicos apesar de constatar um menor grau de liberdade de decisões acadêmicas ao que se refere a elaboração dos planos de estudos, restringem a perda de autonomia a essa questão. As universidades também entendem que a maior perda se deu na estrutura curricular, mas as implicações desse novo contexto levam a discordâncias quanto ao número de créditos estabelecidos e formatação das modalidades de mestrado que habilitam para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Diante de decisões legislativas que interferem no poder decisório das instituições de ensino superior, podemos perceber, por meio da fala dos diretores e coordenadores dos cursos, a sobrevivência da autonomia nas metodologias empregadas para alcançar os conhecimentos que consideram relevantes para desempenho principalmente profissional, nas pesquisas que ajudam a refletir sobre a formação e ao mesmo tempo a fortalecem, nos mecanismos adotados para contornar a falta de créditos e na diversificação dos contextos formativos.

4.3 Formação humanística na formação de professores dos anos iniciais

Segundo Severino (2006), a ideia de formação está relacionada com um modo de ser marcado pela emancipação e pela autonomia do ser humano. Além de ser um processo institucional e instrucional, a educação é entendida pelo autor como um investimento formativo do humano nas relações pessoais e coletivas e, por essa razão, a interação que se desenvolve na profissão é vista como uma mediação universal que não pode ser substituída. Essa relação entre educação e emancipação, de acordo com Curado Silva (2018), conduz a formação de professores para dois caminhos: um onde se desenvolve uma técnica ou saber docente promotora da emancipação e, outro, baseado no entendimento da educação como um fator de alienação social. Uma educação que se baseia no utilitarismo⁵⁰ estaria fundamentada em “processos de exclusão e alienação sociais.” (LENOIR, 2016, p. 161). Lenoir (2016) aponta que a educação utilitarista promove a aculturação e substitui o princípio humanista

⁵⁰ Lenoir (2016) diferencia atos úteis de utilitarismo dos atos. A primeira expressão está ligada à utilidade dos atos em várias dimensões além da econômica, dentre elas a social e a cultural. Já o utilitarismo é caracterizado pelo individualismo e egoísmo, motivado pelo interesse unicamente pelo interesse econômico do ser humano.

pelo profissionalismo, voltado apenas para o mercado. Na lógica da globalização neoliberal, as universidades estão perdendo as finalidades humana e social, bem como seu caráter emancipador balizado em disciplinas científicas, pois o processo educativo vem sendo instrumentalizado com base nos interesses do sistema e submetido às suas leis.

Para além da qualificação técnica, Severino (2006) aponta que quando se fala em educação, faz-se referência à *Bildung*, ou seja, à formação integral no sentido clássico. E apesar de esse tem se tornado um objetivo difícil de ser realizado atualmente, o autor acredita na sua possibilidade em decorrência da necessidade da educabilidade humana. Goergen (2017, p. 440) apresenta o conceito pedagógico de *Bildung* como “a formação do homem virtuoso mediante influência externa à luz do conceito de cultura e civilização, atinentes ao progresso do mundo.”. Para o autor, os elementos histórico-filosóficos da *Bildung* são importantes para pensarmos a formação humana, no entanto, a realidade da sociedade atual, na qual o indivíduo é formado, difere da época do seu surgimento. Por essa razão, a constituição de uma sociedade mais humana, formada por homens livres, a *Bildungstheorie* (teoria da formação) fundamenta-se na busca da transformação social por meio da formação do ser humano, considerando o contexto temporal da época, sem subordinar-se a ele. Para que a formação alcance a transformação almejada, a realidade concreta deve ser conhecida e percebida com um afastamento crítico.

Conhecer o modelo de formação docente português implementado a partir das orientações de Bolonha é importante tanto pela complexidade do exercício profissional quanto pelo fato dos professores serem necessários no processo de mudanças educacionais e sociais. Bolonha alterou a estrutura curricular dos cursos de formação docente, que passaram a se organizar com base na pedagogia das competências. Essa nova diretriz incorporada pela formação do professor faz surgir questionamentos sobre o lugar da formação humanística no novo contexto. Ao serem perguntados sobre a influência de temas humanísticos na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, os entrevistados, apesar de não firmarem posição sobre as consequências trazidas por Bolonha nesta área, ressaltaram que os cursos já ofereciam a formação ampliada e trabalhavam valores humanísticos.

Podemos perceber, na fala do professor João, a preocupação em propiciar aos estudantes/futuros professores uma formação com base humanística. No entanto, essa postura não está vinculada às ações advindas de Bolonha, mas representa os esforços isolados das instituições em garantir de algum modo uma formação nesse sentido, independente da contabilidade de créditos. O entrevistado afirma que estudos para a avaliação sobre as influências de Bolonha no perfil formativo dos professores ainda são incipientes, mas que

percebe a diminuição da carga horária nessa área do conhecimento, conduto sem fazer juízo de valor sobre as consequências dessa medida.

E: Como o processo de Bolonha influenciou na formação humanística dos professores do primeiro ciclo? Qual são as preocupações do curso em relação a formação humanística dos professores?

JOÃO u: Eu não sei se influenciou ou não influenciou porque nós temos essa preocupação aqui e temos que fazer vários estudos para fazer essa avaliação. Não temos, com Bolonha não temos ainda. Muitos estudos de avaliação estão a ser feitos primeiro. Temos feito alguns encontros muito pontuais. [...] são estudos pontuais, são reflexões pontuais e não temos uma sistematização do impacto destas mudanças com Bolonha. O que temos são impressões, cada um tem, eu também tenho as minhas. O que posso dizer é, que com o aumento da carga de conteúdo disciplinar, eu não sei se temos professores mais humanistas, não sei dizer, tenho dúvidas apesar da preocupação que nós temos aqui nesta instituição em formá-los nesta base. Aliás nós temos em Portugal dois decretos, os Decretos 240 e 241 de 2001 que traçam um perfil do professor do ensino básico. Temos esse perfil e nós também trabalhamos com esse referencial, mas não sei se a formação humanística é melhor ou é diferente do que era a anterior. A anterior tinha mais horas, mas mais quantidade não significa mais qualidade. A forma como é trabalhado, por quem é trabalhada etc. Duvido que haja estudos, desconheço estudos sobre essa formação humanística em geral e humanística em particular, mas temos essa preocupação grande como viu. Está nas didáticas todas, está nas Ciências da Educação. Se for ver as competências, estão lá todas apontadas para essa dimensão mais humanística. Há opções tão amplas quanto a que fizemos. Pode ir para outras áreas porque nós temos aqui uma opção que é livre. Pode escolher aqui qualquer disciplina do mestrado da universidade toda. [...] Portanto dá essa amplitude de completar, de aprofundar, inclusive a ter Ética e Deontologia que é uma disciplina que nós temos, temos aqui, temos na saúde. Para ter uma visão mais humanística do que teve até o momento. Cada um depois faz, que essa é a lógica de Bolonha, também uma parte do seu percurso por opção e por necessidade, se o entender, não é?

De acordo com o entrevistado, a formação humanística está inserida na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico através das unidades curriculares das áreas científicas que compõem os cursos oferecidos pela Universidade de Aveiro. O professor João salienta que o fato de dar a oportunidade de escolha de qualquer unidade curricular, entre todos os mestrados oferecidos pela universidade, amplia a visão humanística dos estudantes, mas que essa opção de percurso formativo depende do seu entendimento e da sua necessidade.

O posicionamento da professora Sandra sobre esse tema se aproxima da fala anterior quanto ao fato de defender que a formação humanística oferecida pelo curso é pregressa à Bolonha. A entrevistada valoriza a “cultura de escola” e parece atribuir, a essa cultura e a relação de troca que acontece entre os departamentos, o cariz humanístico que diz vivenciar na Escola Superior de Educação.

SANDRA p: Na minha opinião não alterou em nada na nossa formação aqui. Eu penso que a cultura da escola, não é por ser de Bolonha, mas é a cultura da escola que nós começamos há 30 anos, éramos 8 professores e preparamos as aulas em uma

mesa como esta e criamos um espírito de unidade muito grande e este espírito, nós começamos a crescer mais, hoje somos 100 professores aqui, mas esse espírito de partilha, de diálogo, de entreajuda nunca se perdeu. Depois a escola passou a ficar organizada por áreas científicas, do Português, do Francês, do Inglês, da História, das Ciências Naturais, da Matemática, das Ciências de Educação e depois, posteriormente, criou-se uma área das TIC mas este espírito de diálogo, de partilha, de entreajuda ficou enraizado em todos nós. Quando me fazem uma pergunta “Como as ciências podem fazer essa formação?”, tem de pensar na minha área, eu tenho de perguntar aos meus professores. Funcionamos em equipe na área, agora somos departamento, e passamos para departamento esta vontade coletiva, mas de uma forma muito sistematizada, muito autêntica. Nós não saímos desse registo de funcionamento, mas isso não está relacionado com Bolonha, mas sim com a cultura da escola.

Encontramos na fala da professora Maria, além do posicionamento de que a formação humanística já era uma realidade no curso, reflexões e impressões singulares a respeito do tema. Inicialmente, a professora aponta que Bolonha reforçou o cariz humanístico da formação de professores na Escola Superior de Educação. Em seguida, alia essa formação aos contextos da prática, atrelando a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes/futuros professores, docentes em exercício e crianças aos valores humanos, sociais e culturais. A entrevistada ressalta a importância de uma formação sólida na troca de aprendizagem entre professores regentes das turmas e seus estagiários, cuja formação está assentada em novos paradigmas.

MARIA p: A formação já tinha esse cariz e reforçou, ou seja, que a dimensão humanista fosse trabalhada como uma competência para levar para os contextos, para interagir com as crianças de modo a influenciá-las de alguma forma. Enquanto os estudantes estão nos contextos da prática com os professores nas escolas, de alguma forma ocorre uma mudança enquanto lá estão. Ocorre uma mudança em prol do benefício das crianças em uma ação mais humanista, a escuta da criança é mais ativa, é tida em consideração o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem, porém os professores que estão, digamos, a colaborar com a Escola Superior de Educação, que é onde nós estamos, são professores que tiraram a sua formação, fizeram a sua formação há décadas. [...] A experiência é importante quando é refletida, mas nem sempre é refletida e a formação que tiveram estava voltada para outros valores e assenta em outros paradigmas. Portanto as crianças sofrem duplamente. Primeiro, tem um professor cansado, menos aberto a inovação, menos predisposto a escutar e elas têm direito a tudo isso, mas eles também têm direito a estar cansados. Digamos assim, os dois direitos acabam por levar a um processo menos rico. Quando os nossos estagiários, cheios de energia, cheios de um quadro teórico muito consolidado, querem inovar, as professoras aproveitam essa forma também de aprender com os nossos estagiários para dar benefício mútuo. Nós nos beneficiamos porque temos o contexto, temos pessoas com experiência, com uma dimensão humanística de apoiar o outro na sua formação profissional e os nossos estudantes também aproveitam espaço e cultura para inovar. [...] há muitas décadas, as escolas do centro da cidade, por exemplo, numa turma de 25 crianças, às vezes são 8 que são portuguesas porque temos aqui marroquinos, africanos, brasileiros, chineses, tailandeses. Então os desafios da diferenciação pedagógica começam logo aqui porque o processo comunicacional tem que ser trabalhado, senão não há aprendizagem. Os professores mais novos começam agir com estratégias de acolhimento dessas crianças, como aprender na língua deles as palavras-chave [...] para que a criança sinta que o professor pensa nele. [...] Cada vez mais a nossa escola em Portugal é assim [...] e nós temos sistematicamente que

entrar em formação em desenvolvimento profissional, senão as respostas não são adequadas. [...]

Para a professora Maria as orientações de Bolonha reforçaram o cariz humanístico do curso que coordena e que essa dimensão, ao ser trabalhada como uma competência, poderia ser levada para os contextos educativos a fim de influenciar as crianças sob a perspectiva humanista. Diante da transformação pela qual passa as escolas de educação infantil e básica portuguesas, entre elas, a nova composição das salas de aula e a necessidade do fortalecimento da formação humanista dos futuros professores, aspectos vislumbrados pela entrevistada, não podemos limitar a formação ao desenvolvimento de competências que formem professores para resolver problemas, pois o comprometimento com a humanidade, a emancipação e a autonomia são essenciais na formação humanística almejada pela professora Maria.

A professora Ana afirmou que a formação humanística está incluída em todas as componentes de formação, mas salienta a necessidade da existência de unidades curriculares que reforçassem a formação nesta área. A entrevistada apontou, ainda, que a sociedade considera desnecessário inserir as dimensões artísticas e filosóficas na formação, demonstrando a desvalorização dessas áreas no contexto atual, como já nos havia alertado Nussbaum (2015) ao afirmar que as humanidades e as artes estão sendo retiradas de forma gradativa do ensino superior por serem consideradas irrelevantes. As preocupações quanto a formação humanística e o perfil formativo do curso que dirige são apontadas por Ana:

ANA u: [...] Aqui na nossa formação, como nós formamos monodocentes, os nossos alunos têm que ter componentes de todas as áreas do conhecimento na sua formação e, portanto, tem uma visão mais holística da formação, mas isso já tinha antes. Talvez agora culturalmente eles estão mais bem preparados [...]. Culturalmente são mais solidamente preparados. [...] Às vezes, os professores estão sempre com pressa, sempre com a cabeça no outro lugar, não estão com disponibilidade para os alunos. A formação humanista, onde é que está? Onde é que fica? Portanto é um pouco difícil pensar. Depois também a sociedade por vezes desvaloriza, por exemplo, a dimensão artística, a dimensão da filosofia e isso pode ser uma perda em termos da formação. Nós procuramos que isso não aconteça e, eu diria que no modelo que temos agora determinado pelo decreto-lei português, [...] não é o que Bolonha pensou para a formação, aquilo é a concretização em Portugal do Processo de Bolonha. Eu diria que falta aquilo que disse no início, a formação educacional geral poderia ter componentes que poderiam reforçar uma formação mais humanística porventura da formação, mas de algum modo penso também que a prática profissional também dá, porque é uma prática profissional com seres humanos. A educação é um processo de relação, são interações, então ele também tem de facto grandes desafios para a pessoa do professor. [...]. Portanto, sim, não sei como exatamente, nunca tinha pensado nisso de uma forma mais taxativa, mas as coisas estão sempre em risco, se nós não estamos atentas a todas as componentes, estão sempre em risco.

As colocações da professora Ana sobre o entendimento da sociedade sobre a importância da dimensão artística e filosófica na formação do professor nos remete a reflexão feita por Goergen (2017) ao apontar que, na sociedade atual, o indivíduo alcança sua felicidade no sistema econômico, pois é ele que possibilita o desenvolvimento e a conquista da dignidade. Contudo, é preciso lembrar que tal felicidade estará ameaçada caso o indivíduo não atenda às expectativas estabelecidas pelo sistema ou se recuse a integrá-lo. A constatação dessa realidade leva ao vazio de sentidos, ou seja, segundo o autor, o vazio decorrente da falta de integração ao sistema marca a atualidade, pois “Felicidade, realização humana, dignidade, respeito, reconhecimento estão essencialmente condicionados à integração sistêmica.” (GOERGEN, 2017, p. 448). Então se desejamos conquistar esse tipo de formação—criticada por Goergen (2017), será preciso promover uma educação instrumental que preparará o homem para a integração almejada. Contudo, caso se tenha a intencionalidade de resgatar a esperança, o caminho a ser seguido deve buscar o desenvolvimento da consciência e da substância ética.

Percebemos, nas universidades pesquisadas, a intenção de minimizar os efeitos da do aumento de disciplinas destinadas ao ensino de conteúdos curriculares em detrimento daquelas voltadas para aspectos culturais, sociais e humanísticos por meio de medidas que oportunizam matrículas em qualquer unidade curricular oferecida no âmbito universitário, desde que em nível de mestrado, precisam ser valorizadas, mesmo que encontrem limites estabelecidos nas legislações vigentes. A determinação de créditos por componente de formação e a pequena margem de autonomia para oferecer um número substancial de disciplinas que contemplem a formação humanista exemplificam as limitações legais. Questões dessa natureza criam um novo perfil de trabalhadores para o campo educacional que, segundo Freitas (1994), autor brasileiro que segue uma abordagem marxista, resulta em consequências variadas. Entre elas, destacamos àquela que nos remete aos planos de estudos das IES pesquisadas.

[...]d) tanto na didática quanto na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um prático; (FREITAS, 1994, p. 124).

Acreditamos que um dos fatores responsáveis por aligeirar a formação docente tem sido a redução de disciplinas das Ciências da Educação nos currículos dos cursos, pois como afirma Lenoir (2016), são elas as responsáveis por sustentar a formação de professores ao produzirem embasamento teórico e propiciarem uma visão pluridisciplinar que articula

coerentemente a filosofia, sociologia, psicologia, etc, e institue saberes que auxiliam no reconhecimento de problemas sociais e permitem a identificação de discursos ideológicos, políticos, econômicos, entre outros, relacionados ao campo educativo.

Nesse sentido, Curado Silva (2018, p. 334) defende que a formação docente deve ter como alicerce as dimensões ética, cognitiva, afetiva, estética e política, possibilitando que o professor “tenha um papel ativo desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção da própria prática”. Sendo as Ciências da Educação o suporte para tais dimensões nas quais devemos estruturar a formação de professores, Lenoir (2016) preocupa-se com decisões que as eliminam do ensino superior, pois além de retirar o suporte reflexivo, abre caminho para eliminação de outras áreas do conhecimento consideradas improdutivas ou irrelevantes. Nas palavras do autor,

Tal escolha, que é dramática, não é inocente. Ela baseia-se na concepção utilitarista que vimos descrevendo. O que é, então, banido da universidade, é a concepção mesma de universidade, quer dizer, a ideia de um suporte reflexivo de um ideal civilizatório à orientação universalista que requer a transmissão crítica das conquistas essenciais do passado e síntese rigorosa dos novos saberes que ela produziu a fim de pensar o que está por vir. (LENOIR, 2016, p. 164).

A concepção utilitarista apontada por Lenoir (2016) coaduna o modelo de formação trazido por Bolonha. O aumento dos conteúdos disciplinares é reflexo da incorporação da educação utilitarista nas instituições de ensino superior e do enfraquecimento do papel das ciências da educação na formação atual do professor. Ao considerarmos a ciência da educação uma disciplina interdisciplinar responsável por articular saberes e fazeres que envolvam questões educativas, como pensam Mazzotti e Oliveira (2002), o seu afastamento do percurso formativo traduz a desvalorização de teorias sociológicas, filosóficas, psicológicas, antropológicas, entre outras, na construção de processos argumentativos essenciais para a assimilação de conhecimentos. Podemos perceber o grau de importância que os cursos de formação docente dão às Ciências da Educação pela forma que elas estão inseridas nos cursos de formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Constatamos que os entrevistados comungam a mesma ideia em relação à relevância das Ciências da Educação na formação humana e, em especial, na formação de professores. Contudo, há discordâncias de posicionamentos quanto a diminuição da carga horária ou quantidades de créditos destinadas a essa área do conhecimento. A discussão sobre o tema perpassa o fato de que Portugal, diferente do que acontece no Brasil, oferece cursos de formação superior em Ciências da Educação que apresentam distintas saídas profissionais diversas da docência.

Ao ser perguntada sobre o significado das Ciências da Educação em Portugal, a professora Sandra valorizou o suposto equilíbrio trazido pelas mudanças legislativas para a formação do professor e apontou que antes da reorganização dos cursos, estes eram compostos por inúmeras unidades curriculares que contemplavam a área enquanto a formação científica era deficitária. Apesar de considerar que as Ciências da Educação devem fazer parte da formação de professores, a professora deixou evidente a necessidade de valorização da área científica por ser considerada indispensável para que o estudante/futuro professor possa ensinar a matéria.

E: O que é Ciência da Educação em Portugal?

SANDRA p: Houve uma evolução também nos últimos anos com isso. Os cursos estavam enclausurados em unidades curriculares de ciências da educação, mas com deficit na formação científica da área específica. Achou-se ter de dar um maior equilíbrio dando relevo à parte científica específica na formação dos professores: Eu posso trabalhar conteúdos de Ciências da Educação, ou seja, contextualizar a dimensão epistemológica dos temas educativos e a sua transformação em objetos de investigação, bem como a promoção da análise crítica das problemáticas educativas, nas aulas da unidade curricular de Didática da Física. A Ciência da Educação tem de estar sempre implícita na formação de professores. Todavia não tem de ser exclusiva na formação de professores. Os alunos, futuros professores, têm de ensinar, os professores têm de ensinar conteúdos científicos específicos da sua área e a situação passou a ser de grande fragilidade em cada área específica de formação. Por isso, hoje os professores, tenho este exemplo, os professores no 1º ciclo fogem de trabalhar nas aulas o ensino experimental das ciências porque não sabem, porque não tiveram ciências na formação devido a esse motivo. Houve um deficit de formação nas áreas específicas.

O entendimento de que os conteúdos relacionados às Ciências da Educação podem ser trabalhados em qualquer unidade curricular que componha o curso, sem inseri-las na formação por meio de unidades curriculares específicas, demonstra a desvalorização pela qual a área vem passando. A estrutura curricular do mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico oferecida pelo Instituto Politécnico de Viseu apresenta as componentes de formação sem relacioná-las com as áreas científicas que as compõe, impedindo a análise de como as Ciências da Educação são inseridas na formação do professor nesta instituição de ensino.

Apesar de também apresentar ECTS como fator que limita a estruturação curricular quanto as escolhas das áreas científicas que compõem a formação docente, a professora Maria aponto as Ciências da Educação como o fundamento do ato educativo e afirmou que a reforma curricular, influenciada por Bolonha, possibilitou um reforço nesta área.

E: O que é Ciência da Educação em Portugal?

MARIA p: Ciências da Educação são as ciências que fundamentam, dão sentido, trazem aporte, permitem construir conhecimento para perceber o que é educar, quem são os autores, os papéis dos atores, os papéis dos contextos, a influência dos contextos na educação [...]

E: Como os fundamentos da educação (Filosofia da Educação, Antropologia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, etc.) estão inseridas no curso e qual é o seu papel na formação dos professores do primeiro ciclo?

MARIA p: Estas áreas são áreas chamadas ciências que fundamentam o ato educativo. Elas são importantíssimas diante da componente da formação teórica porque, consultando o decreto da formação de professores, vi que o decreto divide por componentes, áreas de especialidades e o próprio decreto diz que cada instituição de formação deve preparar unidades curriculares que corresponda a esses objetivos diante das ECTS. Tem limites balizados. Então essas unidades curriculares, antropologia da educação, nós não temos essa designação, mas temos conteúdos da antropologia diante da unidade curricular que tem outra terminologia. A psicologia da educação é fundamental na formação de professores [...] a divisão em dois ciclos de formação para formar professores permite uma organização em que haja um reforço muito grande das ciências que fundamentam o ato educativo, ou seja, o chamado quadro teórico. Não há uma boa prática se não houver um quadro teórico consistente e por outro lado também permitiu reforçar as áreas das didáticas, ou seja, o conhecimento de como se ensina. [...] Eu acho que essas ciências são fundamentais porque sem elas nós não compreendemos a realidade. Se nós não a soubermos identificar não sabemos agir.

A fala da professora Maria ressaltou a importância de um quadro teórico consistente na formação docente, pautado nas Ciências da Educação, e apontou a divisão da formação em dois ciclos de estudos como fator positivo para o desenvolvimento de um quadro teórico nessa área científica. A duração e a organização em ciclos de estudos da formação docente têm sido um tema controverso na academia. A posição da professora é contrária ao entendimento de que o modelo de ciclos dificulta o aprofundamento de conhecimentos em razão do curto tempo de formação destinado para o mestrado.

A fala da professora Ana demonstrou preocupação com a pouca atenção que nova estruturação curricular deu à Área Educacional Geral, pois em sua visão as mudanças trazidas pela legislação privilegiaram a Área de docência, destinada aos conteúdos que serão ensinados pelos estudantes/futuros professores na escola. Em sua resposta às questões relacionadas às Ciências da Educação, a professora Ana apresentou a alternativa encontrada pelo curso que dirige para oferecer, aos estudantes, unidades curriculares que fundamentem a formação.

E: O que é Ciência da Educação em Portugal?

ANA u: [...] É o conjunto das ciências que pensam educação e que contribuem para a educação. Nós temos um curso só de Ciências da Educação. [...] ele forma pessoas que podem trabalhar no sistema educativo formal ou informal, mas não com o papel de professores. Portanto, gestão, administração, apoio a projetos, trabalho em

autarquias [...]. Um licenciado em Ciências da Educação tem uma multiplicidade de papéis também muito recentes em Portugal. [...] Os cursos de formação de professores têm uma área que se chama área de formação educacional geral que tem Ciências da Educação (Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Filosofia, Sociologia da Educação, Administração e Organização Escolar), vários tipos de conhecimento e de áreas que também contribuem para pensar. [...]

E: Como os fundamentos da educação (Filosofia da Educação, Antropologia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, etc.) estão inseridas no curso e qual é o seu papel na formação dos professores do primeiro ciclo?

ANA u: Acontece ao longo da formação, o decreto-lei nº 79/2014, da formação, é muito taxativo na percentagem de crédito que há em cada área e, portanto, a componente da formação educacional geral, no meu entender, é que está mais penalizada porque se entendeu dessa formação, e essa é minha formação crítica, dar um peso maior às áreas de docência, um pouco como se pensa no secundário e no ensino médio, que são disciplinas dos conteúdos que se ensinam na escola (matemática, língua, ciências, expressões artísticas). [...] No mestrado temos algumas disciplinas, por exemplo, Psicologia da Educação, que é dessa área que é obrigatória e depois temos optativas, porque como não temos créditos, nossa forma de enriquecer o curso foi criar opções. [...] Eles precisam ter as duas, não era optar entre uma e outra, entre Educação e valores ou Filosofia para crianças. [...] é difícil porque todas aquelas unidades curriculares são dessa área, mas cada aluno só escolhe, só pode fazer algumas delas. Isso por causa do decreto-lei que veio a seguir ao Processo de Bolonha. O Processo de Bolonha não determina, de forma alguma, o modo como se estruturou a formação porque em outros países que também passaram pelo Processo de Bolonha a formação é diversa, os modelos de formação são diversos.

Na fala da professora Ana podemos perceber um descontentamento como a impossibilidade dos seus estudantes, mesmo com a alternativa encontrada pelo curso, de escolher várias unidades curriculares optativas na componente de formação Área de educação geral. O ideal, na sua concepção, seria a possibilidade do estudante/futuro professor cursar todas as unidades dessa componente. Apesar da crítica feita ao modo de organização da formação imposta pela legislação portuguesa, a entrevistada entende que ela não foi determinada pelo Processo de Bolonha, mas um modelo pensado pelo próprio país.

Questionado sobre o mesmo tema, o professor João aponta as Ciências da Educação como a base de fundamentação teórica e prática para o desenvolvimento do futuro professor.

E: Como os fundamentos da educação (Filosofia da Educação, Antropologia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação etc.) estão inseridas no curso e qual é o seu papel na formação dos professores do primeiro ciclo?

JOÃO u: É crucial porque são fundamentos que sustentam aquilo que nós fazemos nas práticas. A Ciência da Educação, no seu sentido mais amplo, para nós inclui as várias áreas: psicologia da educação, sociologia da educação, epistemologia, as didáticas etc. Esse chapéu todo é o que fundamenta muito o que nós optamos. Por exemplo, nós na Didática das Ciências damos as várias perspectivas que existem no ensino das ciências, desde as mais tradicionais e convencionais às mais atuais. Essa evolução é que fundamenta as mudanças que hoje são absolutamente necessárias, não só porque a sociedade mudou, porque os alunos são diferentes, porque são alunos que já nasceram na época das tecnologias e dos smartphones etc, mas também porque hoje sabemos que os modelos, as perspectivas do

ensino/aprendizagem também são diferentes e sabemos que alguns têm ancoradas por trás todas as teorias e práticas que sustentam uma aprendizagem mais efetiva, mais significativa, mais estruturada e que no fundo vai ao encontro com as competências que nós esperamos que se comecem a desenvolver [...] Eu trabalho há trinta anos o pensamento crítico e criativo. [...] Nós tentamos aqui na formação fundamentar como é que isso se faz, porque que isso deve-se fazer, os teóricos, vários, onde aparece também o vosso Paulo Freire. É um dos referenciais que nós usamos, mas muitos outros, John Dewey, por exemplo, que ainda vem antes. [...] Com propostas concretas, como nós podemos desenvolver o pensamento crítico e criativo de forma intencional, explícita, orientada, focada etc. [...]. Dito de outro modo, as Ciências da Educação aqui é uma base de fundamentação teórica, de quase toda a formação que nós fazemos, teórica e prática, porque é aí que entram as didáticas para fazer a transposição, na formação de todos os educadores e professores do ensino básico escolar. [...] As implicações para a formação de professores são enormes porque antigamente nós tínhamos um processo centrado em quatro anos que passou a ser de cinco. Isto trouxe um reforço grande de algumas áreas, mas trouxe também perdas. As Ciências da Educação no seu todo, que vocês chamam Pedagogia, perderam muito espaço porque a lei nos obriga a ter créditos para cada uma das áreas, das especialidades, que são as áreas Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Expressões. Aumentou muito essa carga. Basicamente a licenciatura é toda só de formação dita de conteúdo disciplinar e nos mestrados é que têm Ciências da Educação com um pequeno espaço, as didáticas e os estágios.

Destacamos na fala do professor a atenção dada ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo na formação docente e a concepção de que, para alcançar a meta pretendida, as Ciências da Educação são aliadas, na medida em que seu suporte teórico fundamenta o pensamento e a argumentação. É esse fundamento trazido pelas Ciências da Educação que, como nos lembra Nussbaum (2015), mantém a democracia viva, mesmo sob forte pressão de uma economia globalizada. Podemos perceber nos planos de estudos dos mestrados que habilitam para a docência para o ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal a tendência apontada pela autora de eliminação das ciências humanas dos currículos do ensino superior.

Folque, Leal-da-Costa e Arthur (2016) afirmam que a reestruturação da formação de professores monodocentes, alicerçada em Bolonha, aumenta o tempo de estudos destinado às áreas de docência, com destaque para português e matemática, enquanto diminui os créditos da área de educação geral, responsável pelo oferecer conhecimentos nas áreas de Psicologia, Filosofia, Sociologia, entre outros. Ademais, a área de didática específica também apresenta um caráter disciplinar e a Iniciação à Prática leva a uma sequencialidade entre teoria e prática, amplamente condenada pela literatura, por ser oferecida no final do curso. Tais medidas estatuem um caráter excessivamente disciplinar à formação para a atuação no 1º Ciclo do Ensino Básico, refutando seu perfil holístico. Apesar de formar professores para a monodocência e para o 2º Ciclo do Ensino Básico, o mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico também apresentou, segundo a fala do professor João, perdas significativas na área de Ciências da Educação.

Tanto as universidades quanto os politécnicos reconheceram a importância de elementos das humanidades na formação docente em uma sociedade plural como a nossa e confirmam a diminuição dos estudos das ciências da educação na estrutura curricular dos cursos. Entre as componentes de formação que integram os planos de estudos dos mestrados que habilitam para o 1º Ciclo do Ensino Básico, a área educacional geral é aquela que comporta unidades curriculares de estudos pedagógicos. Diante desse panorama, as universidades e politécnicos, em medidas diferentes⁵¹, destinaram, dentro da margem de manobra permitida pela legislação, ECTS para a Área Educacional Geral. As iniciativas tomadas indicam uma preocupação dos cursos com a eliminação de componentes humanísticos da formação docente, no entanto, não encontramos fundamentos suficientes, nem nas entrevistas, nem na análise dos Planos de Estudos, para assegurar que os créditos foram conduzidos integralmente para unidades curriculares que fundamentam o ato educativo. Diante do contexto apresentado, concordamos com a afirmação de Nussbaum (2015, p. 143/144),

[...] Se não investirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato.

Entendemos que a formação humanística é essencial para formar professores que desenvolvam seus pontos de vista e organizem seu trabalho pedagógico de forma autônoma, crítica, responsável e ética, de modo a transformar a escola num lugar onde se vale a pena estudar, conviver, interagir e trabalhar, pois, como nos diz Nussbaum, assim seremos mais capazes de percebermos os seres humanos e reconhecer no outro a completude.

⁵¹ As universidades destinaram uma maior quantidade de ECTS para a área educacional geral em comparação os institutos politécnicos. Nos cursos oferecidos pelas universidades, o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, dos 12 créditos disponíveis para livre destinação entre as componentes de formação, 9 foram alocados na área educacional geral; no mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais os números também são significativos, pois entre os 9 créditos disponíveis, 6 foram destinados à área educacional geral.

4.4 Implicações da mudança de concepção de ensino

Folque, Leal-da-Costa e Arthur (2016) destacam a mudança de paradigma instituído no ensino superior pelas orientações de Bolonha, isto é, o deslocamento do centro do processo educacional do professor para o aluno, abandonando a transmissão de conhecimento e se voltando para o desenvolvimento de competências. O novo paradigma promove o trabalho autônomo do estudante, que conta com o apoio do professor formador. As autoras apontam que tal postura já era adotada na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico oferecida pela Universidade de Évora, na medida em que em seu projeto de ação, a aprendizagem está alicerçada no diálogo e na participação de projetos. Contudo, revelam que essa não é uma realidade em toda a academia, pois alguns dos seus membros sentem dificuldades de abandonar o modelo tradicional de ensino e abraçar o novo paradigma.

A professora Ana aponta a mudança de paradigma como a principal contribuição trazida por Bolonha e comentou as dificuldades que a universidade enfrenta para colocá-la integralmente em prática. Em sua fala, apresentou uma visão crítica sobre como era concebido o ensino anteriormente e as posturas remanescentes de alguns colegas de profissão, contudo não aprofundou a discussão sobre o desconforto ou a hesitação desses profissionais quanto ao caminho formativo abraçado pelo país.

E: O processo de Bolonha traz uma mudança de concepção de ensino, tendo em vista a passagem do centro do processo de aprendizagem do professor para o aluno. Como percebe essa mudança de concepção e que implicações ela trouxe para a formação do professor do 1º Ciclo?

ANA u: [...] Bolonha é mais isso do que os ECTS e da questão da mobilidade, que é importante, útil, mas para mim, o grande desafio de Bolonha é isso, é passar do paradigma do ensino para o paradigma da aprendizagem. Isso leva que a estrutura do curso tenha menos horas de contacto em sala de aula e mais horas de trabalho autônomo dos alunos ou de apoio em tutoria ao trabalho dos alunos. [...] esse limitar das horas em sala de aula, pretendia mudar o que se faz na sala de aula e o modo como se organiza a aprendizagem de ensino. Não é verdade que tenha mudado para todos os professores, pois cada professor organiza o trabalho com seus alunos de forma diferente. Contudo, [...] nós temos uma reflexão, queremos realmente aproximarmos cada vez mais desse paradigma e por isso, para nós, o trabalho por projetos é fundamental para os alunos poderem aprender fazer projetos de investigação sobre temáticas escolhidas por eles ou sugeridas e que eles agarram, mas que sejam tomadas como um projeto de investigação, feita pelos alunos em diálogo com os professores e não que fiquem sentados a ouvir professores a despachar conteúdos. Também exigiu uma mudança do paradigma do professor falar e do aluno escutar, das aulas magistrais para o paradigma dialógico [...]. Eu hoje não concebo uma aula teórica, nós não temos em nossa formação, é sempre teórico/prática, mesmo que seja de conteúdos mais teóricos, nunca concebo sem ser em diálogo com os alunos. Eu penso que esse paradigma também nos provoca. Quem aprendeu? O aluno. Portanto, não é eu que ensino, ele que aprende. Eu estou

aqui ao serviço da aprendizagem dele, portanto está centrado na aprendizagem do aluno. Ora, se eu tenho um saber que quero por a disponibilidade dos alunos, eu tenho que saber o que que eles sabem e as concessões que eles têm para poder adequar o meu contributo ao processo de aprendizagem deles. Cada aluno sabe coisas diferentes. É uma marca do nosso projeto de formação, procurar um ensino dialogado, mais autônomo por parte dos estudantes, em comunidade de aprendizagem, onde eles aprendem a trabalhar em grupo, a trabalhar em diálogo, a buscar recursos fora da universidade.

Já a professora Maria destaca como o instituto politécnico se organizou para promover a autonomia de seus estudantes e afirmou que a reforma formativa trazida por Bolonha foi essencial para as instituições de ensino que ainda não tinham trazido o aluno para o centro da aprendizagem, caso que não se aplica à Escola Superior de Educação. A entrevistada esclareceu que o papel do professor formador ainda é essencial, seja por meio de aulas expositivas com um objetivo justificável ou de orientações mais individualizadas, sempre considerando as aprendizagens pregressas dos estudantes.

E: O Processo de Bolonha traz uma mudança de concepção de ensino, passando do professor para o aluno. Como percebe essa mudança de concepção? Quais são as implicações dessa concepção para a formação do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico?

MARIA p: Olha bem, eu não sei se essa afirmação é assim tão verdadeira. [...] o aluno já era muito considerado como ator de centro porque nós já trabalhávamos em Pedagogia de formação não transmissivas, ou seja, é de fato reforçado essa ideia de mudança do paradigma transmissível para o paradigma da participação. No entanto, em alguns contextos formativos, já acontecia a participação dos alunos. [...] uma unidade curricular [...] tem 80 horas totais de trabalho. Nós seguimos aqui que 40% dessas horas, em qualquer unidade curricular, seriam de contato com o docente e 60% de estudo autônomo. O autônomo significa que não seja só estudo individual, pode ser estudo com pares, enfim, a escolha do estudante, de acordo com aquilo que são as medidas mais adequadas para aprender. É óbvio que essa reforma enfatiza a necessidade para aqueles que ainda não praticavam pedagogias mais participativas, para dar força a importância de escutar o aluno, de perceber que ele tem conhecimentos prévios acerca dos assuntos e para perceber que ele é uma pessoa com competência para pesquisar [...]. Eu acho que essa foi a grande mudança paradigmática. Significa que um estudante já não é “coleta de conhecimento, eu vou às aulas, escuto o professor e pronto”. Nada disso, isso já não era há muito tempo e agora muito menos [...]. Há sim aulas que são de natureza expositivas porque há conteúdos que o professor preparou para passar uma informação para o estudante perceber que há ali fontes, há ali informação e fontes que o professor também recomenda. Portanto, tem esse papel, não pode eximir nunca o papel do professor. No entanto, tem que valorizar aquilo que o próprio estudante, quando chega ao ensino superior, já traz como experiência e essa experiência de vida que traz é também fonte de aprendizagem e muita aprendizagem. Essas pedagogias ativas foram reforçadas na lei em qualquer dos países. Os estudantes sabem que aquilo que veem nos conteúdos das unidades curriculares não são os professores que têm que estudar, “sou eu com os professores”, com ajuda, com orientação por certo. Nesse sentido, há uma mudança sim. Mesmo assim ainda vemos, em muitas instituições, uma perspectiva muito transmissiva e o poder muito focado no professor e não um equilíbrio de poder, ou seja, existe muita pedagogia para a dependência do aluno e não uma pedagogia que estimule a autonomia da aprendizagem. Infelizmente ainda existe porque por decreto ninguém muda, só muda por desenvolver uma reflexão capaz de identificar potencialidades e constrangimentos de um paradigma e de outro, mas penso que as mudanças já são consideradas.

Pelas duas falas acima, percebemos que, tanto no politécnico quanto na universidade, há descontentamentos na adoção da nova perspectiva que se apresenta, apesar dos discursos apontarem para uma substancial adesão à formação centrada em competências. Na discussão desse tema orientador, sentimos falta de uma reflexão sobre o caráter emancipador da formação, que não se restringe somente ao trabalho autônomo no decorrer do curso ou à constatação de situações em que a pedagogia transmissiva persiste, mas sobre os contributos que acreditam ter a pedagogia das competências para formar um professor crítico e argumentativo, com habilidades para além da capacidade de resolver situações do cotidiano escolar baseado em suas experiências, assumindo um perfil do professor explicador, como diria Trevisan (2011).

Ao falar sobre o novo paradigma de ensino, a professora Sandra levanta duas questões relevantes: autonomia na aprendizagem e o aspecto econômico das mudanças estabelecidas em Portugal com a reorganização dos cursos superiores.

E: O processo de Bolonha traz uma mudança de concepção de ensino, tendo em vista a passagem do centro do processo educacional do professor para o aluno. Como percebe essa mudança de concepção? Quais são as implicações dessa concepção para a formação do professor do primeiro ciclo?

SANDRA p: Essa situação que me colocas tem duas respostas. A primeira é em termos de paradigma de aprendizagem. Não seria necessário o Processo de Bolonha para alterar o paradigma de ensino. Nas nossas aulas o processo já estava centrado no aluno porque já na década de 70 se tinham iniciado os estudos das concessões alternativas em que nós ficamos a saber que o professor não consegue desmistificar as concessões alternativas dos alunos sendo que as aprendizagens são dependentes do contexto. O aluno consegue repetir na escola aquilo que aprendeu, todavia, quando muda de contexto, volta às suas concessões alternativas para explicar o mundo que rodeia de acordo com as suas crenças. E quando percebemos isso, na década de 80, nós, na sala de aula, modificámos as nossas estratégias e tivemos em consideração o aluno como aprendente e verificando, testando de fato se ele está a aprender de acordo com aquilo que é trabalhado. Com o Processo de Bolonha, felizmente que este paradigma é um pilar. Porém, o que se assistiu com o processo de Bolonha foi dar mais autonomia ao aluno para aprender e mais horas de trabalho fora do contexto escolar. Isso, de fato, não tem nada relacionado com o ensino centrado no aluno, isso está relacionado com uma postura economicista. Quero dizer, a carga horária do professor pode ser distribuída por mais alunos. Isto, na minha opinião, a implementação do processo de Bolonha teve como premissa uma perspectiva economicista.

Apontado como um pilar instituído por Bolonha, o novo paradigma é visto de forma positiva pela professora Sandra por viabilizar uma aprendizagem mais autônoma, muito embora tenha atestado que a aprendizagem com foco no estudante já fazia parte do projeto de ensino da Escola Superior de Educação. O novo paradigma concedeu mais autonomia ao estudante, computando no número de horas de trabalho todas as atividades desenvolvidas para

a promoção da aprendizagem de acordo com o Decreto-Lei nº 42/2005, isto é, nos créditos⁵² destinados a cada unidade curricular que compõe os planos de estudos dos cursos estão inseridas as horas de trabalho do estudante, sejam elas de contato ou aquelas dedicadas a projetos, pesquisas, estágios, avaliação ou estudos. A referência ao aumento de horas de trabalho fora do contexto escolar feita pela professora relaciona-se ao fato de que, a partir das orientações de Bolonha, os estudos individuais ou em grupos, as pesquisas e o desenvolvimento de projetos, entre outras atividades desenvolvidas fora do contexto da instituição de ensino, passaram a integralizar os créditos das unidades escolares. Cada instituição superior de ensino determina o percentual de horas destinadas ao contato do estudante com os professores e aos trabalhos fora do contexto escolar. [...]

Por último, o professor João destaca os desafios em adequar o modelo que já estava estabelecido na universidade às demandas trazidas por Bolonha e relatou as investigações que a universidade vem fazendo ao longo do tempo para futuramente avaliar o modelo em vigor e sugerir melhoras na formação focada nas competências.

E: O senhor já falou um pouco da mudança de concepção trazida por Bolonha e de como percebe essa mudança. E quais implicações dessa mudança de paradigma aqui no curso de formação de professor?

JOÃO u: [...] a universidade já formava muito centrada em competências. [...] já tínhamos uma experiência acumulada, mas Bolonha trouxe outros desafios, por exemplo, de o modelo que nós tínhamos de começar com observações na licenciatura, com práticas, e chegar depois à autonomia no estágio. Nós temos que concentrar tudo no mestrado porque a licenciatura [...] não é profissionalizante, ou seja, ninguém pode ser professor só com uma licenciatura em Portugal. E como a lei nos obrigou, na altura o 43/2007 e agora com o 79/2014. O 43/2007 nos obrigava a esse modelo e trouxe-nos desafios enormes de como é que articulamos o mestrado, de forma a criar nestes jovens que vêm de uma licenciatura muito disciplinar, de conteúdo disciplinar, a criar uma dinâmica. Eles apenas têm uma unidade aqui, no terceiro ano, de iniciação à investigação, à observação e à prática, que nós chamamos Projetos de Intervenção Educacional e que não é só a nível de uma sala de aula, pode ser numa biblioteca, pode ser numa editora, pode ser numa câmara municipal para ficar com uma visão mais holística. Depois, no mestrado, deve dar continuação e centrar-se num ensino mais formal das suas respectivas áreas. Isso foi um desafio grande que nos obrigou a algumas mudanças no modelo, mas nesse momento estamos a ponderar as vantagens e desvantagens dessas opções e a ver se conseguimos fazer ajustes que nós pensamos fundamentais, baseados nas investigações que fomos recolhendo e fazendo ao longo desses últimos dez anos, já com o Processo de Bolonha, e que possa continuar a centrar nas competências dele, porque vamos vendo o efeito que fazemos logo no estágio no 5º ano.

As considerações feitas pelo professor sobre esse tema centraram-se na relação entre teoria e prática na articulação da licenciatura com mestrado, questões indiscutivelmente

⁵² Crédito é “a unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação;” (PORTUGAL, 2005, p. 1495).

necessárias ao pensar a formação docente. Como nos lembram Mouraz *et al.* (2012), a habilitação para a profissão depende de uma formação generalista oferecida na licenciatura, seguida de uma formação para o exercício profissional, realizada no mestrado, com a obrigatoriedade de estágios docentes nas etapas de ensino para quais o estudante está se qualificando. Na licenciatura em Educação Básica, o estudante cursará unidades curriculares que integram a componente de formação Iniciação a Prática Profissional. As unidades recebem diferentes denominações em universidades e politécnicos, mas comungam o mesmo objetivo: entrar em contato com diferentes contextos educativos, formais e não formais, como aponta o professor João. Como a licenciatura não habilita para a docência e apresenta outras saídas profissionais, as observações são realizadas nos variados contextos, entre eles, a sala de aula. A dificuldade apontada pelo professor é resultado da dificuldade de articulação entre os dois ciclos de estudos, pois o aluno que ingressa no mestrado vem de uma formação disciplinar, mas sem a dinâmica promovida em estágios em salas de aula que deverá ser criada em um curto espaço de tempo para a formação.

As universidades e os politécnicos pesquisados organizaram seus cursos com base no paradigma orientado por Bolonha com vista a alcançarem os objetivos formativos para a consolidação de um perfil adequado ao exercício da profissão. A adequação dos cursos ao novo paradigma de ensino implicou em um campo semântico que integra os projetos educativos do ensino universitário e do ensino superior politécnico. Termos como empregabilidade, aprendizagem ao longo da vida, autonomia, mobilidade demonstram que a concepção do ensino baseada na transmissão de conhecimentos foi substituída pela de desenvolvimento de competências em ambos subsistemas de ensino. Podemos dizer que a implementação das orientações de Bolonha para a formação de professores é uma realidade em Portugal. As mudanças na organização dos cursos, como podemos observar ao longo das falas dos entrevistados, foram entendidas pelas Instituições de Ensino Superior, em um espectro geral, como um avanço ao modelo anteriormente adotado, especialmente ao que se refere à transposição do paradigma transmissivo para o paradigma da aprendizagem, baseado no desenvolvimento de competências e na organização do ensino centrado no estudante.

As alterações no ensino superior, em especial nos cursos de formação docente, levam à reflexão sobre o papel da educação no desenvolvimento de uma sociedade diferente, uma vez que, como afirma Gruschka (2015), nunca se pode educar contra a sociedade. Nesse cenário, investigar, conhecer e refletir acerca da reorganização curricular orientada por Bolonha possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico sobre políticas educacionais lançadas no Brasil.

4.5 Contribuições do modelo português para refletir a formação de professores dos anos iniciais no Brasil

Neste eixo orientador temos como intenção trazer reflexões que nos ajudem a pensar a formação de professores no país, especialmente as políticas voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental. Além dos assuntos já debatidos com os entrevistados, terminamos nossas entrevistas abordando a visão dos diretores e coordenadores dos cursos que formam professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal sobre a formação brasileira nessa mesma etapa de ensino. A diversidade de contextos brasileiros foi constatada por todos os entrevistados, razão pela qual dois deles se limitaram a afirmar insuficiência de informações para se posicionarem sobre o tema. Em razão disso, apresentamos apenas as respostas que se focaram em discutir os supostos problemas e possíveis sugestões para formação de professores no Brasil.

E: Qual a leitura que a senhora faz em relação a educação no Brasil?

ANA u: [...] Eu conheço muito pouco e, portanto, é desse pressuposto que eu parto. Eu penso que o curso de Pedagogia é demasiadamente amplo para formar profissionais para cada uma das áreas que ele forma de forma mais sólida. Se a seguir ao curso de Pedagogia viesse um mestrado profissionalizante, então, quem quer ir para a educação infantil faz esse mestrado, quem quer ser gestor de escola faz esse mestrado, quem quer ir para o ensino fundamental faz esse mestrado, não seria tanto problema. Portanto, essa questão para mim ainda é mais difícil do que cá. Cá nós temos as Ciências da Educação que dão conta de algumas dessas formações. Vocês têm tudo junto. Depois eu penso que no Brasil as condições também da classe docente são muito diferentes das de Portugal. Condições socioeconômicas à nível de salários, à nível de constituição de vida que muitas vezes os professores têm que trabalhar dois... Então, é muito difícil também exigir uma formação muito sólida aos professores e nesse sentido eu vejo que é um enorme desafio. Eu tenho conhecido do melhor e do pior que existe no mundo e no Brasil. Para mim o Brasil é um arco-íris e eu me inspiro muito nas minhas colegas brasileiras, aprendo muito com elas, tenho conhecido pessoas que são verdadeiramente mestres para mim e também já tenho conhecido coisas muito... Em Portugal também será o mesmo. Eu acho que no Brasil, como é tão grande, há talvez maior discrepância. Assusta muito a quantidade de cursos à distância que existem, cursos por escolas privadas que no fundo vendem quase diplomas. Isso assusta muito e tenho certeza de que raramente pode ser um bom curso, uma boa formação. [...] O que gosto muito em algumas partes do Brasil ou em algumas pessoas é um grande amor pela teoria e um engajamento com o social e com o psicossocial. Isso é maravilhoso ver e por em prática. [...] A própria escola também está entre muros por causa das questões de segurança. Tudo isso também interfere na formação do professor. Tenho tido grandes aprendizagens com a formação no Brasil dos professores. Acho que é um desafio muito grande a formação dos professores. Também a decalagem social, econômica e cultural dos professores do ensino básico no Brasil e dos professores universitários é maior do que em Portugal. Um professor da escola no final da carreira ganha tanto quanto eu que estou na Universidade. Isso ajuda a equilibrar também o diálogo teoria/prática, o diálogo não de subserviência da universidade, do professor da escola face ao professor da universidade e nesse espectro, também isso, interfere na formação. Esses diálogos com o terreno às vezes são menos profícuos por via dessa decalagem [...].

As contribuições feitas pela Professora Ana quanto à formação brasileira iniciam-se pela constatação de que a amplitude formativa proporcionada pelo curso de Pedagogia dificulta uma sólida formação profissional. Para resolver tal questão, sugeriu a obrigatoriedade do mestrado profissional na área específica em que o estudante de pedagogia for atuar, ou seja, a habilitação profissional só seria concedida com a implementação de novo ciclo de estudos. Contudo, ao refletir sobre as dificuldades que seriam enfrentadas para tal modificação, a professora aponta as diferenças entre as realidades formativas entre os dois países, referindo-se a amplitude do curso de Pedagogia no Brasil que destina-se desde a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental à gestores educacionais, ao passo que em Portugal o processo formativo dos dois profissionais acontece em cursos diferenciados. Nosso objetivo não é adentrar nessa ceara, no entanto, como afirma Gatti (2016), o currículo do curso de Pedagogia no Brasil leva à superficialidade na aquisição de conhecimentos exigidos por lei, em razão de sua formação ampliada. Como apontam Devechi, Tauchen e Lanz (2017), apesar de formarem pesquisadores e gestores, os cursos de Pedagogia têm a formação docente como a base de sua estrutura e é realizada de forma ampliada a fim de possibilitar a atuação do professor em variados contextos educativos, bem como atuar na gestão ou na pesquisa. No entanto, diante da amplitude formativa, mesmo com as alterações trazidas pela Resolução nº 2/2015, do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo o foco da formação na docência, as autoras salientam que “o curso parece não estar conseguindo organizar a formação nem do professor para a Educação Infantil, nem o professor dos anos iniciais, nem do gestor, nem do pesquisador e nem o profissional que irá trabalhar em espaços não escolares, nem os especialistas da educação.” (DEVECHI; TAUCHEN; LANZ, 2017, p. 79).

A condescendência quanto à formação docente que apresentamos pode ser percebida quando a entrevistada relaciona as dificuldades pessoais, sociais e econômicas dos professores, bem como questões relacionadas à violência dentro e fora da escola, como fatores que justificariam a falta de solidez formativa. Outro fator que fragiliza a formação no Brasil, segundo a entrevistada, é a quantidade de cursos à distância oferecido por instituições de ensino privadas que não trazem confiabilidade quanto à formação que oferecem. As questões levantadas pela professora são pertinentes e influenciam fortemente na constituição do ser professor. As dificuldades já aparecem na formação inicial e se estendem ao exercício da docência. As diversas saídas profissionais oferecidas pelo curso de Pedagogia, se por um lado podem ser consideradas benéficas para o estudante por ampliarem as possibilidades de

colocação profissional, por outro, e especificamente quanto a formação para a sala de aula, prejudicam o aprofundamento em questões fundamentais para a docência. Muitos professores ingressam na profissão sem o embasamento teórico e metodológico necessário para assumir uma sala de aula. As dimensões crítica e formativa da missão do professor precisam ser consideradas e aprofundadas nos cursos de formação para a docência. Ao chegar na sala de aula sem a segurança formativa para sustentar suas ações, os professores precisam construir na formação continuada os conhecimentos que não adquiriram durante a formação inicial e se deparam com as dificuldades apontadas pela professora Ana. A desvalorização da carreira docente, em especial na educação básica, é refletida nos baixos salários, situação que além de obrigar professores a aturem em dupla jornada para atenderem suas necessidades pessoais, cria barreiras na busca de uma continuidade formativa que promova a consolidação de conhecimentos e a reflexão crítica sobre a prática de desenvolvem e sobre o contexto educativo que vivenciamos no país.

A criação de um mestrado profissionalizante⁵³, logo após a licenciatura em Pedagogia, que fosse direcionado para a área de atuação profissional escolhida pelo estudante para o fortalecimento da formação docente no Brasil, sugestão feita pela professora Ana, não nos parece compatível com a constituição de vida dos professores brasileiros, podendo ser inclusive um obstáculo para a escolha da carreira docente. Tal medida implicaria o aumento da duração da formação docente, afetando os aspectos sociais e econômicos da vida dos futuros professores que, por vezes, escolhem cursos à distância baseados em questões financeiras que envolvem tanto o valor aplicado na formação quanto a conciliação dos horários de estudo com a atividade profissional que venha a exercer para a sua subsistência. A ampliação da formação de professores poderia levar à diminuição de interesse pela profissão, pois demandaria mais tempo para a habilitação profissional, aumentando as variáveis sociais e econômicas que influenciam a escolha da carreira docente. O percurso formativo do professor brasileiro envolve questões que vão além da formação oferecida nas instituições de ensino superior, compreende a constituição de formação humana que lida com situações adversas, como a violência citada pela entrevistada. Acreditamos que esse seja um dos fatores que

⁵³ Segundo Camargo, Moraes e Pereira (2018), esse modelo de pós-graduação *stricto sensu*, pensado a partir da década de 1990 no Brasil, dirige-se à formação profissional com características diferenciadas do mestrado acadêmico. A pós-graduação *stricto sensu* que, de acordo com Fialho e Hetkowski (2016), apresentava um perfil basicamente acadêmico, voltada à formação de docentes universitários, com o surgimento do mestrado profissional, passa a contemplar a educação básica, fortalecendo a aproximação universidade e escola. A Portaria Normativa do MEC nº 17/2009 apresenta objetivos com propósitos específicos para o mestrado profissional, afastando-o do mestrado acadêmico, entre os quais destaca-se “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais” (BRASIL, 2009, p. 2).

justifique o engajamento social e psicossocial encontrado em muitos professores que buscam, nas teorias estudadas, meios para transformar a realidade vivida.

A articulação entre teoria e prática, fonte de preocupações da professora Ana nos modelos de formação de professores constituído em Portugal, também configura para ela, como uma das causas que afeta significativamente a formação docente no Brasil. Contudo, a discussão não inclui as horas de estágio, mas a subserviência no diálogo entre professores da educação básica e professores do ensino superior. Para a Professora Ana, a aproximação com o contexto da prática estaria afetada pela decalagem cultural e econômica existente entre os professores desses dois níveis de ensino.

De forma mais direta, o professor João defendeu que a solução para as questões formativas e educacionais brasileiras seria a adesão do país ao processo de Bolonha ou à algum outro modelo que contemple orientações similares às propostas que foram implementadas em Portugal.

JOÃO u: O Brasil precisa se adaptar a Bolonha para ser concorrencial e não só estar preocupado com os Estados Unidos. Depois de ter conhecido, de fazer banca, mestrado, doutoramentos, congressos, convidaram-me e fui a várias universidades. Aproveitei e fiz no país norte, centro, sul. Fiz milhares quilômetros de avião, porque aquilo é um continente. [...] pude constatar as diferenças que há grandes no Brasil e pude verificar que o Brasil não está preparado, não se preparou para Bolonha ainda, para algo parecido com Bolonha, que os americanos tem, que a Europa fez e que o Brasil tem que fazer se quer continuar a cativar e a acompanhar as exigências sociais, econômicas e políticas que hoje são globais e que exigem que o país adapte também o seu ensino superior, todo o seu ensino fundamental também e o vestibular, como vocês chamam, para a entrada nas universidades. Alguns reitores já perceberam isso. Eu tenho um convite de um reitor [...] para eu ir para a universidade ajudar a pensar, numa grande universidade brasileira, pensar a mudança na lógica de Bolonha. No fundo o que ele percebeu, porque eu fiz uma conferência sobre isso, sobre as mudanças nas competências, pensamento crítico e criativo, que aquilo que eu investigo, e o que ele percebeu foi “de fato nós não estamos a sustentar em competências, estamos a sustentar em conhecimentos apenas, portanto, enquanto não mudarmos isso para competências não vamos ser concorrenciais e estamos a atrasarmos cada vez mais”. Estamos a falar em um físico/teórico, que é reitor de uma universidade, como nosso antigo reitor era um físico também, que percebeu isso rapidamente, mas nem todas as universidades brasileiras ainda perceberam isto e as portuguesas já perceberam isso, porque estão no Processo de Bolonha.

Entre os entrevistados, o professor João foi o único que não alegou pouco conhecimento da situação brasileira. Em sua concepção, o Brasil seria mais concorrencial na formação superior se implementasse políticas formativas similares às defendidas pelo Processo de Bolonha. Para João, essa seria a forma adequada para que o Brasil passasse a atender às demandas sociais, políticas e econômicas do mundo globalizado. Tal posicionamento reflete a adequação ao sistema implementado e a aposta na pedagogia das competências como forma de progresso no ensino superior.

A formação é um tema de debate conflituoso nas teorias pedagógicas. O conflito conceitual envolve, de acordo com Flickinger (2014), dois extremos: a ideia tradicional de formação e a mera instrução profissional. A ideia tradicional de formação está ligada à tese de Humboldt, na qual o estudante é visto como um indivíduo único e a formação tem como função desenvolver seu potencial. Já o sistema educacional atual é alicerçado na instrução profissional e está relacionado às demandas externas que vão além das impostas pela política de Estado, pois alcançam os interesses da sociedade e do sistema econômico (FLICKINGER, 2014). As posições dos entrevistados estão embasadas nos aspectos positivos que o modelo formativo implementado em Portugal pós-Bolonha parece apresentar. Aspectos que estão intimamente ligados à instrução profissional a que Flickinger (2014) se refere e baseadas na ideia de Leitão e Alarcão (2006) de que os cursos, pautados no desenvolvimento de competências, são capazes de formar professores mais justos e humanos.

É inegável a preocupação com o elemento humanístico no modelo de formação de professores em Portugal. No entanto, os planos de estudo dos cursos universitários e politécnicos apresentam poucas unidades curriculares ligadas às humanidades. Muito embora concordemos com a máxima de que a quantidade não determina a qualidade, a diminuição de créditos destinados às ciências humanas reflete a pouca importância que passaram a ter na formação. No entanto, como diz Nussbaum (2015, p. 125), “[...] muitos países cujos currículos do ensino superior não incluem um elemento de humanidades estão se esforçando para incluí-lo, já que reconhecem sua importância na elaboração de uma resposta clara aos problemas do pluralismo, da ansiedade e da desconfiança que suas sociedades enfrentam.”

Os dados nos levam a pensar que as Instituições de Ensino Superior portuguesas ganharam e perderam com a implementação das orientações de Bolonha. As mudanças educativas pelas quais Portugal passou foram pensadas e discutidas por agentes externos ao processo formativo, impulsionados por interesses da sociedade do conhecimento e pela construção do Espaço Europeu de Ensino Superior que trouxesse visibilidade e atratividade às universidades. Os atores da relação formativa só tiveram vozes quando a adesão à Declaração de Bolonha já havia sido consumada, no entanto, as contribuições que puderam fazer antes da publicação da legislação, que regulamentaria as mudanças estruturais, nem sempre foram ouvidas.

Cabe a nós então refletirmos sobre o modelo formativo incentivado por Bolonha. No entanto, encontramos-nos na encruzilhada apresentada por Goergen (2014), pois as fronteiras que estabelecem um distanciamento entre as culturas educativas há muito não existem. Numa sociedade globalizada ou nos rendemos à cultura do outro ou a enfrentamos. A formação

docente, apesar de já demonstrar sinais de que caminho pretende seguir, pois, como aponta Trevisan (2011), os currículos das licenciaturas para formação de professores no Brasil passaram a centralizar o desenvolvimento das competências por meio da transformação da função dos conteúdos, que deixaram de ser um eixo norteador para se transformarem em um meio para atingir tais competências, negligenciando a relação teoria e prática.

Vivemos hoje um movimento de justaposição cultural gerado por uma mobilidade mais acessível e facilitada, possibilitando que culturas ocupem os mesmos espaços. A diversidade cultural pode levar a dois caminhos: entendimento ou confronto. A escolha pelo caminho do confronto configura-se num desafio para a educação, pois terá que formar o ser humano num contexto carente de harmonia e cheio de contradições e, ainda assim, buscar as virtudes. Tal missão torna-se complexa, pois inserido numa realidade controversa, o julgamento do sujeito fica comprometido. É nesse contexto que a transmissão de valores e posicionamentos éticos perdem o sentido, pois numa sociedade plural o papel da formação humana passa a ser aquele que promove condições de pensar sobre a melhor escolha diante de uma situação real (GOERGEN, 2014).

A formação, que adotava como concepção o pressuposto da autonomia do sujeito frente à realidade, prioriza, segundo Goergen (2017), a submissão em detrimento da liberdade, pois o indivíduo se rende ao mundo que passou a ser dominado pelo sistema, levando a constituição de uma consciência carente de autonomia. Contudo, a formação humana da atualidade adotou mecanismos para se adaptar ao pressuposto da *Bildung* e tal adaptação inverteu o curso das ideias.

[...]De certo modo, inverte-se o fluxo das ideias que, na compreensão da *Bildung*, seguiam do interior para o exterior, agora, elas vêm do exterior para o interior, transformando a influência externa em polo determinante da constituição do humano. Essa relação invertida transforma a consciência em falsa consciência, que reflete a realidade e perde sua prerrogativa de liberdade e autonomia. O sujeito se livra de sua responsabilidade crítica frente ao sistema, e o sistema se livra do sujeito incômodo, podendo seguir seu rumo preestabelecido. (GOERGEN, 2017, p. 448).

Diante dessa realidade, Goergen (2017) sugere que a formação seja pensada como uma “relação dialética de ancoragem e superação”. Precisamos levar em consideração, segundo o autor, que o ideal da *Bildung* não pode ser transposto do passado para o presente em razão do novo contexto social vigente, mas que a reflexão crítica sobre seus pressupostos pode ser considerada de grande valia para elaboração de um novo modelo de formação humana, ainda mais no atual momento em que vivemos, em que o homem é alvo da objetualização e submissão sistêmica.

[...] a reflexão humanística e a ética, presentes na ideia de *Bildung*, ou seja, a ideia de formação e valorização humana pode ser fecunda e produtiva para o desenvolvimento e o enriquecimento de uma teoria ou filosofia da educação para os tempos fluidos, materialistas e economicistas em que vivemos. (GOERGEN, 2017, p. 450).

O processo formativo nas sociedades multiculturais deve privilegiar o diálogo crítico e aberto como saída para enfrentar o desgaste sofrido pela identidade cultural, tendo a consciência da inexistência de certezas imutáveis e da necessidade de autoconhecimento para descobirmos quem somos e o que seremos, o que temos e o que queremos. Seguir por outro caminho significa renunciar à nossa autonomia e nos submeter ao discurso do sistema, para fugir dessa realidade Goergen (2014, p. 38) afirma que

[...] precisamos perguntar pelo que efetivamente importa como pessoas humanas e recusar a realidade produzida que nos impingem como importante; precisamos aprender a não confundir a ideologia e as práticas sistêmicas com a realidade; precisamos evitar que a racionalidade do sistema balize o processo formativo.

Ainda há muito o que se conhecer sobre as implicações do processo de Bolonha, mesmo que a sociedade atual possibilite a aproximação e o entrelaçamento de culturas, as consequências da reorganização dos cursos de formação de professores em Portugal precisam ser compreendidas pelos atores do processo para que sejam reconhecidas pelo outro. Para Goergen (2014), a tradução do contexto do outro não se resume a aplicá-lo na nossa realidade, pois “o meu universo conceitual não tem os recursos suficientes para abranger e abrigar os sentidos e significados do outro. Faz-se necessário recriar os mundos conceituais num novo espaço de entendimento dialógico” (GOERGEN, 2014, p. 36).

Finalizamos este trabalho, explicitando algumas possíveis contribuições do estudo para a formação docente no Brasil:

- O paradigma de desenvolvimento de competências implementado em Portugal apresenta vantagens e desvantagens para a formação superior. Alguns direcionamentos formativos nos pareceram interessantes como o desenvolvimento de competências no âmbito dos conhecimentos imprescindíveis para o exercício profissional. As diretrizes do Processo de Bolonha não se mostram inadequadas no âmbito do Espaço Europeu do Ensino Superior, que para sua concretização exigiu a criação de um sistema de graus acadêmicos reconhecíveis e comparáveis, o estabelecimento de dois ciclos de estudos, a constituição de um sistema de acumulação e transferência de créditos curriculares e a promoção da mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores. O ponto negativo encontra-se na diminuição significativa dos elementos humanísticos tão necessários à formação superior. A preocupação com a preparação para o mercado

de trabalho é mundial, tornando-se impossível desconsiderá-la na formação, no entanto, essa deve ser apenas uma das dimensões formativa. Precisamos formar profissionais bem preparados para a carreira, com habilidades necessárias ao desenvolvimento das funções, mas também seres humanos capazes de refletir criticamente e de demonstrarem preocupação e responsabilidade com o social, cultural e histórico;

- Em Portugal o percurso formativo de professores e de cientistas da educação é diferenciado e acontece por meio de cursos separados. A licenciatura e o mestrado em Ciências da Educação formam os cientistas da educação e são oferecidos pelas universidades portuguesas. O cientista da educação é habilitado para a atuação como Educador, Formador e Mediador Educativo, Técnico Superior de Educação, Docente e Investigador Científico no Ensino Superior e Profissão Liberal. Já a licenciatura em Educação Básica e o mestrado em modalidades de ensino são responsáveis pela formação de professores que tem como foco especificamente a atuação em sala de aula. Consideramos que implementar a obrigatoriedade do mestrado para a habilitação docente seria ignorar a realidade da carreira no Brasil, pois os baixos salários e condições de trabalho geram pouca atratividade para a profissão. No entanto, essa organização, que prevê a formação em separado do professor e do cientista da educação (pedagogo, para nós), encontra em José Carlos Libâneo um adepto, que ainda em 1992, sugeriu na reunião da Anfope, em Belo Horizonte/MG, o oferecimento de dois cursos: Licenciatura para a formação de professores para os ensinos infantil, fundamental e médio e Pedagogia. Libâneo (2006) deixa claro que a proposta não se trata da substituição do curso de Pedagogia, mas a criação de um novo curso que daria conta da formação de professores para educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, tirando da atribuição da Pedagogia a função destinada à docência. O autor entende que a formação do professor deve incluir conhecimentos que oportuniza a amplitude formativa, como Sociologia, Filosofia, Administração Escolar, Psicologia, no entanto, acredita que ser impossível um curso englobar todos os conhecimentos e formar profissionais diversos, como pretende a licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, Gatti (2016) aponta que os cursos de Pedagogia têm formado licenciados sem uma base sólida de conhecimentos disciplinar, metodológico, didático e sócio-educacional necessários ao enfrentamento profissional. Ao contestar a formatação atual de do curso, Saviani (2009, 2011) defende uma formação voltada para o campo escolar na qual o curso de Pedagogia forma o Pedagogo de modo a

articular a formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental com a do especialista em educação que domine a constituição da escola. Dessa forma o pedagogo, formado com base em procedimentos didático-pedagógicos e conteúdos de conhecimento, estaria preparado para ser professor, coordenador e gestor;

- A implementação dos dois ciclos de estudos possibilitou que os cursos oferecessem a formação em duas etapas: uma generalista, conhecida como tronco comum, constituída por conhecimentos basilares, tornando-se uma estrutura sólida no percurso formativo, e outra, especialista, voltada para a prática profissional. No entanto, o tronco comum, de responsabilidade da licenciatura em Educação Básica, oferece pouco contato com a prática de ensino, deixando para o mestrado a incumbência de articular teoria e prática por meio dos estágios que, em regra, são iniciados no último ano de formação. No Brasil, segundo Gatti (2016), espera-se que o curso de Pedagogia instrumentalize o estudante para ensinar, além de “promover incentivo ao espírito investigativo e o domínio teórico e prático relativo à didática e às práticas de ensino, em formas articuladas aos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares” (GATTI, 2016, p. 170). Embora reconheça a necessidade tanto de elementos culturais que propiciem a compreensão da educação e do ensino, quanto daqueles que ajudem no entendimento das especificidades da escola e do sistema escolar, a autora afirma que a complexidade atribuída à Pedagogia leva a superficialidade na formação. Perguntamos: não seria o caso de retomar a estrutura curricular em duas partes: uma comum, com disciplinas que constituam a base do curso e outra diversificada, como eram nas habilitações? Ou a alternativa seria a separação da formação de professores do curso de Pedagogia, seguindo o posicionamento de Libâneo (2006)?;

- A aproximação entre instituições de ensino superior e escolas é outro aspecto que precisamos considerar na formação que oferecemos. Percebemos essa preocupação na fala de alguns gestores dos cursos de formação de professores em Portugal como uma questão que deve extrapolar as atividades exigidas na componente de formação prática de ensino supervisionada, pois vai além da inserção dos estagiários em escolas cooperantes, mas a integração de saberes por meio da presença do professor que se encontra no terreno com futuros professores no ambiente de formação, seja a universidade, o instituto politécnico ou a escola. Trata-se da importância do reconhecimento do outro na formação oferecida e esse reconhecimento implica no abandono da formação tradicional que, segundo Goergen (2014) transforma o

processo de ensino e aprendizagem, levando a relação dialógica a ocupar o lugar deixado pela relação vertical até então presente no processo educativo, isto é, “Diálogo e busca, comunicação e construção tornam-se as novas referências da interpretação/leitura do real e dos processos dinâmicos de constituição de identidade.” (GOERGEN, 2014, p. 29). Apesar dos obstáculos encontrados no nosso contexto educativo, entendemos que práticas que aproximam cursos de formação de professores e escolas, como os projetos de extensão, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica⁵⁴, enriquecem a formação do futuro professor e contribuem com a formação continuada dos professores atuantes, embora não nos pareçam suficientes;

- O desafio da educação está na articulação entre a formação profissional e a formação humanística. Mais do que competências específicas, a formação precisa promover o pensamento crítico, a autonomia, a aquisição de conhecimentos que possam aliar, por exemplo, literatura e matemática, filosofia e economia, artes e geologia. Para alcançar uma formação ampliada, precisamos integrar saberes, pois assim passamos a compreender o mundo mais facilmente, além de atendermos as exigências da sociedade em que estamos inseridos e da qual não podemos fugir. A globalização impõe adaptação aos interesses do sistema e o processo formativo é fortemente influenciado por esse contexto. No entanto, a almejada educação integral depende da articulação entre as áreas científicas e humanas. Promover uma formação sem elementos humanísticos é considerarmos que o seu sentido se limita à incorporação de conhecimentos, competências e habilidades.

⁵⁴ Em Portugal, Nóvoa (2009b) defende uma formação de professores construída dentro da profissão, instituindo a prática docente como lugar de reflexão e de formação. O percurso formativo baseado em situações reais da rotina profissional, inspirado na formação médica, organiza-se na busca por soluções mais adequadas para cada caso vivenciado. A indução profissional, segundo Nóvoa, deve compor o percurso formativo de forma articulada com os ciclos de estudos (licenciatura e mestrado), pois a transição de estudante para professor precisa estar/ser consolidado em “uma formação que tenha como referências lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise prática e de integração na cultura profissional docente.” (2009, p. 15). A indução à profissão foi pensada como um acompanhamento do estudante que passa a ser professor pelas instituições de formação inicial. Contudo, Roldão e Alarcão (2014) apontam que o ano de indução previsto pela legislação não chegou a ser operacionalizado até 2009/2010, quando a indução e o ano probatório passaram a coincidir temporalmente. Para maior aprofundamento sobre o tema, ler Nóvoa (2009b, 2012) e Alarcão e Roldão (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos discutir nesta pesquisa como os cursos de formação para docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, oferecidos pelas universidades e institutos politécnicos públicos portugueses, reorganizam-se após a mudança paradigmática proposta por Bolonha, com objetivo de apresentar algumas reflexões acerca do desenvolvimento de competências na atuação profissional e suas implicações na formação docente nesse nível de ensino. O estudo possibilitou a aprendizagem, por meio do reconhecimento do outro, de diferentes saberes que contribuíram para levar questionamentos sobre qual concepção de ensino queremos adotar nos cursos de formação docente no Brasil e, assim, refletirmos sobre a nossa realidade.

Inicialmente, analisamos as declarações que compõem o Processo de Bolonha em conjunto com as Diretrizes Nacionais de Portugal que regulamentam as mudanças no ensino superior implementadas no país a partir de 2005 para compreendermos as bases paradigmáticas em que os cursos de formação de professores estariam sustentados. Em seguida, passamos ao exame das legislações que estabelecem a habilitação profissional para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, tais como: Lei de Bases do Sistema Educativo, perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, bem como dos regulamentos e planos de estudos das instituições de ensino superior investigadas.

Por último, realizamos entrevistas com diretores/coordenadores dos cursos das universidades e dos politécnicos para, a partir de suas percepções, entendermos a concepção da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, tendo como questionamentos: como as concepções educacionais do Processo Bolonha têm influenciado a formação humanística do professor de 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal? Existe diferença na formação humanística oferecida pelos cursos politécnicos e universitários? Por meio de uma abordagem hermenêutica, buscamos interpretar o contexto e apresentar reflexões sobre as implicações na formação de professores, sem perder de vista que, como afirma Goergen (2014, p. 28), “A formação significa o tenso movimento entre ouvir e ser ouvido, reconhecer e ser reconhecido, rejeitar e ser rejeitado, influenciar e ser influenciado [...]”.

Então, ouvimos que as orientações de Bolonha levaram à concretização, em Portugal, do paradigma da aprendizagem, deslocando o centro do processo educacional do professor

para o estudante, passando da transmissão de conhecimento para o desenvolvimento de competências. Portanto, a formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico tem objetivos claros e definidos baseados nas competências, capacidades e habilidades para o exercício da profissão nessa etapa de ensino. Entre os portugueses, os posicionamentos escritos (autores) e falados (entrevistados) levam ao entendimento de que pouco há de contrassenso quanto aos benefícios dessa concepção de ensino, pois os cursos superiores já vinham priorizando o desenvolvimento de competências por meio de estratégias, organização e metodologias e defendendo como um dos pilares do paradigma a bandeira da autonomia no percurso formativo concedida ao aluno. A autonomia acontece na organização e nos tempos de estudos nas horas de trabalho que não são de contato, na mobilidade, ao escolher em qual instituição de ensino superior cursará o mestrado para habilitação profissional. No entanto, os estudantes dos cursos de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico não gozam dessa autonomia, já que encontram currículos definidos com poucas possibilidades de escolhas, que, quando acontecem, na maioria das vezes, devem ser feitas entre poucas opções ofertadas em componentes de formação estabelecidas. Não temos como fugir de formar para o trabalho, pois estamos inseridos em um mundo globalizado. No entanto, não precisamos atribuir às competências o poder de regular a formação.

Reconhecemos que encontramos, nos gestores e nos objetivos dos mestrados para habilitação profissional do 1º Ciclo do Ensino Básico, a intenção de promover e incentivar elementos humanísticos na formação docente, por meio da reflexão crítica que ultrapasse a prática profissional, por oferecimento de disciplinas das Ciências da Educação de forma a superar o mínimo estabelecido nos planos de estudos ou por fomentar atividades artísticas e culturais que levam a pensar para além dos conhecimentos específicos para ensinar determinado conteúdo curricular. Não podemos sucumbir ao sistema e permitir a eliminação ou diminuição da formação humanística do percurso formativo. Como nos lembra Nussbaum (2015), as ciências humanas são essenciais para a criticidade e a solidez argumentativa, para o enriquecimento das relações e para a capacidade de pensar livremente.

Pretendemos rejeitar a diminuição da autonomia que verificamos tanto na análise dos documentos quanto nas falas dos entrevistados. A obrigatoriedade de ofertar componentes de formação, com limite mínimo de créditos que absorve quase a totalidade dos créditos dos cursos, retira da instituição de ensino superior a liberdade de constituir seu próprio projeto formativo. A perda de autonomia é sentida por autores e por gestores e tem seu ponto mais nevrálgico na articulação entre teoria e prática, uma vez que, dos dois ciclos de ensino necessários à habilitação profissional, a prática de ensino supervisionada ficou a cargo do

mestrado, cabendo à licenciatura a formação genérica. Entre posicionamentos a favor e contra o modelo de formação, no qual uns acreditam que essa organização aumenta a empregabilidade e possibilita uma melhor adequação dos professores da educação básica e outros que o aprofundamento de conhecimentos científicos é incompatível a duração do mestrado, encontram-se os gestores dos cursos que precisam desenvolver as capacidades previstas em lei no tempo que lhes foi concedido. A dificuldade está em desenvolver competências profissionais sem tempo hábil para integrar os conhecimentos curriculares e o estágio, quando esse geralmente é iniciado no último ano de formação. Seremos rejeitados caso não aprendamos que universidade e escola precisam construir comunidades de aprendizagem e de formação, como ressalta Nóvoa (2017), nas quais os saberes sejam valorizados, as imagens desconstruídas e a prática e a teoria sejam consistentes.

Para influenciar positivamente a constituição do sujeito, a educação precisa fortalecer áreas que contribuam para a formação de seres humanos éticos e políticos. Limitar componentes de formação em áreas que privilegiam a docência (metodologias e conteúdos disciplinares) em detrimento das humanidades traz como consequência a formação de professores formados para o “como fazer”, retirando da formação os fundamentos que promovem uma educação integral, uma formação ampliada. Nos parece que as intenções do Processo de Bolonha, mais do que mercantilizar a educação, têm como viés a retirada de contributos essenciais para enxergarmos, como nos diz Nussbaum (2015), o eu e o outro como integrantes de uma nação heterogênea, todos dignos de consideração e respeito, colocando em risco a vitalidade da democracia. No entanto, somos influenciados pelo mundo atual e sendo impossível escapar da interdependência entre nações, nos resta lutar por uma formação que integre conhecimentos de todas as áreas científicas.

Muito embora a legislação estabeleça uma formação de natureza vocacional para os politécnicos e acadêmica para as universidades, percebemos, quanto aos cursos de formação docente, que ambas as instituições cumprem com os objetivos de uma educação profissionalizante respaldada nas diretrizes portuguesas e no desenvolvimento de competências voltadas para o exercício da profissão. Vale salientar, no entanto, que essa parece ser uma singularidade dos cursos de formação docente, pois na Universidade de Aveiro, por exemplo, há a possibilidade de realização de mestrado acadêmico em áreas educacionais que, contudo, não habilitam para a docência.

Salientamos a necessidade de mais pesquisas sobre a formação humanística na formação de professores dos primeiros anos de escolarização, em razão de poucos trabalhos encontrados, da relevância do tema e do contexto mundial em que vivemos. Acreditamos que

as consequências da ausência ou diminuição de elementos humanísticos na formação de professores são irreparáveis, pois, sem eles, nosso poder transformador e emancipador será gravemente abalado e a esperança de contribuir na constituição de pessoas atuantes e críticas estará comprometida.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Odílio Alves. A política na sociedade do conhecimento. **Trans/Form/Ação**, v. 30, n. 1, p. 11-24, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n1/v30n1a01.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.
- ALMEIDA, Sílvia de; FARIA, Ercília. Instituições de formação e classificações dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *In*: Conselho Nacional de Educação. **Formação Inicial de Professores**. Universidade do Algarve, 2015. p. 22-84.
- AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António. Epidemiology and the Bologna saga. **Higher Education**, Holanda, v. 48, p. 79-100, 2004. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5597/8a908b58d21fe5c13497ae179e01a9d47345.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 29 dez. 2009. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- BRITO, Elisabete B. C. **As implicações do Processo de Bolonha na formação de Professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2012. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2593>. Acesso: 21 dez. 2018.
- BIANCHETTI, Lucídio. **O Processo de Bolonha e a globalização da educação superior: antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2015.
- BUTCHER, Jude. A formação de professores na Austrália: a imaginação dos professores e o envolvimento da comunidade. *In*: FLORES, Maria Assunção. **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Almedina, 2014. p. 129-152.
- CACHAPUZ, António Francisco. A construção do espaço europeu de ensino superior: um “case study” da globalização. *In*: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009. p. 13-26.

CACHAPUZ, António Francisco. “Bolonha 2010”. *In*: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior**: análise de uma década do Processo de Bolonha. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 93-107.

CAMARGO, Arlete; MORAES, Mary Ellen; PEREIRA, Mary Jose. A formação continuada de professores da educação básica e os mestrados profissionais. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORTE DA ANPED, 2a, 2018. GT 08 - Formação de Professores. **Anais [...]**. Rio Branco-AC: UFAC, 2018.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir. Educação Superior e formação humana: um diálogo com Pedro Goergen. **Filosofia e Educação**, Campinas/SP, v. 8, n. 2, p. 141-167, jun./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8647118/14056>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CENCI, Angelo V.; FÁVERO, Altair A.; TROMBETA, Gerson L. Entre a formação e instrumentalização: a filosofia ainda tem algo a contribuir com os desafios formativos colocados à universidade? *In*: CENCI, Angelo V.; FÁVERO, Altair A.; TROMBETA, Gerson L. (org.). **Universidade, Filosofia e Cultura**: Festschrift em homenagem aos 50 anos de Filosofia da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 13-26.

COUTINHO, Clara; LISBOA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação do século XXI. **Revista de Educação**, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: http://revista.educ/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36. n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>

DECLARAÇÃO DE BERGEN. 2005. Disponível em: http://institucional.us.es/ees/formacion/html/bergen_declaracion.htm. Acesso em: 25 abr. 2018.

DECLARAÇÃO DE BERLIM. 2003. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/about/DeclaracaoBerlim.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

DECLARAÇÃO DE BUCAREST. 2012. Disponível em: http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf. Acesso em: 28 abr. 2018.

DECLARAÇÃO DE BUDAPESTE E VIENA. 2010. Disponível em: https://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf. Acesso em: 26 abr. 2018.

DECLARAÇÃO DE EREVAN. 2015. Disponível em: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

DECLARAÇÃO DE LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE. 2009. Disponível em: http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf. Acesso em: 26 abr. 2018.

DECLARAÇÃO DE LONDRES. 2007. Disponível em: <http://www.gobiernodecanarias.org/cmsgobcan/export/sites/accuee/.content/pdf/marcolegal/londres.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

DECLARAÇÃO DE PARIS. 2018. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf. Acesso em: 4 jul. 2018.

DECLARAÇÃO DE PRAGA. 2001. Disponível em: https://bologna4s.com/files/ref_docs/DeclaracaodePraga.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. 1998. Disponível em: https://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne. Acesso em: 30 ago. 2017.

DEVECHI, Catia P. V.; TAUCHEN, Gionara; LANZ, Helza R. Educação comparada internacional: percepções sobre a formação de professores no Brasil e na Alemanha. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 74-97, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6994/4158>. Acesso em: 11 out. 2018.

DEVECHI, Catia P. V.; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230055.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação** (Campinas) [online], v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300007>. Acesso em: 22 ago. 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2015. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/regimento_escolar_rede_publica_22jun15.pdf. Acesso em: 26 jul. 2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou sociedades das ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores associados, 2008.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA). 2006. Disponível em: <https://enqa.eu>. Acesso em: 19 maio 2019.

ESTEVE, João M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FERREIRA, Carlos Alberto Alves. Uma abordagem à avaliação das aprendizagens na formação de professores no contexto de Bolonha. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/SP, v. 18, n. 3, p. 685-707, nov. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/09.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017

FERREIRA, Pedro M. B. **Formação inicial da professores do 1º CEB, supervisão pedagógica e inovação curricular: percepções e reflexos de supervisores e estagiários**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto, Porto, 2016. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2385>. Acesso em: 13 out. 2018.

FLICKINGER, Hans-Georg. Fontes de conflito na Pedagogia contemporânea. *In*: MUHL, Eldon Henrique; GOMES, Luiz Roberto; ZUIN, Antonio Álvaro Soraes. **Teoria Crítica, filosofia e educação: homenagem a Pedro Goergen**. Passo Fundo: UPF, 2014. p. 149-166.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na profissão de professores. *In*: MORAES, Maria Célia; Pacheco, José Augusto; Evangelista, Maria Olinda. **Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 127-160.

FLORES, Maria Assunção. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. *In*: FLORES, Maria Assunção. **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Almedina, 2014. p. 217-238.

FOLQUE, Maria A.; LEAL-DA-COSTA; Maria C.; ARTHUR, Ana. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. *In*: CORREA, Carlos Humberto A. C.; CAVALCANTE, Luciola I. P.; BOSSOLI, Michelle F. (org.). **Formação de Professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p.177-236.

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

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251604>. Acesso em: 10 abr. 2018.

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

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v.1, n. 2, p.161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 14 nov. 2018.

GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba/PR, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a05n37.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

GOERGEN, Pedro. Formação humana e sociedades plurais. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 1, 25 mar. 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3870/2529>. Acesso em: 18 ago. 2018.

GOERGEN, Pedro. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, p. 437-451, 19 dez. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7758/4590>. Acesso em: 1 nov. 2018.

GRUSCHKA, Andreas. Adeus Pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. *In*: LASTÓRIA, Luiz A. C. N.; ZUIN, Antônio A. S.; GOMES, Luiz R.; GRUSCHKA, Andreas (org.). **Teoria crítica: escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha**. São Paulo: Nankin, 2015. p. 273-290.

IMIG, David; WISEMAN, Dona; NEEL, Michael. A formação dos professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos. *In*: FLORES, Maria Assunção. **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Almedina, 2014. p. 61-80.

INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO. Escola Superior de Educação. Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Complemento Regulamentar Específico do Curso (CREC). 2015. Disponível em: <https://www.es.eipp.pt/cursos/crec/CRECmepe.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO. Escola Superior de Educação. Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. 2018. Disponível em: <https://www.es.eipp.pt/cursos/mestrado/30001295>. Acesso em: 16 jul. 2018.

LEAL, Ana Rita; LEITE, Carlinda. Políticas da formação inicial de professores, em Portugal, decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica. **Interritórios**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, v. 3, n. 4, p. 5-30, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322747056_Políticas_da_Formação_Inicial_de_Professores_em_Portugal_Decorrentes_de_Bolonha_posicoes_da_comunidade_cientifica/download. Acesso em: 15 jan. 2019.

LEITÃO, Álvaro; ALARCÃO, Isabel. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 2, n. 19, p. 51-84, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a04.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

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

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

LEITE, Carlinda. Uma reflexão sobre a formação inicial de professores na sua relação com desafios que se colocam à profissão. **Book**, número temático, p. 53-60, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331586430_UMA_REFLEXAO_SOBRE_A_FORMACAO_INICIAL_DE_PROFESSORES_NA_SUA_RELACAO_COM_DESAFIOS_QUE_SE_COLOCAM_A_PROFISAO. Acesso em: 29 maio 2019.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A formação inicial de professores em Portugal: para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. *In*: LOPES, Amélia (org.). **Formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes**. Lisboa: Mais Leituras, 2013. p. 55-67.

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

LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educ. rev.**, n. 61, p. 159-168, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300159&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 107-134.

LIMA, Licínio C. Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 143-156, jul./set. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46864/29228>. Acesso em: 30 mar. 2019.

LONGHI, Solange M. Pesquisa, universidade para quê? *In*: CENCI, Angelo V.; FÁVERO, Altair A.; TROMBETTA, Gerson L. (org.). **Universidade, Filosofia e Cultura**: Festschrift em homenagem aos 50 anos de Filosofia da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 217-225.

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. Bolonha, 1988. Disponível em: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>. Acesso em: 30 ago. 2017.

MALET, Régis. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, 2004.

MARQUES, Fátima; ANÍBAL, Graça; GRAÇA, Vasco; TEODORO, António. A unionização das políticas educativas no contexto europeu. **Revista Iberoamericana De Educación**, n. 48, p. 93-110, 2014. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a04.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MAZZOTTI, Tarso B.; OLIVEIRA, Renato José de. **Ciências da Educação**. Rio do Janeiro: DP&A, 2002.

MENDES, Bruno Alexandre Marques Monteiro. **Bolonha: um novo paradigma, uma nova aprendizagem?** - O que nos dizem os Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto, Porto, 2010. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29875&pi_pub_r1_id=. Acesso em: 12 mar. 2018.

MESQUITA, Elza; MACHADO, Joaquim. Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. (org.). **Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais**. São Paulo: Edições Hipótese, 2017. p. 97-115.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu. **Formação inicial de professores: a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha**. Lisboa: Edições Símbalo, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. *In*: Moraes, Maria Célia; Pacheco, José Augusto; Evangelista, Maria O. **Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 47-66.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURAZ, Ana; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A formação inicial de professores em Portugal decorrente do processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 2, n. 46, p. 189-209, 2012. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1744/1120>. Acesso em: 12 abr. 2018.

NIKLASSON, Laila. Funções e contextos da formação inicial de professores: o desenvolvimento do profissionalismo docente. *In*: FLORES, Maria Assunção. **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Almedina, 2014. p. 81-104.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 27 maio 2018.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 15-21.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009a. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009b.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação- PPGE/UFES**, Vitória, ES, a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772>. Acesso em: 18 jun. 2019.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0263.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PACHECO, José Augusto. Políticas educativas para o ensino superior na união europeia: um olhar do lado português. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 17-36, abr. 2003.

PAVIANI, Jayme. Ainda é possível a formação universitária? *In*: CENCI, Angelo V.; FÁVERO, Altair A.; TROMBETTA, Gerson L. (org.) **Universidade, Filosofia e Cultura: Festschrift em homenagem aos 50 anos de Filosofia da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 44-55.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. O Processo de Bolonha e a formação do espaço europeu de educação superior - EEES: 10 anos da reforma universitária europeia. *In*: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do Processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. p. 17-37.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

PONTE, João Pedro da. Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. **Revista da Educação**, v. 14, p. 19-36, 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12423176.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 402/1973, de 11 de agosto de 1973. **Diário do Governo**, Lisboa, 1973. Disponível em: <https://dre.tretas.org/pdfs/1973/08/11/plain-13977.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

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

PORTUGAL. Lei nº 115/1997, de 19 de setembro de 1997. **Diário da República**, Lisboa, 1997. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/653145>. Acesso em: 10 abr. 2018.

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

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

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro de 2005. **Diário da República**, Lisboa, 2005a. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/606304>. Acesso em: 13 maio 2018.

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

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

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

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 62/2007, de 10 de setembro de 2007. **Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior**, 2007b. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/RJIES.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

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

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

PORTUGAL. Despacho nº 15.275/2014, de 16 de dezembro de 2014. **Diário da República**, Lisboa, 2014b. Disponível em: <https://www.ese.ipp.pt/ese/estatutos/estatutos1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PORTUGAL. Regulamento nº 702/2015, de 13 de outubro de 2015. **Diário da República**, Lisboa, 2015a. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/70641400>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PORTUGAL. Aviso nº 6.668/2015, de 16 de junho de 2015. **Diário da República**, Lisboa, 2015b. Disponível em: https://siue.uevora.pt/files/diario_republica/115662. Acesso em: 16 jul. 2018.

PORTUGAL. Aviso nº 10.429/2015, de 14 de setembro de 2015. **Diário da República**, Lisboa, 2015c. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/70265588>. Acesso em: 16 jul. 2018.

PORTUGAL. Aviso nº 13.132/2015, de 11 de novembro de 2015. **Diário do Governo**, Lisboa, 2015d. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/70978434/details/normal?q=Aviso+13132%2F2015>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PORTUGAL. Aviso nº 14.338/2015, de 7 de dezembro de 2015. **Diário do Governo**, Lisboa, 2015e. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/72831214/details/normal?q=Aviso+14338%2F2015>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PORTUGAL. Despacho nº 8.835/2015, de 10 de agosto de 2015. **Diário do Governo**, Lisboa, 2015f. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/69976061/details/normal?q=despacho+8835%2F2015>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PORTUGAL. Despacho nº 9.505/2015, de 20 de agosto de 2015. **Diário do Governo**, Lisboa, 2015g. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/70064413/details/normal?q=despacho+9505%2F2015>. Acesso em: 30 set. 2018.

PORTUGAL. Despacho nº 9.887/2015, de 31 de agosto de 2015. **Diário do Governo**, Lisboa, 2015h. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/70139889/details/normal?q=despacho+9887%2F2015>. Acesso em: 23 set. 2018.

PORTUGAL. Despacho nº 10.115/2015, de 8 de setembro de 2015. **Diário do Governo**, Lisboa, 2015i. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/70215197/details/normal?q=Despacho10115%2F2015>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PORTUGAL. Despacho nº 11.695/2015, de 19 de outubro de 2015. **Diário do Governo**, Lisboa, 2015j. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/70737643/details/normal?q=despacho+11695%2F2015>. Acesso em: 20 set. 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto de 2018. **Diário do Governo**, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/116068879/details/normal?q=decreto+lei+65%2F2018>. Acesso em: 31 maio 2019.

RASCO, José Félix Ângulo. A educação e o currículo no espaço europeu: internacionalizar ou globalizar? In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 403-418.

ROBERTSON, Susan. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia de Estado? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

REIS, Pedro Rocha dos; CAMACHO, George. A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa instituição de ensino superior portuguesa. **Revista Española de Educación Comparada**. v. 15, p. 41-59, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Bolonha e a profissionalidade docente: perder ou ganhar uma oportunidade histórica? **Revista de Educação**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 37-56, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educ. Pesqui.**, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 maio 2018.

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

SOEIRO, Alfredo; ALVES, Fernando Brandão. A Declaração de Bolonha e a Engenharia Portuguesa. **Revista Urbanismo da AUP** (Associação dos Urbanistas Portugueses), 2005. Disponível em: <http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/5480>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SURSOCK, Andrée. Dez anos de reformas do ensino superior na Europa. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do Processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. p. 67-91.

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

TEODORO, António; ANÍBAL, Graça. A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e Hibridismo nas políticas educativas em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, v. 10, p. 13-26, 2007.

TREVISAN, Amarildo L. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602011000500013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 abr. 2018.

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

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **O sistema de graus europeus**, 2018a. Disponível em: http://www.uc.pt/brasil/sistema_graus. Acesso em: 10 jul. 2018.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **O que é o Suplemento ao Diploma?** 2018b. Disponível em: http://www.uc.pt/academicos/FAQs/diplomas/FAQ_Suplemento. Acesso em: 10 jul. 2018.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA. **Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**, 2018. Disponível em: [http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/curso/\(codigo\)/536](http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/curso/(codigo)/536). Acesso em: 16 jul. 2018.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. **European University Association (EUA)**, 2018. Disponível em: <https://www.ulisboa.pt/info/european-university-association-eua>. Acesso em: 10 jul. 2018.

VIEIRA, Mônica Duarte; DAMIÃO, Maria Helena. Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Requisitos de Ingresso, Planos de Estudos e Perfis de Docência. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 47-I, p. 127-156, 2013. Disponível em: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec15/reec1503.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

WITHERS, Simone Weinhardt; SARMENTO, Teresa. Políticas de formação de professores no Brasil e em Portugal: aproximações. *In*: GREGORIO, Maria do Carmo; FERREIRA, Sílvia (org.). **Formação Inicial de professores**. CNE: Lisboa, 2015. p. 9836-9851.

WOODS, Peter. Aspectos da criatividade do professor. *In*: NÓVOA, António. **Profissão professor**, Porto: Porto Editora, 1999. p. 125-154.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS EM PORTUGAL

- 1) Conte um pouco da sua trajetória e de seu interesse pela formação de professores.
- 2) Fale um pouco como está concebida a formação de docentes para o 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Em linha gerais, quais seriam os principais objetivos do curso?
- 3) Como o senhor percebe a organização dos cursos de formação de docentes depois do Processo de Bolonha?
- 4) O processo de Bolonha traz uma mudança de concepção de ensino, tendo vista a passagem do centro do processo educacional do professor para o aluno. Como o senhor percebe essa mudança de concepção? Quais são as implicações dessa concepção para a formação do professor do primeiro ciclo?
- 5) Quais são as competências esperadas para os estudantes que concluem a formação com habilitação para o 1º Ciclo do Ensino Básico?
- 6) Como os fundamentos da educação (filosofia da educação, antropologia da educação, sociologia da educação, psicologia da educação, etc) estão inseridas no curso e qual é o seu papel na formação dos professores do primeiro ciclo?
- 7) O que é ciência da educação?
- 8) Como o processo de Bolonha influenciou na formação humanística dos professores do primeiro ciclo?
(Qual são as preocupações do curso em relação a formação humanística dos professores?)
- 9) Como o senhor percebe os espaços de autonomia da universidade na organização do curso de formação para a atuação no 1º Ciclo do Ensino Básico? Que tipo de autonomia o curso possui para a elaboração da sua proposta formativa para o docente do 1º Ciclo do Ensino Básico?

10) De acordo com a Lei 79/2014, a componente de formação “Área cultural, social e ética” é assegurado no âmbito das demais componentes. Como essa inserção é feita no curso?

11) A legislação faculta a possibilidade de mestrado exclusivamente em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico. Como o senhor percebe a dupla habilitação oferecida pela universidade?

12) Na sua opinião, quais seriam os aspectos positivos e negativos na formação atual do professor do primeiro ciclo em Portugal.?

13) Qual é a sua leitura em relação a educação no Brasil?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa _____ de responsabilidade de da pesquisadora _____, aluna_ de mestrado do Programa de pós-graduação de Educação da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da _____. O objetivo desta pesquisa é analisar a estrutura dos cursos de formação para docência nos anos iniciais nas instituições de ensino superior portuguesas a partir da implementação do Processo de Bolonha. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação de áudio ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa discutir a formação de professores para anos iniciais a partir da articulação entre teoria e prática propiciada pelos cursos e assim contribuir com algumas reflexões sobre a relação da formação humanística de docente nesse nível de ensino com a necessidade de aquisição de competências voltadas para a atuação profissional.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone _____ ou pelo e-mail _____.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de correio eletrônico, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM PROFESSORA ANA

ENTREVISTADORA: Eu gostaria que a senhora iniciasse contando um pouco da sua trajetória. e de seu interesse pela formação de professor.

ENTREVISTADA: Ok! Eu sou educadora de infância, professora de educação infantil no Brasil, não é? Cá chama-se educadora de infância. Sempre quis ser educadora de infância, desde que sou pequena acho, minha irmã mais velha era educadora de infância e eu trabalhei 12 anos com crianças de 2 aos 6 anos, abri um jardim de infância. Tive uma experiência muito rica e fui estudar mais. A seguir, no meio desse percurso de 12 anos, fiz uma pós-graduação e sempre quis estudar mais. Queria até desde de muito cedo ir fazer um curso que complementasse os meus estudos que não havia cá em Portugal e então eu fui pra Londres onde fiz um ano, porque nós tínhamos o grau de bacharel e para entrar no mestrado precisa fazer uma pós-graduação. Depois fiz mestrado, logo a seguir, dois anos. Estive em Londres dois anos e depois, ao voltar para Portugal, pensei: agora o que eu vou fazer? Pensei talvez trabalhar na formação de educadores de infância. E foi assim. Eu primeiro trabalhei em Lisboa na escola de educadores de infância Maria Ulrich, que foi onde eu fiz o meu curso. É um politécnico privado. Ao fim de três anos saí, não estava muito de acordo com que estava a passar e então surgiu aqui concurso em Évora e vim trabalhar para Évora na formação de educadores de infância. Foi assim. Eu nunca pensei, nunca tive esta ideia de início, não é? As coisas foram acontecendo e estou a 19 anos em Évora e muito feliz.

ENTREVISTADORA: Fale um pouco como está concebida a formação de docentes para o 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Em linhas gerais, quais seriam os principais objetivos do curso para formação de educadores do 1º ciclo?

ENTREVISTADA: A formação de educadores de infância e de professores de 1º ciclo evoluiu muito. Quando eu fiz a formação era grau de bacharel, depois passou a licenciatura de 4 anos, e só em 2010, com o Processo de Bolonha é que ela veio ter o grau de mestrado, como tem atualmente. Não exatamente como está atualmente porque o mestrado em Educação Pré-escolar era de 1 ano só e o mestrado de educação para professor do 1º ciclo também era de um ano e depois havia o mestrado combinado o pré/pri (pré-escolar/primeiro ciclo) de um ano e meio. Mais tarde, outra legislação que aumentou um semestre ao mestrado de educação pré-escolar e mestrado de primeiro ciclo. É, eu tenho isso escrito, depois posso lhe dar essa informação porque acho que às vezes posso não está exatamente correta quanto a data. Portanto, essa formação de professores do primeiro ciclo é anterior aos educadores de infância, não é? Contradição desde o século XIX e a educação de infância, de onde eu venho, sempre teve uma trajetória um pouco paralela, nunca realmente se encontrou nesse continuado com o 1º ciclo até por ter ideias pedagógicas um pouco contra a escola tradicional, ser mais inspirada por pedagogos da escola nova ou que viam o papel da criança de outra forma. Em Portugal esse caminho sempre foi feito em separado, mas penso desde o final dos anos 90 que se procurou que esses dois cursos tivessem um tronco comum para que o processo de aprendizagem da educação infantil para o primeiro ciclo fosse um processo mais continuado e não tão fragmentado. Quando surge Bolonha, ele surge e há uma grande mudança, a formação passou a ser de 4 anos para ser também 4 anos, mas com um primeiro ciclo, licenciatura em educação básica de três anos, comum a quem quer ser educador de infância, professor do 1º ou 2º ciclo. Isso foi uma mudança, embora já tivesse anteriormente, já houvesse tronco comum, mas foi uma mudança. No mestrado os alunos escolhem se

querem ir para educação infantil, escolhem os diferentes perfis e daí se dá a diferenciação entre os dois. O que nós, no Processo de Bolonha, passar a ser mestrado, mesmo que não tivesse mais tempo de formação, depois vem a ter, mas no início até nem tinha, vem conferir um estatuto acadêmico mais vincado e uma responsabilidade na formação com objetivos também um pouco mais academizados. Portanto, um profissional que é formado a nível de mestrado, assim como todos os professores do sistema educativo, em pé de igualdade, ganha um estatuto de reconhecimento da importância desses níveis de ensino e isso foi bom. Foi uma coisa muito positiva, mas também teve, por outro lado, algum movimento, poderei dizer talvez, de afastamento de uma formação mais dialogante com a prática do terreno. De uma forma geral, sem grandes precisões porque depende dos sítios e tudo isso, mas claramente assumir que era mestrado, isso levou também a assumir esses cursos como cursos que pretendem formar solidamente um profissional, não que saiba fazer, mas que tenha uma concessão sobre uma prática. Portanto não é só o saber fazer que é importante, também o saber porque faço, para que faço, quando é que eu opto, quais são os critérios que eu utilizo e ser capaz de pensar autonomamente com base em conhecimentos científicos sólidos. Também ao mesmo tempo, os objetivos e aqui em Évora, falo em Évora porque é a realidade que eu conheço, é também, ao mesmo tempo, ter uma formação praxiológica muito forte, portanto, pra nós desde logo, a ligação entre teoria e prática é uma preocupação, exatamente porque temos a consciência de que estamos a fazer uma formação profissional, não estamos a fazer uma formação em ciências da educação. Estamos a fazer uma formação em professores de primeiro ciclo do ensino básico.

ENTREVISTADORA: Já que a senhora tocou nessa questão da Ciência da Educação. O que é Ciências da Educação aqui em Portugal? Pra gente a formação se dá no curso de Pedagogia e os fundamentos da educação que são Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, etc. O que é Ciência da Educação aqui?

ENTREVISTADA: É também, penso que é essa mesma visão, não é? É o conjunto das ciências que pensam educação e que contribuem para a educação. Nós temos um curso só de Ciências da Educação. Eu não conheço o plano de estudos em profundidade, mas pode ver o plano de estudos, e ele forma pessoas que podem trabalhar no sistema educativo formal ou informal, mas não com o papel de professores. Portanto, gestão, administração, apoio a projetos, trabalho em autarquias, são profissionais, um licenciado em Ciências da Educação tem uma multiplicidade de papéis também muito recentes em Portugal. Não tem uma tradição em Portugal e vai entrando agora no dissídio social e afirmando a sua profissionalidade, mas não podem lecionar, portanto não são docentes. Os cursos de formação de professores têm uma área que se chama área de formação educacional geral que tem Ciências da Educação, Psicologia da Educação, também Psicologia do Desenvolvimento, Filosofia, Sociologia da Educação, Administração e Organização Escolar, vários tipos de conhecimento e de áreas que também contribuem para pensar, Filosofia da Educação.

ENTREVISTADORA: Esses fundamentos da educação que a senhora falou agora, que fazem parte da formação do professor, acontecem no mestrado?

ENTREVISTADA: Acontece ao longo da formação, o Decreto-Lei nº 79/2014, da formação, é muito taxativo na percentagem de crédito que há em cada área e, portanto, a componente da formação educacional geral, no meu entender, é que está mais penalizada porque se entendeu dessa formação, e essa é minha formação crítica, dar um peso maior às áreas de

docência, um pouco como se pensa no secundário e no ensino médio que são disciplinas dos conteúdos que se ensinam na escola, matemática, língua, ciências, expressões artísticas. Esses têm um grande peso e eu vou lhe dar também no texto, vem lá um gráfico onde se vê o peso de cada uma das componentes. Mas elas existem tanto na licenciatura de educação básica como no mestrado. No mestrado temos algumas disciplinas, por exemplo, Psicologia da Educação, que é dessa área que é obrigatória e depois temos optativas, porque como não temos créditos, nossa forma de enriquecer o curso foi criar opções. Não é o ideal, os alunos terem que escolher entre saúde infantil e educação de crianças, de famílias e comunidade, eles precisam ter as duas, não era optar entre uma e outra, entre educação e valores ou filosofia para crianças. Ontem ouviu a apresentação, portanto percebe que é difícil porque todas aquelas unidades curriculares são dessa área, mas cada aluno só escolhe, só pode fazer algumas delas. Isso por causa do decreto-lei que veio a seguir ao Processo de Bolonha. O Processo de Bolonha não determina, de forma alguma, o modo como se estruturou a formação porque em outros países que também passaram pelo Processo de Bolonha a formação é diversa, os modelos de formação são diversos. Por exemplo, na Inglaterra o professor formase a partir de uma licenciatura qualquer, depois tem um ano de um curso de pós-graduação e agora tem um mestrado em “teaching”, mas que nem todos os professores precisam ter. Portanto, assim o Processo de Bolonha foi interpretado, são linhas gerais que pretendem, por exemplo, na Espanha a mesma coisa, não é um mestrado, na Espanha é uma licenciatura de 4 anos para a formação de professores de 1º ciclo. Portanto, Portugal optou por fazer assim porque vem do Processo de Bolonha, mas também diverge do processo de Bolonha, pretendeu unificar, mas também depois teve que se abrir a diferença. Ainda bem! Mas é pós Processo de Bolonha que em Portugal, que sai o decreto lei 79/2014, aliás primeiro sai outro anterior a esse, mas o mais atual é esse. Aliás a outro a seguir, mas que é quase similar a esse, mas esse é o fundamental e que estrutura em dois ciclos: licenciatura mais mestrado. Em Portugal, escolheu-se fazer assim.

ENTREVISTADORA: E como a senhora vê essa organização dos cursos de formação de professor a partir dessas mudanças?

ENTREVISTADA: Eu sou uma pessoa otimista e tento a ver, não a dizer que não tenho tempo ou não tenho crédito, mas o que que eu faço com o tempo que eu tenho ou com os créditos que eu tenho. Eu sou crítica em relação aos pesos das diversas áreas, acho também que o decreto deveria dar mais margem de autonomia às universidades. Por exemplo, ele, nalgumas áreas diz entre 25 e 30 créditos, não é nada. Pode ir entre isso e aquilo, mas é tão pequenina essa margem que não dá para as universidades e as ESES criarem com maior autonomia, mesmo assim é muito diferente fazer o curso em Évora, fazer o curso na ESE de Beija, fazer o curso na ESE de Lisboa. E nós sabemos isso porque nós temos estudantes, como ontem viu, que vêm das licenciaturas de educação básica de outras escolas e os nossos alunos vão, às vezes, fazer mestrado em outras escolas. Sabemos que há muitas diferenças e também temos encontros onde discutimos a formação e sabemos que há muitas interpretações da lei. Ainda bem, porque o ser humano tem que ser criativo e ter espaço para ser. Eu penso que, enfim, eu não estou descontente com este formato, eu acho que o nível de mestrado é muito positivo porque a profissão de professor no mundo atual é uma profissão demasiado complexa para ser ministrada ou feita em poucos anos. Também por outro lado, em Portugal, também tem um contexto sociocultural específico e a profissão de educador de infância e professor de 1º ciclo são profissões que não são muito valorizadas socialmente. E por exemplo, os melhores

alunos do ensino médio acham que ir para esses cursos é “Ah! Isso é aprender a mudar fraldas. Ah! Isso é uma coisa menor”. Portanto os alunos que vêm para esses cursos às vezes, nem sempre, mas, às vezes, são alunos menos preparados culturalmente, com menos repertório cultural, com menos experiência e isso exige que a formação seja mesmo um lugar de transformação para que eles possam sair enriquecidos realmente, porque ninguém tem que ser determinado pelo seu lugar de nascença. Eu acho que o nível de mestrado é importante, há uma componente que é o relatório de estágio que é discutido ao mesmo nível de uma tese de mestrado, só que é um relatório sobre a prática de ensino profissional. Esse relatório exige que os alunos tenham no estágio um bom desempenho ao nível da sua atuação na escola, mas também uma dimensão investigativa sobre a sua prática. O professor do século XXI tem que ser alguém capaz de investigar a sua própria prática para poder melhorá-la e não só ler a investigação que outros fazem, mas que também o próprio faz a investigação sobre a sua prática para poder avançar, enfrentar problemas, encontrar soluções para os problemas, não numa casuística intuitiva, mas também com algum rigor científico e com uma fundamentação teórica. Eu acho que isso saiu acrescentado desse processo. Depois, evidentemente que a academização dos cursos vem, por exemplo, retirar alguns profissionais que trabalhavam na formação de outros profissionais, mas que não tem doutoramento, não podem estar na formação. Isso retirou um pouco o protagonismo dos profissionais na formação de outros profissionais e o caris profissionalizante da formação. Por isso, por exemplo, nós aqui em Évora, uma das coisas (vai ler no artigo, eu vou lhe dar dois artigos que escrevi em conjunto com duas colegas minhas), nos tentamos ter educadores de infância e professores do 1º ciclo a participar nas aulas, vir cá ensinar o seu saber. Ter textos escritos por profissionais nas biografias das disciplinas e ter um diálogo muito constante com os profissionais para que os profissionais se assumam com parceiros para formação e não alguém que está ali ao serviço dos professores, da universidade, que tem um estatuto mais elevado. Na sociedade esse estatuto existe, mas nós trabalhamos muito para sermos diferentes, temos saberes diferentes, mas os saberes de um e os saberes de outros são igualmente importantes para a formação desse profissional. Isso é uma questão que nós tentamos muito fazer aqui porque achamos também que o modelo de formação pode por em perigo essa componente teórico/prática, pode de facto levar primeiro teoria e depois vai aplicar na prática o que aprendeu na teoria. Ora, hoje em dia essa dicotomia e essa sequencialidade estão completamente posto em causa. Muitos autores têm posto em causa, António Nóvoa desde a muito tempo. É também a partir da prática e dos problemas da prática, desde muito cedo, que eu vou fazer a formação ideal a custa desses teóricos. E não é só na formação de professores, isso acontece também nos cursos mais avançados de medicina, uma profissão com o estatuto elevadíssimo, engenharia, etc. Portanto, eu penso que aí seria algo que a legislação deveria plasmar mais. A inserção a prática profissional é para ser desde o início com maior presença para poder, ela própria, ser o tronco que une e que a partir do qual também se gera o conhecimento ideal para as disciplinas de caris mais teórico e não tanto para rumar no final, no estágio final. Quer dizer, eu penso que assim, interessa-me também ver quando chegam ao fim como é que chegam e eu não estou descontente. Ouviu ontem uma aluna falar. Já acabou, já foi para o terreno. Elas sentem quando, nós perguntamos sempre, se sentem-se preparadas para assumir uma sala de crianças de pré-escolar ou de 1º ciclo e quase todas dizem que sim. O que diz que elas se sentem preparadas ao nível da prática também, não só da teoria.

ENTREVISTADORA: O processo de Bolonha traz uma mudança de concepção de ensino, tendo em vista a passagem do centro do processo de aprendizagem do professor para o aluno. Como

a senhora percebe essa mudança de concepção e que implicações ela trouxe para a formação do professor do 1º ciclo? Quais as implicações dessa concepção para a formação do professor do 1º Ciclo?

ENTREVISTADA: É igual o professor do 1º Ciclo e para o Educador de infância, o pré/pri. Evidentemente que para mim isso é que é Bolonha. Bolonha é mais isso do que os ECTS e da questão da mobilidade, que é importante, útil. Mas para mim, o grande desafio de Bolonha é isso, é passar do paradigma do ensino para o paradigma da aprendizagem. Isso leva que a estrutura do curso tenha menos horas de contacto em sala de aula e mais horas de trabalho autónomo dos alunos ou de apoio em tutoria ao trabalho dos alunos. Isso pretendia ser também, esse limitar das horas em sala de aula, pretendia mudar o que se faz na sala de aula e o modo como se organiza a aprendizagem de ensino. Não é verdade que tenha mudado para todos os professores, pois cada professor organiza o trabalho com seus alunos de forma diferente. Contudo, aqui em Évora também, nós temos uma reflexão, queremos realmente aproximarmos cada vez mais desse paradigma e por isso, para nós, o trabalho por projetos é fundamental para os alunos poderem aprender fazer projetos de investigação sobre temáticas escolhidas por eles ou sugeridas e que eles agarrem, mas que sejam tomadas como um projeto de investigação, feita pelos alunos em diálogo com os professores e não que fiquem sentados a ouvir professores a despachar conteúdos. Também exigiu uma mudança do paradigma do professor falar e do aluno escutar, das aulas magistrais para o paradigma dialógico, porque mesmo uma aula teórica... Eu hoje não concebo uma aula teórica, nós não temos em nossa formação, é sempre teórico/prática, mesmo que seja de conteúdos mais teóricos, nunca concebo sem ser em diálogo com os alunos. Eu penso que esse paradigma também nos provoca. Quem aprendeu? O aluno. Portanto, não eu que ensino, ele que aprende. Eu estou aqui ao serviço da aprendizagem dele, portanto está centrado na aprendizagem do aluno. Ora, se eu tenho um saber que quero por a disponibilidade dos alunos, eu tenho que saber o que que eles sabem e as concessões que eles têm para poder adequar o meu contributo ao processo de aprendizagem deles. Cada aluno sabe coisas diferentes. É uma marca do nosso projeto de formação, procurar um ensino dialogado, mais autónomo por parte dos estudantes, em comunidade de aprendizagem, onde eles aprendem a trabalhar em grupo, a trabalhar em diálogo, a buscar recursos fora da universidade. Não trabalhamos com manuais, nem sequer com sebatas. Isso é o que nós em Évora, eu diria, são matrizes do projeto de formação da Universidade de Évora e que vem de acordo com o Processo de Bolonha. Não é novidade e vem de acordo também com instrumentos que existem hoje em dia, mesmo em nível da OCDE, sobre formação de professores, onde o papel central da colaboração, da participação do estudante está no seu processo de aprendizagem.

ENTREVISTADORA: Como o Processo de Bolonha influenciou a formação humanística do professor do 1º ciclo?

ENTREVISTADA: Bom, é assim, pode ter influenciado positivamente ou negativamente. Eu não diria que o Processo de Bolonha em si, que só o Processo de Bolonha em si, não sei, não sei responder. Poderia dizer que passando o paradigma para a aprendizagem do aluno, baseado também em projetos, que se querem projetos com sentido, ligados à comunidade, à vida. Portanto, o conhecimento não aparece como completamente desligado daquilo que são os conhecimentos da vida, provavelmente que isso poderá ter uma perspectiva mais humanista da formação, mas evidentemente que depois depende muito dos cursos e das áreas. Aqui na nossa formação, como nós formamos monodocentes, os nossos alunos têm que ter componentes de todas as áreas do conhecimento na sua formação e, portanto, tem uma visão mais holística da formação, mas isso já tinha antes. Talvez agora culturalmente eles estão

mais bem preparados, estão melhores preparados. Culturalmente são mais solidamente preparados. Por vezes os constrangimentos da organização, do tempo, das horas, até da pressão que é posta pelos académicos que tem que produzir num ritmo vertiginoso, leva que a experiência de formação, o que eles vivem nos intervalos, as dinâmicas que se criam na própria universidade. Ontem na sessão de abertura não foi só o que foi dito, foi o clima que se jurou, isso faz a formação. Às vezes, os professores estão sempre com pressa, sempre com a cabeça no outro lugar, não estão com disponibilidade para os alunos. A formação humanista, onde é que está? Onde é que fica? Por tanto é um pouco difícil pensar. Depois também a sociedade por vezes desvaloriza, por exemplo, a dimensão artística, a dimensão da filosofia e isso pode ser uma perda em termos da formação. Nós procuramos que isso não aconteça e, eu diria, que no modelo que temos agora determinado pelo decreto-lei português, portanto aquilo não é o que Bolonha pensou para a formação, aquilo é a concretização em Portugal do Processo de Bolonha. Eu diria que falta aquilo que disse no início, a formação educacional geral poderia ter componentes que poderiam reforçar uma formação mais humanística porventura da formação, mas de algum modo penso também que a prática profissional também dá, porque é uma prática profissional com seres humanos. A educação é um processo de relação, são interações, então eles também têm de facto grandes desafios para a pessoa do professor. Muitas vezes temos alunas que são excelentes na universidade e que não têm uma capacidade de relacionamento com as crianças e com as pessoas, com os adultos e que lhes faltam essas competências. Isso também acontece porque é possível passar no percurso académico. Depois, quando chegam as questões mais práticas, isso vem ao de cima. Portanto, sim, não sei como exatamente, nunca tinha pensado nisso de uma forma mais taxativa, mas as coisas estão sempre em risco, se nós não estamos atentas a todas as componentes, estão sempre em risco.

ENTREVISTADORA: A senhora falou sobre as componentes curriculares e existe uma componente de formação que é a área cultural, social e ética que é assegurada no âmbito das outras componentes. Não existe uma quantidade de crédito estabelecida. Ela é diluída nas outras componentes. Como isso é feito aqui no curso?

ENTREVISTADA: Por acaso nós temos uma disciplina que é “A Ética do Profissional da Educação”, até temos uma disciplina que está dentro da Formação Educacional Geral, porque não temos créditos para essa. A Universidade de Évora tem uma tradição grande de professores com saber e formação nessa área. Tinha um Departamento de Filosofia dentro do Departamento da Pedagogia e Educação, portanto temos aqui professores dessa área e, evidentemente, potencializamos essa área, mas eu diria que esse é o desafio que nós nos fazemos enquanto professores também seres humanos e que, qualquer que seja a disciplina, ou nós integramos essa dimensão, que é a dimensão, área cultural, social e ética. Estava a falar mais na parte da ética. Há saberes específicos que podem vir integrados, por exemplo, na Pedagogia, no pré-escolar ao 1º Ciclo. Nós tratamos da questão da ética do profissional, que é uma componente da profissionalidade, mas isso também vive-se e aprende-se no modo como são discutidos alguns assuntos nas unidades curriculares. Por exemplo, a unidade curricular “Educação e Valores” também discute isso. Na dimensão cultural, nós também temos a perspectiva de que o conhecimento não é conteúdo. O conhecimento tem que ser cultura e cultura implica ir para além do conteúdo, implica uma vivência daquilo que é o contributo da humanidade que foi construindo ao longo do tempo e por isso nós queremos que os nossos alunos sejam abertos à cultura. A matemática enquanto cultura inclui a história da matemática, as relações da matemática com a arte, portanto não é só o conteúdo puramente matemático, não é? E por aí fora, podemos ir à física, a mesma coisa. O diálogo dessas disciplinas com no fundo os avanços da humanidade, onde é que essas disciplinas estão

presentes na vida cultural do ser humano. Isso nós pretendemos fazer trabalhando uns com os outros e colocando isso também como um ponto chave. Outro dos aspectos que vais encontrar escrito também no projeto de formação de Évora é o enriquecimento cultural dos nossos alunos, mas que pode e deve ser feito em todas as disciplinas. Às vezes, temos também professores que têm uma visão muito fechada daqueles conteúdos, “só sei daquilo e não sei de mais nada, eu não tenho uma visão mais abrangente do conhecimento”. Por exemplo Edgar Morin, Os sete saberes necessários à educação, é assim um pilar, um texto que nos faz refletir sobre o que é o conhecimento e o que que é no fundo o conhecimento pertinente, quais os problemas que nós temos quando setorizamos o conhecimento e deixamos de ter essa aproximação ao mundo social, ao todo que é a vida, os seres humanos, a natureza no seu todo, ect. Por isso também é um pouco dependente da nossa formação enquanto professores e eu acho que em Évora temos uma coisa boa porque estamos próximos uns dos outros e por isso eu aprendi muito com os professores da física, eu aprendi muito com os professores da filosofia, eu aprendi muito com os professores do teatro, eu aprendi muito com os professores da matemática. Isso porque eu tenho convívio com eles e se há alguma coisa a acontecer nesses departamentos, daqui e lá é um instantinho e, se eu tiver um burquinho, eu vou e com os nossos alunos é a mesma coisa. Nesse sentido, pretendemos que essa ideia também da cidade que forma o professor, que falei ontem também na sessão de abertura, porque é a cidade no seu patrimônio, é a cidade na sua vivência, é a cidade na sua cultura que é no Alentejo, é específica, mas também é a cidade que tem coisas, que vem pessoas de todo o mundo conhecer e que são únicas e que está ligada ao mundo porque hoje em dia não podemos ter cidades fechadas em si próprias, estão em diálogo com o mundo.

ENTREVISTADORA: A legislação portuguesa faculta a possibilidade de se oferecer mestrado com habilitação em uma ou duas especialidades. Aqui em Évora é oferecido mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB e em Educação Pré-escolar (que a senhora ontem falou que não está sendo oferecido nesse momento).

ENTREVISTADA: Por que não temos o outro, é isso?

ENTREVISTADORA: Não, na verdade a senhora inicialmente colocou que era um ano para um e um ano para o outro se fosse fazer separados...

ENTREVISTADA: Agora é um ano e meio para um e um ano e meio para outro, separados. Dois anos, juntos. O último perfil que existe no último o decreto lei, a seguir ao 79 saiu outro. Porque no 79 tem perfil para o 1º Ciclo e 2º ciclo, Pré-escolar e 1º Ciclo, 1º ciclo só e Pré-escolar. Agora no último decreto-lei não há 1º ciclo e 2º ciclo, há 1º ciclo e 2º ciclo de Matemática e Ciências e 1º ciclo e 2º ciclo de História, Geografia e Língua Portuguesa. Pra mim é um retrocesso. Isso foi num governo que tinha uma visão disciplinar do conhecimento e que estava preocupado com os conteúdos disciplinares mais do que com a formação de caris mais generalista da monodocência. Isso vem criar problemas ao professor do 1º Ciclo que não tendo formação em matemática, por exemplo, vai precisar de outro professor e isso enfraquece o professor de 1º Ciclo na minha perspectiva. Após o decreto 79 ainda houve outro que veio retroceder, aumentou o tempo dos mestrados, mas fez essa divisão e pra mim... Nós temos um problema porque no nosso sistema educativo, o 2º ciclo é de fato disciplinar, mas a formação não está de acordo com o sistema. Portanto o 2º ciclo vem aqui criar alguma entropia e foi por isso que em Évora nós não temos formação para o 2º ciclo. Nunca tivemos, não tínhamos tradição. Nós sempre tivemos em Évora Pré-escolar, 1º Ciclo e professores das disciplinas de 3º ciclo e secundário. Professores de Ciências, professores de Inglês, professores de Português, professores de História. Essa foi a tradição que nós tínhamos aqui.

Quando veio Bolonha com esses perfis, ainda por cima o 2º ciclo que é disciplinar, junto com os monodocentes, nós pensamos “isto é tão confuso que não vamos fazer”. Há muitas escolas no país que fazem. Tem que entrevistar outras pessoas da formação, mas nós fugimos da formação de professores do 2º ciclo que têm todo o direito de ser formado, mas eu não estou contente com essa formulação. Acho que prejudica a formação de professores de 1º ciclo e até dos de educação de infância porque a exigência dos conteúdos e das disciplinas estão muito maiores.

ENTREVISTADORA: Como a senhora vê a dupla habilitação?

ENTREVISTADA: Eu vejo com ganhos e com perdas. Eu estou dividida porque esta Pré-escolar/1º ciclo não forma para trabalhar em creche. A creche não faz parte do sistema educativo e esse é um problema do país e do sistema educativo. Então, um educador de infância que trabalha de fato em creche e jardim de infância não tem formação, com esse perfil, para trabalhar em creche. Por isso eu acho que é mau, é uma perda. Por outro lado, é um ganho na transição. O Pré-escolar pode influenciar o 1º ciclo e o 1º ciclo influenciar o Pré-escolar numa perspectiva de continuidade e isso eu vejo como bom. Eu estou muito dividida. Eu acho que há um problema na formação dos educadores de infância para a creche e isso não está bem acautelado nesta formação. Nós sempre tivemos alunos no mestrado em Educação Pré-escolar que queriam ser educadores de infância, só que eles, com o outro mestrado, podem ser as duas coisas e podem trabalhar até em creches. Não tem essa formação, mas podem trabalhar em creche porque a creche, como é desvalorizada, não é tão exigente em termos da formação. É uma pena, não é? O mestrado em Educação Pré-Escolar este ano não abriu, mas por exemplo, para o ano, eu penso que vai abrir porque eu sei que há alunos do terceiro ano que sabem que querem ser educadores de infância. Então, esses claramente vão. Aqueles que estão mais em dúvida e, na dúvida, tiram aquele que lhes dá duas titulações.

ENTREVISTADORA: Na opinião da senhora, qual seriam os aspectos positivos e negativos da formação atual do professor do 1º ciclo em Portugal?

ENTREVISTADA: Penso que já falei ao longo da minha conversa. Eu penso que os aspectos negativos, ao nível estrutural, têm haver com o peso das áreas de formação. Deveria diminuir a área de docência um pouquinho, bastam cinco créditos em cada uma das áreas que já dava muito para enriquecer a formação educacional geral. As escolas são complexas, as pessoas são complexas hoje em dia, é uma profissão muito de interação, de relações humanas. Não é só de despejar conteúdos. Já não digo despejar, de trabalhar conteúdos e isso, pra mim, talvez, ao nível de legislação, seja o maior constrangimento. Depois o constrangimento, evidentemente, que o diálogo com a escola, se a escola está com problemas, a formação tem dificuldade às vezes, os alunos às vezes tem dificuldades em poder ter no estágio a concretização daquilo que aprendem no curso, mas isso eu acho que é um caminho que se vai fazendo também. Aqui em Évora é de uma maneira, em Lisboa é outra. São coisas muito circunstanciais. Nós temos mais dificuldade no 1º ciclo por via também da legislação, ao nível que interfere, por exemplo, quando foram os exames no 4º ano, de repente os estágios não podiam acontecer no 4º ano porque os professores estavam todos só “treinar para o exame, treinar para o exame”, não queriam estagiários lá. Portanto, o diálogo com a escola, tem sentido alguns algumas dificuldades, a medida que a escola vai sofrendo algumas dificuldades, mas depende também dos professores que estão nos sítios, às vezes poderiam fazer melhor, mesmo em tempos mais difíceis.

ENTREVISTADORA: Para terminar professora, qual é a sua leitura à educação no Brasil?

ENTREVISTADA: Eu penso que a educação no Brasil... Eu conheço muito pouco e, portanto, é desse pressuposto que eu parto. Eu penso que o curso de Pedagogia é demasiadamente amplo para formar profissionais para cada uma das áreas que ele forma de forma mais sólida. Se a seguir ao curso de Pedagogia viesse um mestrado profissionalizante, então, quem quer ir para a educação infantil faz esse mestrado, quem quer ser gestor de escola faz esse mestrado, quem quer ir para o ensino fundamental faz esse mestrado, não seria tanto problema. Portanto, essa questão para mim ainda é mais difícil do que cá. Cá nós temos as Ciências da Educação que dão conta de algumas dessas formações. Vocês têm tudo junto. Depois eu penso que no Brasil as condições também da classe docente são muito diferentes das de Portugal. Condições socioeconômicas à nível de salários, à nível de constituição de vida que muitas vezes os professores têm que trabalhar dois... Então, é muito difícil também exigir uma formação muito sólida aos professores e nesse sentido eu vejo que é um enorme desafio. Eu tenho conhecido do melhor e do pior que existe no mundo no Brasil. Para mim o Brasil é um arco-íris e eu me inspiro muito nas minhas colegas brasileiras, aprendo muito com elas, tenho conhecido pessoas que são verdadeiramente mestres para mim e também já tenho conhecido coisas muito... Em Portugal também será o mesmo. Eu acho que no Brasil, como é tão grande, há talvez maior discrepância. Assusta muito a quantidade de cursos à distância que existem, cursos por escolas privadas que no fundo vendem quase diplomas. Isso assusta muito e tenho certeza de que raramente pode ser um bom curso, uma boa formação. Claro que o ser humano depois também pode ir buscar em outros sítios, mas isso pra mim não vejo com bons olhos. O que gosto muito em algumas partes do Brasil ou em algumas pessoas é um grande amor pela teoria e um engajamento com o social e com o psicossocial. Isso é maravilhoso ver e por em prática. E depois também o Brasil também tem ... quando recebo cá... Ainda agora as colegas que estão cá “que bom poder deixar o carro na rua, que bom poder andar à noite”. A própria escola também está entre muros por causa das questões de segurança. Tudo isso também interfere na formação do professor. Tenho tido grandes aprendizagens com a formação no Brasil dos professores. Acho que é um desafio muito grande a formação dos professores. Também a decalagem social, econômica e cultural dos professores do ensino básico no Brasil e dos professores universitários é maior do que em Portugal. Um professor da escola no final da carreira ganha tanto quanto eu que estou na Universidade. Isso ajuda a equilibrar também o diálogo teoria/prática, o diálogo não de subserviência da universidade, do professor da escola face ao professor da universidade e nesse espectro, também isso, interfere na formação. Esses diálogos com o terreno às vezes são menos profícuos por via dessa decalagem um pouco, às vezes entre... Não sei se eu estou certa, são impressões também que eu tenho. Eu custo a falar dessa realidade que conheço pouco.

ENTREVISTADORA: Obrigada, professora! Eu quero agradecer imensamente a sua disponibilidade.

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM PROFESSORA MARIA

ENTREVISTADORA: Obrigada professora por me receber aqui. Eu gostaria que a senhora falasse um pouco da sua trajetória e sobre o interesse pela formação de professores.

ENTREVISTADA: Muito bem! Eu tenho muito gosto de falar da trajetória. Eu vou sintetizar porque a trajetória já é longa. Todo este meu percurso pela educação, como ator de educação e como formador de ator de educação começou muito cedo. Eu, de primeira formação, sou educadora de infância e trabalhei com meninos durante 9 anos. Aqueles 9 anos que são importantes para nós sentirmos qual é o papel social do educador de infância junto com crianças tão pequenas e que impacto tem as nossas ações e como é que nós podemos ajudar a transformar alguma coisa em educação. Nesse período em que eu estive a trabalhar com crianças pequenas no jardim de infância, eu recebia estudantes, estagiários da Escola de Formação de Educadores e de Professores de 1º Ciclo. O que acontece é que como a minha especialidade era de educadores de infância, eu tive estagiários comigo de educadores de infância, que estavam a formar-se para educadores de infância. Nesta ocasião, o curso era bacharelato e a terminologia bacharelato é diferente do Brasil. Bacharelato significa que é um curso médio, embora superior, é médio. O que significa que a formação dos profissionais, à data, era realizada nas escolas de magistério primário, assim designadas em termos de terminologia que o Estado utilizava para designar as escolas. Formavam esses dois tipos de profissionais: os profissionais de educação de infância e os profissionais da primária, assim designada na ocasião. Passados esses 9 anos, eu não fiz só trabalhos em contextos com crianças, mas também fui estudar uma coisa que me apelava muito e voltei para a universidade e fiz a licenciatura em Filosofia. A Filosofia ajudou a consolidar muitas das crenças que eu tinha, muitas das suspeitas que eu ia construindo pela reflexão sobre a experiência. Esse foi o segundo curso. Nessa altura, então, eu sei que já estava mais capaz de ajudar a formar outros e concorri para o Instituto Politécnico para formadora de futuros educadores de infância que também, nessa ocasião, se formava com Bacharelato. O Bacharelato era o nível mais baixo dentro dos graus académicos e durava três anos. As tantas possíveis formas do ensino superior levaram à transformação da lei e, a partir de 1997, os cursos começaram a ser selecionados. Portanto, a organização começou antes, no formato, na tipologia de licenciatura. Qualquer docente que fosse para o nível de educação básica, educação de infância, secundária etc., todos tinham obrigatoriedade a fazer uma licenciatura com um plano de estudos adequados aos objetivos dessa formação. Eu participei, portanto nessas reformas todas, entretanto mais um percurso académico que surgiu e fui para outra universidade. Eu formei-me em quatro universidades diferentes, todas aqui a volta, e fiz um mestrado em Supervisão na Formação de Professores. Esse me ajudou muito a fundamentar e desenvolver perspectivas do meu trabalho e apoiar o trabalho também das minhas colegas porque essa formação era aquilo que eu fazia, era a supervisão dos processos formativos no contexto das práticas dos nossos estudantes. Fui prosseguindo, fui prosseguindo, chegou a altura de passar ao doutoramento e meu doutoramento também foi em Supervisão e a formação de supervisores pela investigação à ação colaborativa, ou seja, eu com os professores das escolas, os educadores de infância e professores do 1º ciclo, desenhávamos um projeto de investigação à ação para apoiar os estagiários durante o seu processo de formação profissional em contexto. O meu estudo de doutoramento incidiu sobre... eu fiz um grande projeto com três subprojetos e foi daí que desenvolvi algumas perspectivas que ainda hoje considero que são muito relevantes e que são um alicerce de um pensamento que pode ser reformulado em qualquer altura, desde que haja dados para essa reformulação.

Resumindo, eu estou há 30 anos a formar professores para além dos 9 anos que estive no contexto com os meninos. Portanto, estou nesta casa há 30 anos a formar professores. No princípio era só educadores de infância, tal como era a minha formação basilar e, por quando possível, comecei também a lecionar em outros cursos para professores de 1º e de 2º ciclo no que diz respeito à área fulcral que é investigação em educação e que acho que é uma componente que qualquer professor hoje, no contexto, tem que ter muito ativa e com competências muito capazes a dar respostas a situações emergentes da complexidade da prática. Esta é a história sumária que já não foi tão sumária assim porque são muitos anos.

ENTREVISTADORA: Como está concebida a formação de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal e, de uma forma geral, quais os principais objetivos do curso de formação?

ENTREVISTADA: Olha, foi pena não ter este guião antecipadamente porque, como é óbvio, a minha cabeça não é um computador e os objetivos estão plasmados em alguns instrumentos que eu poderia ter lhe facultado para computar a informação. De qualquer dos modos, eu posso falar genericamente e dou-lhe essa dica, que podes depois pesquisar *on line*. O perfil do desempenho geral e específico do educador de infância e do professor do ensino básico e secundário está nos Decretos-lei no 240 e 241/2001. Portanto, procurando isso no Diário da República Portuguesa, encontrá lá quais são, digamos assim, as componentes e os grandes enfoques que a formação deve ter para chegar a promover determinadas competências a professores que estão a sair da formação inicial. Nessas competências gerais, estão competências do saber, do saber fazer, do saber ser, do saber estar e do saber transformar. Cinco dimensões importantes e para isso tudo, saber transformar articulado com outros saberes. Há uma dimensão muito importante que o professor, como pessoa intelectual que é capaz de investigar sistematicamente a sua prática, com vista a uma transformação adequada às reais necessidades que a prática está a requerer. Portanto, nesta perspectiva e porque tenho muita experiência de investigação com professores, eu leciono em 4 mestrados que habilitam para a formação docente: mestrado em educação pré-escolar que só forma educadores de infância; mestrado de educadores de infância e professores do 1º ciclo do qual eu sou diretora e, portanto, também tenho a responsabilidade da unidade curricular de investigação em educação; mestrado do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências do 2º Ciclo e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e História e Geografia de Portugal e Português, na nossa página está definido a terminologia correta, se eu tiver alguma imprecisão nesta abordagem. Eu leciono esta unidade curricular em todos os mestrados, exatamente para responder a um requisito. Agora veja, penso que poderei falar isso mais a frente. Os objetivos estão lá plasmados, ou melhor, o Senado português quando se reuniu para construir aquele decreto, esperava que o professor tivesse aquelas competências. Cada instituição do ensino superior é autônoma a definir o seu projeto formativo para cada curso e definir, com esses documentos orientadores, quais são os objetivos que defende para o estudante que se forma em sua instituição. Será depois apreciada a proposta de formação, depois apreciada pela Agência Nacional de Avaliação, Creditação e Validação, que é A3ES, ou seja, tem três funções, A3. Agência com três funções no ensino superior e foi a apreciação das propostas feitas pela instituição. Poderá sugerir procedimentos, poderá validar umas, poderá não validar outras. Quando algumas apresentam muitas fragilidades, por exemplo, a validação é de um ano e ao fim de um ano a instituição tem que corrigir uma série de questões que a própria proposta apresenta. Quando está, digamos assim, mais capaz, que é de uma durabilidade aceitável, é apreciada e validada por três anos, funcionará o curso por três anos.

No caso de estar com boas perspectivas de sucesso da aprendizagem dos estudantes, então, acredita-se por 6 anos. Isso significa que todos os nossos cursos que habilita para a docência estão habilitados por 6 anos, que de fato para nós é gratificante.

ENTREVISTADORA: Como a senhora percebe a organização dos cursos de formação docente depois do Processo de Bolonha?

ENTREVISTADA: Aqui é uma questão interessante e eu tenho uma perspectiva que é muito minha, mas é muito minha porque estive sempre naquela realidade, no conhecimento que eu construí por morar na Europa, por trabalhar com colegas de outros países etc. Penso que sabe por que chama Processo de Bolonha ou Declaração de Bolonha. Aí não há dúvidas, decidiu-se que todos os cursos, Direito, Medicina, enfim, de Formação de Professores, tivessem, nos países da Europa, o mesmo número de créditos. Não significa o mesmo grau. O mesmo número de créditos para facilitar qualquer estudante de qualquer país da União Europeia que aderiu à Declaração de Bolonha (nem todos os países aderiram) a trabalhar em qualquer sítio desses países sem necessitar validar seu diploma. Já está validado. Portanto, há uma mobilidade, uma abertura muito grande, uma facilidade muito maior do que nas décadas anteriores em que permite que nós sejamos não só cidadão português, mas cidadão europeu. Esta é uma vantagem. O que aconteceu na maioria dos países, à exceção de um ou outro que eu agora não me lembro, mas tive que saber, porque o diretor do curso tem que fazer uma proposta para a agência. O que eu identifiquei é que a formação de um educador de infância tem 240 créditos, significa dizer 240 ECTS. É um número que um curso, uma habilitação profissional de educador de infância em Espanha, em França, em Alemanha, em Portugal, em Itália deve ter. O que a maioria desses países fez foi organizar uma formação que confere o grau de licenciatura em que de fato tenha estes créditos todos e o último ano é um ano em que o estudante ou a estudante escolhe a especialidade, “quero ser professor do 1º ciclo, quero ser isso, quero ser aquilo”. Aqui em Portugal, o governo da altura decidiu que todos os docentes, independentemente do nível de educação onde iam lecionar, deveriam ter o grau de mestre. Portanto, a academia deveria conceder o grau de mestre. Este grau de mestre é entendido de forma diferente dos graus de mestre acadêmicos. É um grau de mestre que prepara e habilita para a docência. O grau de mestre é conferido no 2º ciclo de estudos. Se estamos a falar de um 2º ciclo de estudos logicamente nossa cabeça diz “há um primeiro”. O primeiro é a licenciatura, com 180 ECTS. Significa que três anos de educação básica não dão habilitação para a docência. Forma um técnico superior de educação que pode trabalhar em articulação com o docente, em contextos multidisciplinares, mas não é habilitado para a docência. Só depois é que se candidata ao 2º ciclo de formação, que é o que confere o grau de mestre. Há uma coisa muito interessante, os estudantes que acabam a licenciatura podem acabar aqui e dizer assim “bom, mas eu agora não quero fazer aqui o grau de mestre, vou fazer em outra instituição”, e podem concorrer a outra instituição porque é um concurso novo. E o inverso também é verdadeiro e isso tem acontecido. O que significa que, portanto, precisa de mais. Depende do curso, por exemplo, o curso de Educação Pré-Escolar para formar educadores precisa de 90 créditos, ou seja, três semestres. O curso de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, o qual eu sou diretora, precisa de 4 semestres, ou seja, 120 créditos. Os outros mestrados também de 1º ciclo, Matemática e Ciências ou Português, História e Geografia de Portugal do 2º ciclo também precisam de 4 semestres, ou seja, os tais 120 ECTS. De fato, a organização teve que ser uma organização pensada quase que da raiz. Claro que aproveitamos muito da experiência que tínhamos, que era ainda do bacharelato, dos primórdios, porque tivemos que analisar aquilo que era continuada, aprofundar, melhorar, mas não retirar. Eu sou muito apologista de Gastão Bachelar que acha que não deve haver questões epistemológicas acentuadas, tentar sempre elementos que são importantes tramitar de um paradigma para o

outro porque eles são benéficos e vão alimentar uma estrutura de pensamento com mais força. Agora é obvio que essa formação organizada desse modo reforça oportunidades para quem as souber aproveitar, mas também pode levar a perder oportunidades. Há instituições que não valorizam, por exemplo, a articulação teoria e prática para compreender numa licenciatura em Educação Básica, os estudantes não vão praticamente aos contextos ou vão uma vez em três anos. Há outros que acham que, para compreender os conteúdos teóricos e para compreender os conteúdos didáticos, é importante ir aos contextos e perceber o que lá se passa, porque faz mais sentido essa articulação e uma compreensão dos conteúdos científicos e práticos. Penso que poderei depois alinhar mais algumas ideias, já vi por aqui que Bolonha é o foco.

ENTREVISTADORA: O Processo de Bolonha traz uma mudança de concepção de ensino, passando do professor para o aluno. Como a senhora percebe essa mudança de concepção? Quais são as implicações dessa concepção para a formação do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico?

ENTREVISTADA: Olha bem, eu não sei se essa afirmação é assim tão verdadeira. Porque a mudança do centro do processo educacional do professor para o aluno, o aluno já era muito considerado como ator de centro porque nós já trabalhávamos em Pedagogia de formação não transmissivas, ou seja, é de fato reforçado essa ideia de mudança do paradigma transmissível para o paradigma da participação. No entanto, em alguns contextos formativos, já acontecia a participação dos alunos. Neste momento, ela é mais legitimada, digamos assim, pelo seguinte, por exemplo, uma unidade curricular - depois pode consultar na página da minha instituição o plano de estudos dos cursos e ver que isso acontece com outras instituições - tem 80 horas totais de trabalho. Nós seguimos aqui que 40% dessas horas, em qualquer unidade curricular, seriam de contato com o docente e 60% de estudo autônomo. O autônomo significa que não seja só estudo individual, pode ser estudo com pares, enfim, a escolha do estudante de acordo com aquilo que são as medidas mais adequadas para aprender. É óbvio que essa reforma enfatiza a necessidade para aqueles que ainda não praticavam pedagogias mais participativas, para dar força a importância de escutar os alunos, de perceber que ele tem conhecimentos prévios acerca dos assuntos e para perceber que ele é uma pessoa com competência para pesquisar também com o professor. Eu acho que essa foi a grande mudança paradigmática. Significa que um estudante já não é “coleta de conhecimento, eu vou às aulas, escuto o professor e pronto”. Nada disso, isso já não era há muito tempo e agora muito menos, ou seja, há metodologias ativas. Há sim aulas que são de natureza expositivas porque há conteúdos que o professor preparou para passar uma informação para o estudante perceber que há ali fontes, há ali informação e fontes que o professor também recomenda. Portanto, tem esse papel, não pode eximir nunca o papel do professor. No entanto, tem que valorizar aquilo que o próprio estudante, quando chega ao ensino superior, já traz como experiência e essa experiência de vida que traz é também fonte de aprendizagem e muita aprendizagem. Essas pedagogias ativas foram reforçadas na lei em qualquer dos países, os estudantes sabem que aquilo que veem nos conteúdos das unidades curriculares não são os professores que têm que estudar, “sou eu com os professores, com ajuda, com orientação por certo”. Nesse sentido, há uma mudança sim. Mesmo assim ainda vemos em muitas instituições uma perspectiva muito transmissiva e o poder muito focado no professor e não um equilíbrio de poder, ou seja, existe muita pedagogia para a dependência do aluno e não uma pedagogia que estimule a autonomia da aprendizagem. Infelizmente ainda existe porque por decreto ninguém muda, só muda por desenvolver uma reflexão capaz de identificar potencialidades e constrangimentos de um paradigma e de outro, mas penso que as mudanças já são consideradas. Relativamente, acho dificuldade no 1º CEB, que é uma coisa extraordinária. O 1º ciclo é o primeiro momento em que a criança vê, está tudo normalizado, “ou eu estou na norma ou eu não vou ser uma pessoa

adequada socialmente”. A luta que nós temos travado em termos de formação é que o 1º ciclo respeite a criança. Ela não deixou ser criança, passou a chamar-se aluno, como se ela tivesse vida acadêmica, não tivesse emoções, não tivesse necessidades de outra natureza e passou só a ser aluno, automático, mecanizado. E então o professor preocupa-se muito, ele tem que dar o programa, não se preocupa se a criança está feliz a aprender. Há um desencontro muito grande entre aquilo que nós defendemos, entre o processo formativo na academia e aquilo que os nossos estudantes nas práticas encontram. O normativo, o transmissivo, o poder do professor verifica-se só na observação dos principais pilares da educação. Organização da gestão do espaço, organização da gestão do tempo, organização da gestão das interações, organização da gestão dos materiais, ou seja, quem gere quase sempre é o professor. A criança tem pouca oportunidade, não é estimulada, antes, pelo contrário, ela é reprimida se toma a iniciativa. Ora, na educação pré-escolar a criança está habituada a ter uma aprendizagem autônoma, a desenvolver as competências com apoio e incentivo do adulto, mas ela sente que é levada a competência. Se está a fazer um desenho, perdeu o bico do lápis, ela levanta-se, afia, joga as aparas no lixo ou então vai afiar e decide guardar as aparas como forma de reciclagem etc. Ela tem autonomia para gerir isso. Chega à escola do 1º ciclo, ela se levanta, o professor pergunta logo onde ela vai, a quem é que pediu autorização. Aqui há um trabalho muito grande. Eu não sei o que se passa nos outros países, felizmente sei que não se passa tanto assim em alguns, em outros passa-se igual, mas aqui há uma mudança muito grande em que a criança começa a ter problemas de sono, problemas gástricos, começam a ter problemas de ordem biológica, afetados por uma ruptura que lhe corta todas as possibilidades que tinha adquirido. Criança não é competente, quem é competente é o professor. A criança é o depósito e se não produzir aquilo que o professor acha que deve saber, a criança não sabe nada. Não se aproveita toda a experiência e o conhecimento construído nas experiências vividas pela brincadeira, que é o ofício da criança até ir para a escola formal. Portanto, há aqui um grande desencontro, embora estejamos a fazer um grande esforço também para através dos nossos estagiários melhorarmos muito nas escolas a reflexão sobre as pedagogias que se mudam radicalmente. A criança não tem competência neurológica para estar sentada não sei quanto tempo. Sentar não quer dizer que é a forma de estarmos concentrados, não é a forma de estarmos atentos, muitas vezes a criança vai fazer outras coisas. Estamos a cumprir o objetivo. Isso é um bocadinho difícil e aqui é fato que as nossas crianças ainda sofrem na transição. Não é por caso que nós estamos a ter um projeto de investigação. Eu gostaria de ter mais parceiros com essa preocupação para juntar-se nesse projeto que é a transição do pré-escolar ao 1º Ciclo, que envolve a perspectiva das crianças, dos profissionais (educadores de infância, professores do 1º Ciclo) e das famílias. A família é um fator muito importante nesse processo, portanto é um fator a considerar na investigação.

ENTREVISTADORA: Quais são as competências esperadas para os estudantes que concluem formação de educação para o 1º ciclo do ensino básico?

ENTREVISTADA: No decreto. Está lá, está bem claro. 240, 241 de 2001.

ENTREVISTADORA: E mesmo com a entrada em Bolonha esse ...

ENTREVISTADA: Ainda bem que conhece a questão porque mudou tanto. Tivemos já duas reformas para a organização jurídica da formação de professores, mas o decreto do perfil continua o mesmo. Eu acho que é uma noz interessante. Eu tenho um texto que eu publiquei a pouco tempo. O texto remete a uma comunicação que eu apresentei num congresso aqui em Portugal sobre os desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores. A reforma para a passagem de Bolonha teve vários decretos que a regularam, o 74/2006, depois vem o

107 que revoga esse. Depois é necessário, passados 7 anos, rever os prazos de formação. Os institutos superiores têm outra vez outro decreto, que é o 79/2014, que vem então regular. A redação, em alguns artigos e pontos, vai contradizer aquilo que estava no primeiro regime jurídico da formação de professores. Portanto, há aspectos que não são considerados e, por exemplo, terminologia como a terminologia da transmissão aparece outra vez coexistindo com outros pontos em que apela ao professor investigador para ser transformador. Eu faço uma análise apenas de uma componente que é iniciação à prática profissional.

ENTREVISTADORA: Como os fundamentos da educação (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Antropologia da Educação, etc) estão inseridos no curso aqui na Escola Superior de Educação e qual o seu papel na formação dos professores do 1º Ciclo?

ENTREVISTADA: Estas áreas são áreas chamadas ciências que fundamentam o ato educativo. Elas são importantíssimas diante da componente da formação teórica porque, consultando o decreto da formação de professores, vi que o decreto tem, dividido por componentes, áreas de especialidades e o próprio decreto diz que cada instituição de formação deve preparar unidades curriculares que corresponda a esses objetivos diante das ECTS, tem limites balizados. Então essas unidades curriculares, antropologia da educação, nós não temos essa designação, mas temos conteúdos da antropologia diante da unidade curricular que tem outra terminologia. A psicologia da educação é fundamental na formação de professores, mesmo aos técnicos de educação na Licenciatura de Educação Básica. O que permite também, não vamos por apenas objetivos acadêmicos, digamos assim, do grau superior para ser professor, mas também a divisão em dois ciclos de formação para formar professores permite uma organização em que haja um reforço muito grande das ciências que fundamentam o ato educativo, ou seja, o chamado quadro teórico. Não há uma boa prática se não houver um quadro teórico consistente e por outro lado também permitiu reforçar as áreas das didáticas, ou seja, o conhecimento de como se ensina. O saber fazer ao saber, que é a parte teórica. O saber fazer aprende-se com as didáticas. Nessa medida, estamos aqui a procurar respostas ao algo que Shulman aponta como os oito conhecimentos fundamentais para formar um professor reflexivo. Portanto o plano de estudos, em termos epistemológicos - eu falo principalmente por aquele que sou responsável - eu fiz o primeiro plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, mas depois não podia coordenar tudo porque a essa altura coordenava três mestrados e, portanto, agora é uma outra colega que o faz e eu estou com o Mestrado Pré-Escolar e 1º Ciclo. E, nessa ocasião, importa referir o perfil epistemológico que moveu a fundamentação que era os objetivos que é da constituição do plano de estudos, unidades que podem contribuir com os saberes, com as didáticas beberam muito desse quadro teórico e daquilo que o catecismo da minha experiência me permitiu a saber em termos de conhecimento também. Eu acho que essas ciências são fundamentais porque sem elas nós não compreendemos a realidade. Se nós não a soubermos identificar não sabemos agir.

ENTREVISTADORA: O que é ciência da educação em Portugal?

ENTREVISTADA: Ciências da Educação são as ciências que fundamentam, dão sentido, trazem aporte, permitem construir conhecimento para perceber o que é educar, quem são os autores, os papéis dos atores, os papéis dos contextos, a influência dos contextos na educação e, portanto, desde a Licenciatura em Educação Básica temos em cada um dos anos, são três, uma unidade curricular que chama-se Iniciação à Prática Profissional 1 - contextos e perfis, Iniciação à Prática Profissional 2 – observação e colaboração nos contextos, Iniciação à

Prática Profissional 3 (no terceiro ano) – observação e colaboração no contexto. O que significa que na primeira Iniciação à Prática Profissional nós vamos analisar os decretos, nós vamos analisar o que que é esperado em Portugal do papel do docente. No segundo ano, já vamos para a prática, vamos perceber o que esses documentos querem dizer e o que que nós estamos a aprender nas outras unidades curriculares para nos sentirmos na nossa casinha. “Ah! Eu observei aquilo. Será que aquilo que aprendi na psicologia quer dizer que o menino tem esse ou aquele comportamento...”.

ENTREVISTADORA: Como o Processo de Bolonha influenciou na formação humanística dos professores do 1º Ciclo? Quais são as preocupações dos cursos com a formação humanística dos professores?

ENTREVISTADA: A formação já tinha esse cadiz e reforçou, ou seja, que a dimensão humanista fosse trabalhada como uma competência para levar para os contextos, para interagir com as crianças de modo a influenciá-las e de alguma forma, enquanto os estudantes estão nos contextos da prática com os professores nas escolas, de alguma forma ocorre uma mudança enquanto lá estão. Ocorre uma mudança em prol do benefício das crianças em uma ação mais humanista, a escuta da criança é mais ativa, é tida em consideração o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem, porém os professores que estão, digamos, a colaborar com a Escola Superior de Educação, que é onde nós estamos, são professores que tiraram a sua formação, fizeram a sua formação há décadas. Isso pelo seguinte, porque a forma de colocação dos professores em Portugal começa sempre por estar longe, depois vai se ganhando vínculos, depois vai se aproximando da residência, quase no fim da carreira fica perto de casa, se é que mora numa grande cidade. Acontece que estamos aqui com outro problema que precisava inclusive a ser estudado, em prol e em benefício das nossas crianças, é que o grupo de docentes que está nas escolas dessa cidade, Porto e grande Porto, já tem uma idade considerada. A experiência é importante quando é refletida, mas nem sempre é refletida e a formação que tiveram estava voltada para outros valores e assenta em outros paradigmas. Portanto as crianças sofrem duplamente. Primeiro, tem professor cansado, menos aberto a inovação, menos predisposto a escutar e elas têm direito a tudo isso, mas eles também têm direito a estar cansados. Digamos assim, os dois direitos acabam por levar a um processo menos rico. Quando os nossos estagiários, cheios de energia, cheios de um quadro teórico muito consolidado, querem inovar, as professoras aproveitam essa forma também de aprender com os nossos estagiários para dar um benefício mútuo. Nós nos beneficiamos porque temos o contexto, temos pessoas com experiência, com uma dimensão humanística de apoiar o outro na sua formação profissional e os nossos estudantes também aproveitam espaço e cultura para inovar. Acho que aqui, como dizia a professora Isabel Alarcão, professora da Universidade de Aveiro aposentada, que foi quem introduziu na década de 1970 em Portugal o conceito de supervisão ligada a formação de professores, estas duas culturas, por um lado a cultura acadêmica, que os nossos estudantes levam, e por outro a cultura da prática e da experiência ajudam-se mutuamente num enriquecimento para todos os atores que estão entrever. Como dizia, esse é um problema que deveria ser estudado em Portugal, alguém vai ter capacidade para pegar nisso, estudar as possibilidades na escola pública das nossas crianças terem direito a professoras jovens também. Não quer dizer que os mais velhos não sejam importantes, são muito importantes, mas que as equipes sejam equipes que possam integrar diferentes idades, diferentes gerações para exatamente poder olhar a escola, pensar a escola, trabalhar a escola de uma forma colaborativa e articular os saberes diferenciados, porque hoje as respostas que a escola tem que dar é muito diferente. Há aqui uma questão muito diferente e a diferença começa aqui, nessa formação humanista. Estamos aqui numa cidade do Porto em que já, há muitas décadas, as escolas do centro da cidade, por exemplo,

numa turma de 25 crianças, às vezes são 8 que são portuguesas porque temos aqui marroquinos, africanos, brasileiros, chineses, tailandeses. Então os desafios da diferenciação pedagógica começam logo aqui porque o processo comunicacional tem que ser trabalhado, senão não há aprendizagem. Os professores mais novos começam agir estratégias de acolhimento dessas crianças, como aprender na língua deles as palavras-chave, não só o nome da criança, mas as palavras-chave (bem-vindo, bom dia, boa tarde) para que a criança sinta que o professor pensa nele. É diferente. Cada vez mais a nossa escola em Portugal é assim, a pública, ou seja, são meninos da Moldávia, são meninos da Croácia, da Rússia são imensos, imensos meninos e nós temos sistematicamente entrar em formação em desenvolvimento profissional, senão as respostas não são adequadas. Ora, quanto mais envelhecido tiver o nosso grupo de professores, mais difícil é poder dar respostas adequadas a diferenças que nos chegam à escola e que é um direito da criança ter educação.

ENTREVISTADORA: E a senhora pensa que as mudanças trazidas pelo Processo de Bolonha contribuem para a formação desse professor que vai vivenciar essa realidade?

ENTREVISTADA: Contribui sem dúvida, não só a própria formação, mas até o espírito da Declaração de Bolonha, porque daí eu sou capaz de trabalhar em qualquer país. Nós temos muitas estudantes que se formaram aqui e foram, por exemplo, para Berlim, na Alemanha. A maioria delas estão em escolas bilíngue, ou seja, onde tem muitos imigrantes e como as crianças na escola aprendem Alemão e Português, elas fazem parcerias com as equipes multidisciplinares. A vantagem de ter uma formação profissional para o pré-escolar e para o 1º Ciclo permite aproximação daquilo que acontece no sistema educativo de alguns países da Europa Central, ou seja, o educador de infância começa crianças aos três anos e segue até o final do 1º Ciclo. As especialidades também são essas. O que para a criança é sempre bom, de acolhimento, que conhece muito bem e dá-lhe segurança afetiva, segurança emocional e sabe que tem alguém que conhece bem e que vai prosseguir com outros, está mais capaz de aceitar outros a intervir no seu processo de ensino da aprendizagem. Acho que isso de fato, como se diz em português, foi bem “gigalhado”.

ENTREVISTADORA: O que é isso, professora?

ENTREVISTADA: Bem “gigalhado”, foi bem pensado. Bem gigalhado é um termo pouco científico, é o que o povo normalmente diz “Tá bem gigalhado aquilo” porque está bem pensado para essa realidade nova.

ENTREVISTADORA: Como a senhora percebe os espaços de autonomia aqui do Instituto, da Escola, na organização dos cursos de formação para atuação no 1º ciclo do ensino básico? E que tipo de autonomia o curso possui para a elaboração da proposta curricular na formação desse professor de 1º ciclo?

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

autonomia aqui é avaliada por uma equipe que vai estudar a proposta. Essa equipe não é só feita por portugueses, tem que ter sempre um perito de outro país europeu.

ENTREVISTADORA: De acordo com o Decreto-lei nº 79/2014, existem alguns componentes de formação. O que me chamou atenção, lendo a legislação, foi que não há unidades curriculares previstas para a componente Área social, cultural e ética, mas que ela é assegurada no âmbito das demais componentes. Como é a inserção dessa componente é feita aqui no curso?

ENTREVISTADA: Área social, cultural e ética. A educação é cultura e todas as unidades curriculares trabalham a educação. A questão é muito pertinente, mas nós não tínhamos créditos para por unidades curriculares só com esses conteúdos. O que que nós acautelamos na nossa proposta, no nosso projeto formativo? É que esses conteúdos sejam objeto da preocupação do docente em todas as unidades curriculares. As questões de natureza ética e ontológica da educação, da profissão, mas da educação é muito mais, digamos assim, específica, muito mais sensível trabalhar essas questões. Penso que a social, como diz nos movimentos da escola moderna, não sei se conhece, o movimento da Escola Moderna foi criado mais ou menos no limiar do século passado, como revolta a esta imposição do professor sobre o aluno e criar democracia na escola. O que eles queriam era a vivência democrática, a democracia não se implanta por decreto. Portanto aqui é a mesma coisa. O social tem haver como nós organizamos os livros e as interações. Vou dar um exemplo, a Sociologia da Educação basilar. Já falamos das disciplinas ou unidades curriculares de natureza teóricas que são fundamentais, um quadro teórico muito consolidado para perceber e ser professor. Depois, nas próprias unidades curriculares, nas dinâmicas que se geram na formação, elas próprias também têm que mobilizar nessas práticas aquilo que nós acreditamos que socialmente é importante e criar oportunidades de aprendizagens participadas, negociadas, que implicam interação com o outro, quer seja o outro da turma ou o outro de fora. Portanto, digamos assim, que nós trabalhamos estas três componentes, mas inseridas em todas as unidades curriculares do plano de estudos.

ENTREVISTADORA: A legislação portuguesa faculta a possibilidade de fazer mestrado em Educação Pré-Escolar, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo da Educação Básica, em Ensino do 1º Ciclo da Educação Básica, em Ensino do 1º Ciclo da Educação Básica e Ensino do 2º Ciclo da Educação Básica em Português, Geografia e História de Portugal e em Ensino do 1º Ciclo da Educação Básica e Ensino do 2º Ciclo da Educação Básica em Matemática e Ciências Naturais. Como a senhora percebe essa dupla habilitação oferecida pela Escola Superior de Educação? Refiro-me aqui a dupla habilitação oferecida pelo curso que a senhora dirige.

ENTREVISTADA: Eu vejo como mais-valia, que há um bocado referi. Talvez não fosse percebido com um enfoque que lhe dei. Uma mais-valia de poder acompanhar mais tempo o processo de ensino e aprendizagem das crianças, caso esteja a trabalhar numa instituição que valorize essa mais-valia e aproveite. Por exemplo, um exemplo muito concreto, as instituições privadas são aquelas que nesse momento têm mais possibilidade de aproveitar a mais-valia do saber do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo na sua instituição. E o que tem acontecido é que há aqui uma grande instituição no Porto, que é o Grande Colégio Universal do Porto que há uns anos atrás contratou estudantes que aqui fizeram sua formação e a partir daí não quer mais ninguém. Para nós é um bom indicador da qualidade da formação e do impacto que teve no colégio. Todos os anos nos pedem que indique algumas pessoas para trabalhar lá. E lá preferem assim, exatamente tem a oportunidade de começarem no pré-

escolar e levarem até o 1º ciclo. O sistema público ou as escolas públicas de Jardim de Infância ainda não fazem isso. Tem que escolher quando se candidatam ao concurso: ou Professor do 1º Ciclo ou Educador de Infância. Nós estamos esperançados que o governo pense que essa mais-valia...por exemplo, que o concurso seja válido por 10 anos ou 12 anos para um professor de uma escola e aí já pode acompanhar as crianças desde o Jardim de Infância ao final do 1º Ciclo, mas ainda não há essa articulação. O sistema ainda não fez esta ponte. De quaisquer modos, o que eu acho é uma mais-valia porque o ser formado nesses dois níveis próximos são os primeiros anos vividos - tudo acontece na constituição da personalidade da criança - é importante para o profissional, quer ele vá trabalhar para o Pré-Escolar, quer ele vá trabalhar para o 1º Ciclo depois de se formar, porque tem já uma sensibilidade, um conhecimento muito mais aprofundado desses processos de transição da criança. Portanto acho mesmo uma mais-valia. Relativamente a questão que aqui está que diz respeito a matemática, ciências, história, português, esses professores pois não ficam habilitados a mais nada. Estão habilitados no 1º Ciclo e é uma escolha, se quiserem após o 2º Ciclo, candidatam-se só a Português, História e Geografia ou Matemática e Ciências. Portanto, há aqui escolhas. O sistema de colocação de professores ainda não está articulado com o próprio regimento jurídico que forma professores.

ENTREVISTADORA: Na opinião da senhora, quais seriam os aspectos positivos e negativos na formação do professor do 1º Ciclo em Portugal?

ENTREVISTADA: Os aspectos positivos são muitos. Eu diria me estar a escapar aos aspectos negativos, mas eles existem, se fizer aqui um grande esforço, eles existem. Existe ainda também nas escolas algumas desigualdades que levam a formações desiguais, por exemplo, certamente no Brasil esse também é um dado muito presente, mas conforme o investimento das câmaras municipais para a sua zona territorial para a educação ou para a saúde, há escolas têm melhores equipamentos que põe ao processo de ensino aprendizagem do que outras. Ainda existe em Portugal alguns territórios e não muito longe das grandes cidades em que os materiais das escolas são as mesas em que as crianças estão separadas uma das outras e essa organização já gera competição, não gera solidariedade, não gera uma dimensão social saudável etc., não gera colaboração na aprendizagem, não gera nada disso porque o próprio espaço condiciona o homem e o contrário também é igual. Essas crianças estão condicionadas apenas a cadeira, a sua mesa e um quadro com giz. Todos os meios tecnológicos como recursos que hoje cada vez mais são úteis também para facilitar algumas aprendizagens, facilitar a pesquisa, um envolvimento participativo das crianças ainda nem todas as escolas têm. Há lacunas aqui e essas lacunas não são emanadas na lei, são as formas como os municípios ou quem gera, interpreta e quer distribuir o dinheiro. Isso é política e é política mesmo em todos, mais forte do que outro. De quaisquer dos modos, o que eu acho é que os estudantes estão alotados, vão daqui alotados para isso e para outra coisa muito importante, os meios tecnológicos não são aqueles que promovem a educação, são aqueles que promovem a passividade, mas saber fazer a gestão adequada do seu uso como uma ferramenta sim, mas não como um fim. Penso que neste momento a formação permite que professores do 1º Ciclo vá muito mais esperto para uma observação atenta do que acontece para depois agir de uma forma que seja adequada e responsável, respeitando alguns princípios, valores, crenças e conhecimentos que devem estar na base de sua ação.

ENTREVISTADORA: Qual a leitura que a senhora faz em relação a educação no Brasil?

ENTREVISTADA: Bom, eu conheço muito pouco da educação no Brasil, até porque o Brasil é cem vezes maior que Portugal. Portanto, já por aí a minha grande dificuldade. No entanto,

dos encontros que tenho tido com colegas em eventos de natureza científica eu sei que há grandes diferenças no Brasil conforme os estados, não é? Tenho muita pena do que está a acontecer com o Brasil porque estar a ficar difícil e a educação é sempre a que paga mais. Tenho pena que famílias e famílias e famílias cheguem de aviões todos os dias a viver para Portugal. Lamento. E são famílias de vários tipos. Eu diria que só no quarteirão onde eu moro aumentou exponencialmente as famílias brasileiras com muitas dificuldades. Os que têm dificuldades ficam nas grandes cidades para arranjar um emprego nos serviços e os mais abastados que vão para o interior do país e conquistam aí o seu espaço de vida e de lazer. E tentar ver uma mutação muito grande, não onde isso vai parar, mas não se prevê para já grandes melhoras e certamente isso se reflete na educação. Esta é minha visão das mídias, das notícias que ouço, do artigo que efetivamente eu encontro nas apresentações dos congressos de colegas do Brasil. Nós tínhamos aqui um mestrado acadêmico de especialização que é nas organizações educativas e eu fui orientadora de duas mestradas do Brasil. Uma vivia no estado de São Paulo e outra, Minas Gerais. Só aí há diferença na personalidade das pessoas, no saber que evidenciam ter sobre a profissão, na forma como conceitualiza em termos de valores da profissão. É abismal. Eu tive que conhecer minimamente essas pessoas, foi por orientação *online*, para poder ajudar nos contextos diferentes que vivenciavam. Vi que sofrem muito ao nível de educação. Diria que aqueles que são mais privilegiados são do estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul, mas depois, mesmo o Rio de Janeiro tem muitas dificuldades porque nós tivemos o mestrado a funcionar aqui nesses três pontos e Minas Gerais é aquele que está mesmo, mesmo, mesmo quase cauda, se não é na cauda em termos de possibilidade para fermentar a educação. Percebi isso, não sei se corresponde a realidade, mas eu não tenho mais nada disponível para fazer uma análise daquilo que me está a pedir.

ENTREVISTADORA: Professora, muito obrigada!

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PROFESSOR JOÃO

ENTREVISTADORA: Professor, eu gostaria que o senhor começasse falando um pouco da sua trajetória e de seu interesse pela formação de professores.

ENTREVISTADO: Muito resumidamente porque ela já é bocadinho longa, mas eu também não fui logo para formação de professores nas minhas opções de ensino superior. Andei em vários cursos e não gostei. Eu pensei que eu ia ser médico, a média não era tão alta como agora é. Tinha média na altura para entrar, mas percebi logo no secundário. Na área da saúde, nós fazemos uma espécie de estágio no hospital, vi que não era a minha área e que não ia gostar. No ensino superior experimentei várias possibilidades e até experimentei ir para a academia militar para ser oficial e também não gostei. Fiz um curso que se chama curso de preparação. Depois de muitas andanças, conheci uma namorada que estava no curso de formação de professores e porque não tentar? Tentei e nunca mais saí. Minha namorada trouxe-me aqui e ainda hoje é minha mulher e trabalhamos juntos. Ela não está só aqui na universidade, mas mantém o vínculo com a escola porque ela quer continuar na escola. Eu optei por não ter vínculo com a escola, só ter aqui na universidade. Continuamos a trabalhar em conjunto na formação de professores. Isso significa que quando iniciei, fui professor. Eu tinha habilitação para ser professor do 1º Ciclo, mas não escolhi. O que eu escolhi, porque minha formação era em Matemática e Ciências, foi ser professor do 2º Ciclo, que é o 5º e 6º anos de escolaridade aqui em Portugal, 2º Ciclo do Ensino Básico, dez, doze anos. Fiz aí a minha profissionalização, o meu estágio e fui professor aí vários anos no início da minha carreira. Estava muito insatisfeito com o trabalho porque começaram-me a surgir muitas dúvidas e achei que devia completar a minha formação com algo mais aprofundado e o único mestrado que existia na altura, no início dos anos 90, em Portugal na área da didática era em Lisboa e foi o que fui fazer e minha mulher depois também foi, fomos os dois. Depois procuramos desencontrar por razões de família, ela acabou fazendo primeiro do que eu para depois ficar com nosso filho e depois fiz eu. Para fazer o desfazamento e haver a possibilidade de podermos fazer com alguma profundidade aquilo íamos fazer... os mestrados antigos só ficar com uma ideia em Portugal, antes de Bolonha e depois de uma lei que saiu em 1992, eram de quatro anos, dois anos de parte curricular e dois anos dissertação. Portanto imagine nem os doutorando hoje quase demoram isso. Os doutoramentos hoje podem ser feitos em três anos. Normalmente aqui na universidade demoram 4, mas podem ser feitos em três anos. Os mestrados hoje estão reduzidos a dois. Nós fizemos essa trajetória. Globalmente quando ainda estava no mestrado as instituições de formação onde nós estávamos a lecionar, num sítio perto, convidaram-nos para trabalhar na formação, para lecionarmos umas disciplinas, para colocarmos na formação de professores também para uso das tecnologias, uma das áreas que eu tinha escolhido era essa. Participei na altura daquilo que era um projeto de disseminação das tecnologias nas escolas, que foi o projeto Minerva. Portanto comecei aí de trabalhar na formação de professores. Ainda era mestrando. Quando terminei o mestrado, continuei a trabalhar na formação de professores em várias instituições, inclusive fui convidado por uma privada para trabalhar na formação de professores onde estive requisitado, destacado como se chama em Portugal. Decidi pedir exoneração e deixar de ter vínculo com o Estado, mas vai fazer por ano contratos só para trabalhar com a formação de professores e trabalhei na formação de professores em várias instituições. Entretanto entendi que também era a altura de fazer doutoramento, já que estava trabalhado na formação de professores e vim fazê-lo na única instituição que tinha a área que eu queria trabalhar, que era esta universidade que eu desconhecia de todo. Fiz aqui o doutoramento. Quando acabei o doutoramento, abriu

aqui uma vaga, concorri e apanhei a vaga onde estou hoje. Basicamente é isto e tive que abandonar a escola porque aqui, a universidade, na altura em que entrei, pedia exclusividade, ou seja, pedia que eu estivesse aqui o tempo inteiro, que é o que ainda estou a fazer. Faço aqui investigação especialmente sobre formação de professores também e particularmente na área do pensamento crítico.

ENTREVISTADORA: Fale um pouco como está concebida a formação de docentes para o 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Em linha gerais, quais seriam os principais objetivos do curso de formação de professor para o 1º Ciclo?

ENTREVISTADO: A Universidade de Aveiro é uma das primeiras e uma das poucas instituições que sempre se dedicou a formação de professores desde o pré-escolar. A maior parte das universidades não o faz, quem faz são os politécnicos. A Universidade de Aveiro foi uma das poucas, há mais uma, duas que fizeram, que mantiveram sempre a formação de professores desde do pré ao secundário. Essa visão holística, esse sistema em que a Universidade de Aveiro... aliás, eu vim para Universidade de Aveiro porque nas antigas avaliações dos cursos, a Universidade de Aveiro era a primeira na formação de professores de pré-Bolonha. Agora o A3ES acredita por um ano, por três ou por seis. A maior parte dos nossos cursos são acreditados por seis. Significa que temos as condições para funcionar com qualidade. Na avaliação dos cursos que foram avaliados, todos tiveram excelente avaliação. Na formação de professores, eu fui diretor de um, fui responsável pela avaliação desses cursos e acompanhei todo o processo do início ao fim. Toda essa experiência tem servido para a universidade ir cimentando essa experiência na formação que já vem desde a sua criação, desde 1973, da própria universidade. Para Portugal, é uma universidade nova a começar, estamos quase a fazer 50 anos, mas toda essa experiência acumulada e a investigação, que entretanto, criamos um centro que é um placar que ali está fora Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação dos Formadores, um centro de investigação que tem sido um dos poucos em Portugal a ser avaliado sempre com nota máxima. Isso deu-nos não só financiamento, mas condições para fazer investigação quase toda na formação de professores que sustenta muito das nossas opções dos cursos, mesmo agora com Bolonha.

ENTREVISTADORA: Como o senhor percebe a organização dos cursos de formação após o Processo de Bolonha?

ENTREVISTADO: Agora os cursos de Bolonha, a universidade criou um grupo só para pensar o ajuste a Bolonha que levou, durante dois anos, a fazer estudos, fazer levantamentos, ouvir as pessoas da universidade e fora da universidade a fazer reuniões com o ministério para preparar Bolonha. Esse grupo foi liderado pela Professora Isabel Alarcão, que tinha acabado de ser reitora, tinha acabado o mandato de reitora desta universidade, por substituição do antigo reitor porque ela era vice, mas o antigo reitor foi para Ministro da Educação e ela subiu a reitora, depois saiu, mas como ainda estava ao trabalho, entendeu a universidade, entendeu o departamento que ela devia coordenar uma comissão de preparação para Bolonha, isto em 2005. Bolonha começou em 2007, portanto andamos dois anos. Ela escolheu e a direção escolheu quatro pessoas para acompanhar o trabalho. Eu fui uma delas, portanto eu estive em todo este grupo que pensou a mudança na formação de professores na universidade e em Portugal. Depois alargamos a discussão a todas as universidades, fizemos vários encontros aqui com a então vice-reitora que também era daqui, a professora Isabel Martins, que havia sido minha orientadora do doutoramento e uma das responsáveis por eu estar aqui, responsável porque me falou da abertura da vaga e eu concorri. Para dizer o quê? Que todo esse processo foi muito fundamentado, temos um estudial, temos artigos sobre isso, não sei se

conhece o artigo que escrevemos sobre a formação de professores em Portugal à luz de Bolonha que foi um dos poucos publicados na Revista de Educação, em 2005/2006. Aqui está o grupo. “O Processo de Bolonha como oportunidade para renovar o Ensino Superior: o caso particular da formação de professores de Ensino Básico na Universidade de Aveiro”. Isabel Alarcão, a minha colega Ana Isabel Andrade, Fernanda Couceiro, Leonor Santos e eu. Esse artigo saiu em 2006, mas escrevemos em 2005, e ele influenciou muito do que veio a ser a formação de professores em Portugal. Mas só para perceber, nós não queríamos uma formação de professores tal e qual ela acabou por surgir. Nós queríamos uma formação de professores pós primeiros dois anos e as especialidades começarem a partir do terceiro ano e não do quinto como acabou a acontecer. Nós queríamos um processo gradual. Está aqui fundamentado como é que nós víamos os mestrados profissionalizantes para primeiro e segundo ciclo. Portanto, tudo o que nós pretendíamos e que áreas que nós queríamos e as componentes que já vi ali nas perguntas, nós temos tudo aqui fundamentado com base em documentos que foram sendo produzidos, em estudos. Este é um trabalho importante. Esta revista é só sobre o Processo de Bolonha que saiu na formação de professores. João Pedro da Ponte foi outra pessoa muito importante também neste processo, Maria do Céu Roldão. Deixo para saber que existe.

ENTREVISTADORA: O processo de Bolonha traz uma mudança de concepção de ensino, tendo vista a passagem do centro do processo educacional do professor para o aluno. Como você percebe essa mudança de concepção? Quais são as implicações dessa concepção para a formação do professor do primeiro ciclo?

ENTREVISTADO: O Processo de Bolonha traz uma grande. As implicações para a formação de professores são enormes porque antigamente nós tínhamos um processo centrado em quatro anos que passou a ser de cinco. Isto trouxe um reforço grande de algumas áreas, mas trouxe também perdas. As Ciências da Educação no seu todo, que vocês chamam Pedagogia, perderam muito espaço porque a lei nos obriga a ter créditos para cada uma das áreas, das especialidades, que são as áreas Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Expressões. Aumentou muito essa carga. Basicamente a licenciatura é toda só de formação dita de conteúdo disciplinar e nos mestrados é que têm Ciências da Educação com um pequeno espaço, as didáticas e os estágios.

ENTREVISTADORA: Eu pensei que na licenciatura essa questão das Ciências da Educação estivesse mais presente. Então não está?

ENTREVISTADO: Está com poucos créditos, máximo 10 créditos em 120, portanto diz-lhe bem do peso que tem. É muito pontual. Entra depois um pouco mais no mestrado, mas não muito mais. A área forte é da didática. Nós aqui temos assim, vocês metem tudo dentro da Pedagogia, nós não. Nós tínhamos Ciências da Educação para um lado e Didática para o outro. Porque as didáticas... eu, por exemplo, sou das didáticas das ciências da Matemática. Nós temos as didáticas que são as áreas que apoiam o processo de transcrição do conteúdo disciplinar para a prática. Professores de Física e Química dão Física e Química, não dão Didática, Pedagogia, até porque eles não sabem, porque eles aqui na universidade vão ter matemática no Departamento de Matemática, vão ter Biologia no departamento, vão ter Línguas no departamento de Línguas. Nós aqui na Educação só damos as Didáticas e as Ciências da Educação e a Psicologia.

ENTREVISTADORA: Os professores que vão ministrar aulas das Ciências da Educação fazem parte do departamento das Ciências da Educação ou eles estão aqui?

ENTREVISTADO: Eles estão aqui. Nós não temos ciências, temos Educação, agora chama-se Educação e Psicologia. Aqui nós, esse departamento que nos une, quase quarenta professores, são as áreas das didáticas (didática da Língua, didática do Português, didática das Expressões, didática das Ciências, da Matemática). É uma área da qual faço parte. Temos as Ciências da Educação com as práticas educativas, com as questões da avaliação, teorias educativas, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, todas essas áreas. Temos a área da Psicologia. São as três grandes áreas que temos aqui no departamento. São áreas reconhecidas pela universidade como áreas científicas.

ENTREVISTADORA: Então nesse mestrado profissionalizante, o professor que é das Ciências da Educação entra lá para dar unidade curricular específica?

ENTREVISTADO: Exatamente, é isso. Por exemplo, uma que existe é Organização Escolar, como se organiza as escolas, como são os órgãos que têm, para que que servem etc etc. Eles têm uma unidade curricular que entra dentro da área CE (Ciências da Educação). Área científica. No mestrado todos têm.

ENTREVISTADORA: O senhor já falou um pouco da mudança de concepção trazida por Bolonha e de como percebe essa mudança. E quais implicações dessa mudança de paradigma aqui no curso de formação de professor?

ENTREVISTADO: Sem ser falsamente modesto ou eventualmente puxar a história, mas devo dizer que a universidade já formava muito centrada em competências. Os seus futuros professores, tinha muita procura no mercado e era um curso com melhor avaliação. Era o nosso curso de formação do 1º ciclo. Portanto, já tínhamos uma experiência acumulada, mas Bolonha trouxe outros desafios, por exemplo, de o modelo que nós tínhamos de começar com observações na licenciatura, com práticas, e chegar depois à autonomia no estágio, nós temos que concentrar tudo no mestrado porque a licenciatura não podia ser profissionalizante, não é profissionalizante, ou seja, ninguém pode ser professor só com uma licenciatura em Portugal. E como a lei nos obrigou, na altura o 43/2007 e agora com o 79/2014. O 43/2007 nos obrigava a esse modelo e trouxe-nos desafios enormes de como é que articulamos o mestrado de forma a criar nestes jovens que vêm de uma licenciatura muito disciplinar, de conteúdo disciplinar, a criar uma dinâmica. Eles apenas têm uma unidade aqui, no terceiro ano, de iniciação à investigação, à observação e à prática, que nós chamamos Projetos de Intervenção Educacional e que não é só a nível de uma sala de aula, pode ser numa biblioteca, pode ser numa editora, pode ser numa câmara municipal para ficar com uma visão mais holística. Depois, no mestrado, deve dar continuação e centrar-se num ensino mais formal das suas respectivas áreas. Isso foi um desafio grande que nos obrigou a algumas mudanças no modelo, mas nesse momento estamos a ponderar as vantagens e desvantagens dessas opções e a ver se conseguimos fazer ajustes que nós pensamos fundamentais, baseados nas investigações que fomos recolhendo e fazendo ao longo desses últimos dez anos, já com o Processo de Bolonha, e que possa continuar a centrar nas competências dele, porque vamos vendo o efeito que fazemos logo no estágio no 5º ano. O 5º ano é um ano essencialmente de estágio e nós vemos aí, a maior parte somos orientadores de estágio, portanto avaliamos aquilo que se passa no estágio nas escolas, vamos lá ver as aulas deles e supervisionar essas aulas. Supervisão é uma forte componente que é outra das implicações. Nós acompanhamos.

Quem dão as didáticas são quase sempre os orientadores e as dissertações que eles fazem são centradas em problemas na escola, no contexto onde estão a fazer o estágio, não é teórico.

ENTREVISTADORA: É um relatório?

ENTREVISTADO: Chama-se relatório de estágio que no fundo é uma dissertação para nós. Há muitas instituições que fazem uma reflexão em uma espécie de portfólio. Para nós não. Eles fazem um portfólio para prática pedagógica, mas tem que fazer uma dissertação, nós chamamos relatório por força da lei, mas é uma dissertação com uma componente de investigação fortíssima. Nós somos das poucas instituições que faz isso e vamos continuar a fazer porque achamos que a qualidade e as competências dos alunos na área de investigação sobre os problemas do terreno só se conseguem assim, não só com reflexões teóricas. E essa é uma grande diferença porque a maior parte das instituições não faz isso. Eu não estou a dizer que fazemos bem ou mal, nós próprios, como já lhe disse, estamos nesse momento a fazer uma reflexão sobre esses 10 anos de formação à luz de Bolonha. Não posso adiantar, cada um de nós tem uma opinião, mas estamos a fazer essa reflexão nos órgãos próprios e queremos mudar nossa licenciatura em Educação Básica desde já, naquilo que a lei permite. Não queremos violar senão o curso não é aprovado. Queremos dentro da flexibilidade que temos, fazer ajustes exatamente com base nessa reflexão que estamos a fazer. Mas no global, entendemos, para responder a sua pergunta, que estamos a corresponder ao perfil que nós traçamos do aluno e do futuro professor para os contextos atuais e as competências que nós definimos que devemos desenvolver num futuro professor. Quer na licenciatura, quer nos mestrados, nós definimos um perfil com objetivos. No global, estamos a atingir os objetivos. Há alguns que nós queremos atingir com maior qualidade e é isso que se estar a fazer.

ENTREVISTADORA: O que tem me chamado atenção é que Portugal, assim como outros países da Europa, tem recebido muitos imigrantes. E aí esse professor que sai formado daqui não vai encontrar na sua sala de aula o mesmo público que ele encontrava anos atrás. Como a universidade se prepara para isso?

ENTREVISTADO: Nós estamos preparados para isso. Já estamos preparados porque sabíamos que isso era um movimento e temos aqui um grupo forte que trabalha a intercompreensão, a interculturalidade, a multiculturalidade. Um grupo de investigação de docentes das Ciências da Educação, das Didáticas, da Psicologia que trabalha essas questões e preparamos de tal maneira que temos opções que eles escolhem. No último ano eles escolhem opções no primeiro e no segundo semestre além da prática pedagógica (estágio) e do seminário, que é o orientador de relatório de dissertação, que normalmente é o mesmo. Eles têm uma opção, têm opções pra trás, mas têm uma opção quase todas para responder as questões que encontram na escola: de multiculturalidade, de sustentabilidade. Por exemplo, eu dou Educação para a sustentabilidade, que é uma visão ampla do planeta e como podemos trabalhar as questões de imigração, as questões de diferentes línguas, diferentes culturas, diferentes religiões, diferentes etnias, diferentes sexualidades, tudo diferente. Eu trabalho isso. A minha é uma das opções que é o que eu vou dar a partir da uma hoje, daqui a pouco. Aos alunos de todos os cursos. Qualquer aluno de formação de professores pode... eu tenho alunos de ensino de música, de ensino de inglês, de ensino da biologia, de ensino da matemática, de ensino do 1º Ciclo, de ensino do pré-escolar. Tenho alunos de todos os cursos. Eles escolhem exatamente porque quando chegam a escola ele constata com essa realidade, então escolhem a minha. Mas também há interculturalidade, posso lhe dizer as opções que há, tenho aqui o Diário da República. Há várias opções para responder esses desafios que nós temos. Portanto o aluno, para além do que tem, tem a possibilidade de escolher... Este é o processo

do A3ES, como estás a ver. As várias áreas de ensino, de Ciências de Educação, Didática, depois Matemática e Física etc, etc e estão aqui as várias áreas e as unidades curriculares. Nós temos um conjunto de unidades curriculares e de opções. É uma lista que vai Educação para a Sustentabilidade, Pluralidade linguística e educação, Desenvolvimento e aprendizagem motora, Metodologia de investigação, Educação e valores, Necessidades educativas especiais, Multiculturalismo e educação. São exemplos de unidades curriculares que oferecemos de fato. Está disponível no *site*, na nossa página. Se for aos cursos, quase todos têm isto lá descrito como opções. Por exemplo, sou responsável da Educação para a sustentabilidade que é uma opção. Por exemplo, a Didática das Ciências é para o 1º Ciclo e Didática das Ciências Naturais para o 2º Ciclo. Esta é nossa lógica exatamente para responder a esses desafios que nós temos e que nós já sabíamos que íamos ter e já preparamos. A esse nível nós temos razoavelmente bem preparado nossos alunos [parte ininteligível] satisfeitos. Depois pode me perguntar: e o que interessa ao mercado? Às instituições públicas o que interessa é a média. Quando eles correm a nível nacional, é a média que interessa. Esta aqui é uma grande discussão sobre a média final do mestrado. Nós continuamos a trabalhar em cima daquilo que é o nosso nível de exigência que sempre foi. Um nível de exigência que permeia o mérito, quem são os melhores alunos tem uma boa média, mas raramente tiram grandes notas porque nós aqui não inflacionamos as notas só porque há uma grande concorrência. O que nós notamos de diferente são muitas escolas privadas da região o que contratam são os nossos alunos e não de outras instituições. Isto é um indicador positivo do trabalho que fazemos.

ENTREVISTADORA: E como acontece essa inserção dos alunos nas instituições públicas?

ENTREVISTADO: Por concurso. Quando acabam o mestrado, tem uma profissionalização. Estão preparados para serem professores.

ENTREVISTADORA: Existe algum acompanhamento depois que os estudantes terminam o mestrado?

ENTREVISTADO: A lei prevê um ano de indução, ou seja, um ano em que tem um acompanhamento na escola e um acompanhamento pela universidade. Nós temos um sistema informal de acompanhamento. Os diretores acompanham, ajudam os alunos em todos os processos que eles necessitem, mesmo não sendo alunos, porque eles não são alunos da universidade, já acabaram a formação. Muitos vêm pedir ajuda, pedir apoio, tiveram dificuldades e nós fazemos esse acompanhamento conforme as necessidades surgem, mas só aqueles que querem, não é obrigatório.

ENTREVISTADORA: Então não é obrigatório? Poderia terminar o mestrado, fazer o concurso, entrar e não procurar nenhum tipo de acompanhamento?

ENTREVISTADO: Sim. E não são muitos que nos procuram. São alguns que nos procuram. A lei obriga que, mas não está sendo bem implementado, a existência do ano probatório. O primeiro ano de trabalho todos os professores deveriam ter um acompanhamento na escola de um professor que é o responsável da área científica. Se ele é professor de Ciência tem que ter um coordenador da área das Ciências a acompanhá-lo, mas ninguém faz isso na verdade. A lei existe, mas ninguém faz isto.

ENTREVISTADORA: Essa lei específica eu não entrei em contato.

ENTREVISTADO: Foi feita por nós também exatamente nessa lógica.

ENTREVISTADORA: Se o senhor pudesse me encaminhar.

ENTREVISTADO: Sim. É a lei do ano probatório. Foi feita por uma catedrática, a professora Neuza Costa, que foi quem o Ministério pediu para fazer essa lei. Ela fez toda a fundamentação e depois propôs. Só que ela não está a ser implementada porque ela tem custos. O Estado, como passamos por essa crise financeira...

ENTREVISTADORA: Mas a lei não está dizendo que é facultativo?

ENTREVISTADO: Não.

ENTREVISTADORA: É obrigatório?

ENTREVISTADO: Sim. Mas a instituições o que que fazem? Elas no fundo dizem que cumpriram a lei. As instituições, as escolas. Porque no fim pedem ao professor um relatório que é o que diz a lei. Ele faz um relatório, diz que acompanharam e que está tudo bem, mas na verdade não acompanharam como deviam. Porque acompanhar é acompanhar mesmo, ao nível da planificação, ao nível da concretização e ver se o professor tem alguma dificuldade e se precisa de fato de apoio. Mas nós damos esse apoio. Nós aqui temos essa preocupação aos ex-alunos darmos apoio. E quem está aqui próximo vem aqui inclusive requisitar material que usou no estágio. Nós temos aqui relatórios, kits didáticos etc e vem aqui requisitar para levar para as suas escolas. É um bom indicador desse apoio que nós damos.

ENTREVISTADORA: O senhor falou do concurso...

ENTREVISTADO: Aqui é nacional. O concurso para as escolas públicas... é assim, grande parte das escolas que existem em Portugal são públicas. Nós temos uma aposta, como já deve ter percebido, no público. Eu sei que não é assim no Brasil. Portanto, o público é grande parte daquilo que nós temos e grande parte dos professores em Portugal, dos 150 mil professores em Portugal, são da República (A maioria está na escola pública). Meu filho andou na escola pública sempre e já acabou seu curso de ensino superior, mas fez todo o percurso na escola pública, foi sempre um bom aluno. Quer dizer que a escola pública tem qualidade. Eu estive no Brasil o ano passado e perguntei, todos os filhos de professores de várias universidades estão na privada, mas estão a formar professores para a pública, o que é um contrassenso. Quer dizer que não há uma aposta de qualidade. Nós aqui, a aposta é de qualidade. Quem controla o concurso? O Ministério da Educação faz um concurso nacional, as pessoas concorrem e depois são colocadas por médias e tempo de serviço. Quem tem tempo de serviço vai subindo na média. Tempo de serviço significa anos completos de lecionação. Portanto, os mais velhos com mais tempo de serviço ficam a frente dos mais novos.

ENTREVISTADORA: Eles fazem vários concursos ao longo da trajetória profissional ou só fazem um?

ENTREVISTADO: Não. Vários concursos. As pessoas têm a oportunidade de mudar. Não gostam da escola, fazem concurso e vão concorrer para outra escola. As pessoas quando são colocadas, ficam colocadas naquela escola e se apanharem um lugar de efetivo pode ser para vida toda.

ENTREVISTADORA: E como chega ao professor efetivo?

ENTREVISTADO: Havendo vaga na escola. A escola precisa de um professor efetivo, abre, se o professor apanhar essa vaga fica lá. Obviamente os mais novos agora têm dificuldades. O Estado tomou decisões para economicamente poupar. Quais? Aumentou o número de alunos por turma e foram preciso menos professores. Foi uma forma de poupar. Aumentou a idade da reforma e por aí a dentro. Tomou uma série de medidas que os mais novos terão dificuldades em entrar no sistema, pelo menos para os grandes centros urbanos. Pode ir para centros mais rurais, mais no interior. É onde a maioria dos mais novos começam.

ENTREVISTADORA: Eu tinha entendido que se fazia concurso periodicamente.

ENTREVISTADO: Nos últimos anos tem sido uma vez por ano. Há um concurso uma vez por ano. Depois, se houver necessidade, as escolas abrem concursos específicos nas escolas. As pessoas concorrem para as escolas, mas há um concurso nacional para preencher as vagas a nível nacional, depois há concursos parcelares para horários incompletos. Por exemplo, há horário em uma escola de 15 horas. Uma pessoa pode fazer um concurso desses. Não dá um ano completo de serviço, mas dá tempo de serviço. A pessoa ganha parte do ordenado. Como sabes, os professores em Portugal que tiverem o horário completo, só trabalham em uma escola, não podem acumular como no Brasil. Um professor para sobreviver lá tem que ter duas ou três escolas. Aqui não. Se tiver em uma escola, no início da carreira começa com mil euros. Não é muito, mas dá para viver e depois vai subindo e se as coisas correrem naturalmente, se não houver congelamentos, se aposentam com dois mil euros.

ENTREVISTADORA: O que me deixou confusa no ingresso do professor português na profissão foi a questão do concurso. Ele precisa fazer vários concursos para ser efetivado. Quanto tempo levaria para ser efetivado?

ENTREVISTADO: Depende de todo um conjunto de medidas políticas que leva às necessidades maiores ou menores das escolas. Quando os professores tinham horários mais pequenos, menos horas letivas, menos alunos por turma havia mais turmas e era preciso mais professores e, portanto, era mais rápido efetivar. Quando essas medidas econômicas foram implementadas levaram a haver menos necessidade de professores. Por isso há professores levaram algum tempo para entrar na carreira. Alguns têm que ir para as ilhas, tem que ir para África, tem que ir para Timor para iniciar tempo de serviço para depois ser mais fácil serem colocadas aqui no continente.

ENTREVISTADORA: O senhor já falou um pouco como as Ciências da Educação são inseridas aqui no curso. E qual é o papel desses fundamentos da educação na formação dos professores do primeiro ciclo?

ENTREVISTADO: É crucial porque são fundamentos que sustentam aquilo que nós fazemos nas práticas. A Ciência da Educação, no seu sentido mais amplo, para nós inclui as várias áreas: psicologia da educação, sociologia da educação, epistemologia, as didáticas etc. Esse chapéu todo é o que fundamenta muito o que nós optamos. Por exemplo, nós na Didática das Ciências damos as várias perspectivas que existem no ensino das ciências, desde as mais tradicionais e convencionais às mais atuais. Essa evolução é que fundamenta as mudanças que hoje são absolutamente necessárias não só porque a sociedade mudou, porque os alunos são diferentes, porque são alunos que já nasceram na época das tecnologias e dos smartphones etc, mas também porque hoje sabemos que os modelos, as perspectivas do ensino/aprendizagem também são diferentes e sabemos que alguns têm ancoradas por trás todas as teorias e práticas que sustentam uma aprendizagem mais efetiva, mais significativa,

mais estruturada e que no fundo vai ao encontro com as competências que nós esperamos que se comecem a desenvolver e que agora, em Portugal, temos um documento estruturante, que já existia com perspectivas diferentes, mas que agora orienta todas as disciplinas, todas as áreas, que é o perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória, ou seja, ao fim dos 18 anos em que que o aluno tem que ser competente. Tem dez competências e todos têm que trabalhar com essas dez competências, todas as disciplinas ao longo do ensino básico e secundário. Vimos constatar aqui uma mudança de centrar só em conhecimentos e desenvolver competências, ou seja, além de conhecimentos, vamos ver capacidades, atitudes e valores. Depois diz lá, nesse documento, quais são as competências. Eu trabalho há trinta anos o pensamento crítico e criativo. Agora é uma das dez competências obrigatórias que todos têm que trabalhar, mas a maior parte não trabalha. Nós tentamos aqui na formação fundamental como é que isso se faz, porque que isso deve-se fazer, os teóricos, vários, onde aparece também o vosso Paulo Freire. É um dos referenciais que nós usamos, mas muitos outros, John Dewey, por exemplo, que ainda vem antes. Portanto, temos um conjunto de referenciais e chegamos a muito trabalhos que hoje são feitos em vários sítios do mundo, inclusive em Portugal, nesta área. Com propostas concretas, como nós podemos desenvolver o pensamento crítico e criativo de forma intencional, explícita, orientada, focada, etc por forma a garantir que eles estão a desenvolver mesmo estas competências. Dito de outro modo, as Ciências da Educação aqui é uma base de fundamentação teórica, de quase toda a formação que nós fazemos, teórica e prática, porque é aí que entram as didáticas para fazer a transposição, na formação de todos os educadores e professores do ensino básico escolar.

ENTREVISTADORA: Como o processo de Bolonha influenciou na formação humanística dos professores do primeiro ciclo? Qual são as preocupações do curso em relação a formação humanística dos professores?

ENTREVISTADO: Eu não sei se influenciou ou não influenciou porque nós temos essa preocupação aqui e temos que fazer vários estudos para fazer essa avaliação. Não temos, com Bolonha não temos ainda. Muitos estudos de avaliação estão a ser feitos primeiro. Temos feito alguns encontros muito pontuais. Fizemos dois encontros nacionais de Educação Básica que foram feitos aqui na universidade, convidamos todas as instituições. Já foi feito o encontro de mestrados profissionalizantes em Viana do Castelo, que foram convidadas todas as instituições, mas são estudos pontuais, são reflexões pontuais e não temos uma sistematização do impacto destas mudanças com Bolonha. O que temos são impressões, cada um tem, eu também tenho as minhas. O que posso dizer é que com o aumento da carga de conteúdo disciplinar eu não sei se temos professores mais humanistas, não sei dizer, tenho dúvidas. Apesar da preocupação que nós temos aqui nesta instituição em formá-los nesta base. Aliás nós temos em Portugal dois decretos, os Decretos 240 e 241 de 2001 que traçam um perfil do professor do ensino básico. Temos esse perfil e nós também trabalhamos com esse referencial, mas não sei se a formação humanística é melhor ou é diferente do que era a anterior. A anterior tinha mais horas, mas mais quantidade não significa mais qualidade. A forma como é trabalhado, por quem é trabalhada etc. Duvido que haja estudos, desconheço estudos sobre essa formação humanística em geral e humanística em particular, mas temos essa preocupação grande como viu. Está nas didáticas todas, está na Ciências da Educação. Se for ver as competências, estão lá todas apontadas para essa dimensão mais humanística. Há opções tão amplas quanto a que fizemos. Pode ir para outras áreas porque nós temos aqui uma opção que é livre. Pode escolher aqui qualquer disciplina do mestrado da universidade toda. Quer dizer que ele pode escolher, por exemplo, música, pode escolher línguas, qualquer uma das línguas, pode escolher informática, pode escolher qualquer coisa que seja do mestrado, de qualquer curso. Portanto dá essa amplitude de completar, de aprofundar, inclusive a ter Ética

e Deontologia que é uma disciplina que nós temos, temos aqui, temos na saúde. Para ter uma visão mais humanística do que teve até o momento. Cada um depois faz, que essa é a lógica de Bolonha, também uma parte do seu percurso por opção e por necessidade, se o entender, não é?

ENTREVISTADORA: Como o senhor percebe os espaços de autonomia da universidade na organização do curso de formação para a atuação no 1º Ciclo do Ensino Básico? Que tipo de autonomia o curso possui para a elaboração da sua proposta formativa para o docente do 1º Ciclo do Ensino Básico?

ENTREVISTADO: Nossa autonomia diminuiu muito porque o decreto diz tantos créditos para esta área, tantos para aquela. A margem em 120 créditos é pequena, de cerca de 15 ECTS e na licenciatura ainda é mais pequena. O que que nós fizemos? Essa margem... fizemos opções para o aluno poder escolher já que o resto é obrigatório, vamos dar ao aluno a oportunidade. O que Bolonha na essência pode ter trazido de novo porque há formação em países, não na formação de professores, não tanto, mas em muitas áreas, onde o aluno escolhe todas as disciplinas que quer durante o seu percurso formativo. Nós não temos nada disso. Nós temos por área e se não for assim o A3ES não nos aprova porque tem 30 ECTS em Matemática, então tem que constar 30 ECTS em Matemática. Quer dizer, nós não temos muita margem de manobra. Eu acho que Bolonha e os decretos que orientam, como o 79, o que nos trouxe foi essa perda da autonomia porque praticamente somos cursos, na universidade, os órgãos demoraram a perceber porque nós tínhamos, os cursos, ser assim, quando perceberam que havia um decreto que nos confinavam enquanto nas outras áreas não tem nada disso, tem maior liberdade e mais autonomia para pensar os cursos.

ENTREVISTADORA: De acordo com a Lei 79/2014, a componente de formação “Área cultural, social e ética” é assegurado no âmbito das demais componentes. Como essa inserção é feita no curso?

ENTREVISTADO: Temos uma unidade curricular só para essa componente e temos uma docente que só faz investigação nessa área e só trabalha nessa área da ética e deontologia, de filosofia da educação.

ENTREVISTADORA: A legislação diz que essa componente, apesar de obrigatória, é trabalhada dentro das outras componentes.

ENTREVISTADO: Nós temos dentro das outras componentes e temos separada para haver complementaridade e não haver dúvidas que nós damos importância a essa área. Temos uma docente só para isso. Ainda por cima, já estive, mas agora saiu por força das suas necessidades e áreas de trabalho e nós temos um Conselho Deontológico na universidade para tratar todas as questões de ética e de deontologia na própria universidade e de investigação etc. Ela fez parte, já saiu. Foi pra lá outra colega da didática exatamente porque nós da didática temos essa preocupação de trabalhar em coerência com aquilo que é o perfil e com aquilo que entendemos que deve ser o modelo ético e deontológico de formação, apesar de não termos uma ordem em Portugal. Nós temos uma carta da ética para investigação da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, se quiser posso lhe mandar, que foi discutida amplamente em Portugal e agora se manifestou nos órgãos dessa Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, que é quem no fundo... é uma sociedade científica que representa a área das Ciências da Educação em Portugal.

ENTREVISTADORA: A legislação faculta a possibilidade de mestrado exclusivamente em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico. Como o senhor percebe a dupla habilitação oferecida pela universidade?

ENTREVISTADO: Há vários perfis nesse decreto, só pré, só 1º Ciclo, pré e 1º Ciclo, 1º Ciclo e 2º Ciclo em Matemática e Ciências Naturais, 1º Ciclo e 2º Ciclo em Português, História e Geografia de Portugal. São as cinco possibilidades que há nos cinco primeiros perfis. A Universidade de Aveiro foi a única que não quis nunca formar Educadores só do pré ou do 1º ciclo por várias razões que são longas. A universidade nunca fez essa opção porque o 43 dizia que nós formávamos mestres em 4 anos e nós achamos que era uma contradição do modelo. “Então para ser pré e 1º ciclo podemos formar em 4 anos ou 4 anos e meio, que é o que estava previsto?”. Esse modelo não é compatível com a lógica de Bolonha. Então entendemos que não devíamos embarcar nestes perfis. Entretanto mudou com o 79 e nós entendemos que, apesar de poder ir a dois anos, o mestrado como os outros todos, que agora quase toda gente faz isso, não estávamos em condições para que formássemos só um professor do 1º Ciclo no modelo que nós desejávamos e que está explicado aqui no artigo. Entendemos que não era ainda a altura de avançarmos sem fazer uma alusão daquilo que estamos a fazer para só educadores ou professores do 1º Ciclo. Tem outras razões recentes, a razão do modelo de formação. Nós temos modelos de supervisão que seguimos, não sei se tem muita ou pouca formação na área da supervisão, que o reflexivo que tem uma série de exigências e nós não achamos compatíveis essas exigências com o pilar dos professores do 1º Ciclo. Como não nenhuma avaliação, nós não embarcamos, mas é possível, dentro de algumas condições, que não as que o decreto nos proporciona. Ainda por cima, este decreto trouxe ainda outras modificações. Há possibilidade só do 1º Ciclo, mas atualmente a formação de professores tem proporcionado a entrada...esses jovens tem tido dificuldade de entrar no mercado. Enquanto eles não começarem a entrar no mercado de trabalho de forma mais intensa, maciça, pelo menos em Portugal, porque muitos dos alunos estão a trabalhar em Cabo Verde. Enquanto eles não chegarem ao mercado, nós não podemos avaliar o impacto e a qualidade que estivemos a fazer. Porque se analisar pontualmente, alunos mais velhos, os que terminaram cursos aqui a 4, 5 anos foram colocados este ano no Açores, na Madeira, nas ilhas, portanto, demora algum tempo, têm horários incompletos em Lisboa, Porto. Nos grandes centros têm horários incompletos. Para ter completos eles têm que ir para ilhas e finalmente é que vêm.

ENTREVISTADORA: Na sua opinião, quais seriam os aspectos positivos e negativos na formação atual do professor do primeiro ciclo em Portugal?

ENTREVISTADO: Enquanto não chegarem mais alunos e nós fizermos uma avaliação do que estamos a fazer e da formação que estamos a dar, nós e as outras instituições, é difícil apontar aspectos positivos e negativos. De qualquer maneira, devo dizer que eu sou daqueles que evitam trazer, como já percebeu, opiniões pessoais, mas posso lhe dizer, na minha opinião pessoal, um aspecto positivo foi tornar todos os mestrados num modelo de 5 anos com dignidade e com uma estrutura minimamente coerente, mas está a depender da qualidade do corpo docente, como todos. Também poder o aluno fazer a licenciatura num local e mestrado em outro. Nós temos aqui alunos de outras instituições a fazer mestrado conosco, que é bom. E alguns dos nossos vão para outras.

ENTREVISTADORA: É a mobilidade que propõe o Processo de Bolonha que acontece aqui em Aveiro?

ENTREVISTADO: É o que acontece e que está a acontecer e que nós achamos positiva. Neste momento eu tenho alunos de várias outras instituições que tiraram a licenciatura e estão aqui a fazer o mestrado, que é excelente. Temos diferentes perspectivas, diferentes experiências. No meu ponto de vista a diversidade é sempre rica, desde que bem aproveitada. O negativo é um pouco fechado, pouco reflexivo e com pouca autonomia para as mudanças que estas exigentes transformações sociais, económicas e tecnológicas exigiam e nós temos uma dificuldade em acompanhar por causa desse modelo tão rígido que a legislação nos propõe e muito focado nos grupos de docência que já são grupos de recrutamento. Aliás a base desse decreto foi os grupos de recrutamento, ou seja, os professores concorrem a nível nacional para o Ministério e o Ministério obrigou as instituições a formar professores exatamente iguais àquilo que ele queria e a organização que tem na escola. Deveria ser uma mudança, só para perceber, naquilo que é o mundo atual, o que são as exigências curriculares atuais, o que é isso das competências para o século XXI. Portanto, não houve uma mudança de acordo com os referenciais adequados, mas de acordo com as necessidades do Ministério e de empregabilidade e nem sempre uma é coerente com a outra. Portanto, esse é um dos aspectos negativos.

ENTREVISTADORA: Qual é diferença da formação do professor do 1º Ciclo que acontece na universidade e que acontece no instituto politécnico?

ENTREVISTADO: Eu já trabalhei nas duas. Politécnico público e privado antes de chegar aqui a Universidade de Aveiro. É assim, está muito diferente a qualidade do corpo docente. A grande diferença é essa. Por que que eu vim para aqui e não fiquei no politécnico? A razão é esta: aqui e nas universidades há um centro de investigação e há doutoramentos a fazer investigação. Os politécnicos não podem ter. Vão poder ter agora, mas até o momento não podiam ter doutoramento, não podiam ter investigação.

ENTREVISTADORA: Então pesquisa não acontece no Instituto Politécnico? Só acontece na Universidade?

ENTREVISTADO: Até o momento é. Tanto é que o nosso centro de investigação, temos os docentes daqui, de outras universidades e da maioria dos politécnicos que fazem investigação, mas fazem aqui, não fazem nos Institutos Politécnicos. Portanto, isso repercute na qualidade da formação. Claro que temos excelente docentes, eu próprio fui e sei da qualidade de algumas dessas instituições. Há politécnicos em Portugal fazendo um bom trabalho. Não estou a dizer que fazem um mau trabalho, que fique claro. Tanto é que as universidades que formaram muitos, como esta, formaram muito docentes que estão hoje nos politécnicos. Esta autora que fez aqui o doutoramento está nesse momento no politécnico como docente. Concorreu, apanhou no lugar e é docente no politécnico.

ENTREVISTADORA: Qual é a sua leitura em relação a educação no Brasil?

ENTREVISTADO: O Brasil precisa se adaptar a Bolonha para ser concorrencial e não só estar preocupado com os Estados Unidos. Depois de ter conhecido, de fazer banca, mestrado, doutoramentos, congressos, convidaram-me e fui a várias universidades. Aproveitei e fiz no país norte, centro, sul. Fiz milhares quilômetros de avião, porque aquilo é um continente. Já foi a minha terceira vez ao longo dos últimos 25 anos no Brasil e pude constatar as diferenças

que há grandes no Brasil e pude verificar que o Brasil não está preparado, não se preparou para Bolonha ainda, para algo parecido com Bolonha, que os americanos tem, que a Europa fez e que o Brasil tem que fazer se quer continuar a cativar e a acompanhar as exigências sociais, econômicas e políticas que hoje são globais e que exigem que o país adapte também o seu ensino superior, todo o seu ensino fundamental também e o vestibular, como vocês chamam, para a entrada nas universidades. Alguns reitores já perceberam isso. Eu tenho um convite de um reitor que pagava no meio ano para eu ir para a universidade ajudar a pensar numa grande universidade brasileira, pensar a mudança na lógica de Bolonha. No fundo o que ele percebeu, porque eu fiz uma conferência sobre isso, sobre as mudanças nas competências, pensamento crítico e criativo, que aquilo que eu investigo, e o que ele percebeu foi “de fato nós não temos sustentar em competências, temos que sustentar em conhecimentos apenas, portanto, enquanto não mudarmos isso para competências não vamos ser concorrenciais e estamos a atrasarmos cada vez mais.”. Estamos a falar em um físico/teórico, que é reitor de uma universidade, como nosso antigo reitor era um físico também, que percebeu isso rapidamente, mas nem todas as universidades brasileiras ainda perceberam isto e as portuguesas já perceberam isso, porque estão no Processo de Bolonha. Somos muito procurados por alunos do programa ERASMUS. Ainda ontem, na abertura do ano acadêmico, dizia o reitor que somos das mais procuradas em ERASMUS, somos das mais procuradas em doutoramentos das portuguesas e no entanto somos as mais novas. Claro que estamos no *ranking* das universidades novas, com menos de 50 anos, somos das primeiras do mundo. Isso atrai, mas o brasileiro, se me permite dizer desta forma, conhece a Coimbra porque tem quase 800 anos. Nós nem 50 temos, Aveiro perto de Coimbra. A aposta de Aveiro é em áreas que em que Coimbra e Porto, duas universidades mais antigas do país, nós tínhamos que nos tornar distintivos. Em que nos tornamos distintivos? Em áreas em que eles não apostaram. Educação, nenhum deles tema a área científica da educação. Tem Ciências da Educação, Coimbra, e Porto tem uma faculdade, mas a área de educação não existe sem ser fora dessa faculdade. Aqui existe para todas as áreas e com o estatuto igual. Áreas novas, com novas tecnologias de informática que as outras não tiveram, agora têm, mas foi aqui que foi criada, designer, música, bioquímica, todas as áreas interfaces novas. Foi aí que nos afirmamos. Isso mostra a lógica de uma universidade como esta e é isto que nós também queremos trazer na formação de professores. Sempre estar na elevação e na linha da frente, por isso que a mim me interessa acompanhar, por exemplo, eu fui ver a formação de professores na Holanda em dezembro último porque eles têm um modelo de formação e de supervisão, que no meu ponto de vista é muito rico, portanto tenho que aproveitar e ver essa experiência que vamos ver em outra altura. Fui a Amsterdã e Roterdã ver e o modelo é fantástico, tem imensas virtudes, potencialidades e permite ver aquilo que falou, eles estão a receber imigrantes de todo lados, não estão a conseguir resolver os problemas da integração. Como é que a escola e a formação de professores respondem a esse desafio? Foi isso que me motivou ir lá e com um equipe fomos e acompanhamos. Foi uma boa experiência para refletirmos sobre os desafios que vem e vão continuar a acontecer. Mas agora estamos a ter muitos brasileiros. Não é só no país, aqui em Aveiro temos muitos brasileiros. Quem esteve no Rio de Janeiro como eu estive em 94, cidade maravilhosa, e foi no ano passado...achei ninguém vive aqui, isto não é modo de vida. Não estou aqui a fazer nenhuma defesa do nosso modelo porque nós temos muitos defeitos, fique claro e eu sou muito crítico em relação a muito do que nós fazemos aqui, que fique claro. Acho que vocês têm uma riqueza cultural, tem uma riqueza econômica, que tem que ser melhor distribuída etc, que nós não temos. Isto é que me encanta no Brasil por isso que eu trabalho e tenho alguns orientandos, tenho aqui vários pós-doc brasileiros. Professores universitários vem aqui fazer pós-doc, comigo e com outros colegas e é isso que me permite continuar porque acredito que o Brasil é um país de grande futuro.

APÊNDICE F – ENTREVISTA COM PROFESSORA SANDRA

ENTREVISTADORA: Conte um pouco da sua trajetória e de seu interesse pela formação de professores.

ENTREVISTADA: Da minha mesmo? É muito pessoal. Eu sou neta de professores do ensino primário, em Lisboa e o meu pai, apesar de ter seguido uma carreira militar, também tinha um lado ligado ao ensino, de professor. O pai gostava muito de ensinar. Eu, quando comecei a ter professores, dizia sempre que queria ser professora. A primeira professora que tive foi de balé, então eu queria ser professora de balé. Depois fui para o 1º Ciclo e eu queria ser professora do 1º Ciclo. E foi sempre assim, sempre querendo ser professora consoante o nível em que estava. Portanto na minha vida só fazia sentido o ato de ensinar. Se tivesse que escolher outra profissão de tantas várias possibilidades, teria sido impossível. Fiz a licenciatura na Formação de Professores em Física, em Lisboa. Um ano depois de ter acabado a licenciatura estava efetiva na região de Lisboa. Porém, esta Instituição abriu e eu candidatei-me. Candidatei-me para uma escola que eu não sabia o que era, só sabia que era relacionada com formação de professores, mas não conhecia o novo modelo de formação de professores das Escolas Superiores de Educação e não sabia também muito bem onde ficava esta cidade. O meu pai disse-me “compras um bilhete no expresso, quando a camionete parar na central de camionagem, tu sais.”. E pronto, aqui fiquei desde 1983. Neste momento sou a professora mais antiga do politécnico. E adoro ensinar de fato.

ENTREVISTADORA: Fale um pouco como está concebida a formação de docentes para o 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Em linha gerais, quais seriam os principais objetivos do curso de formação de professor para o 1º Ciclo?

ENTREVISTADA: Ter chegado aqui significa um percurso do país. As linhas organizadoras de formação de professores, com aquelas legislações que lhe enviei, é um percurso do país até chegar aí e há uma cultura aqui de escola. Há uma cultura muito forte de escola. Tenho orgulho de pertencer a esta escola que considero como uma das referências a nível nacional de formação de professores. Eu tive a possibilidade de ser avaliadora externa da nossa agência de acreditação (não sei se já ouviu falar da A3ES). Há uns anos atrás pertenci a comissão de avaliação e avalei cursos de formação de professores de norte a sul do país e posso fazer uma comparação entre aquilo que as outras instituições fazem e aquilo que nós aqui fazemos. Temos essa organização, poderíamos ter outra organização, mas eu identifico-me com a organização que temos e posso dizer que não foi por acaso que chegámos aqui, porque é uma cultura forte de escola na formação de professores e nós temos de fato uma matriz, temos outros cursos, mas a matriz desta instituição é formação de professores, temos uma tradição que vem do magistério, como o próprio edifício. Significa que nós temos uma cultura própria. Tivemos já diversas oportunidades de sair deste edifício e ir para o tal campus que eu lhe tinha informado. Uma escola que poderia ser nova, construída da raiz e nós pensamos sempre que não queremos perder essa referência porque há uma cultura aqui, estamos imbuídos de uma cultura, de uma tradição de escola e é isso que queremos perpetuar. A formação de professores na nossa escola com os objetivos gerais é igual em todo país. Nós tivemos que estar formatados para a formação organizada dessa maneira, de acordo com aquelas áreas de formação que não vou estar a explicar porque tens isso lá na legislação e nós tivemos que seguir à risca. Queres perguntar por que o país chegou a isso? Porque começamos a ver que o país tinha uma grande discrepância na formação de professores,

agravado do fato de existirem instituições públicas e instituições privadas, todos a trabalhar para o mesmo fim da formação de professores, e os critérios de exigência eram muito díspares e nós no ensino público sentimos muito mal a ter critérios de exigência tão elevados quando o privado, numa questão de facilitismo, com critérios diferentes os alunos, futuros profissionais, saíam com notas mais elevadas, ficando nossos alunos preteridos a nível de colocação de professores a nível nacional. Isto perpetuou-se durante vários anos, durante muito tempo, não era de todo uma situação justa, mas felizmente, com os critérios de Bolonha, esta situação foi minimizada, obrigando todos não a fazer a mesma coisa, não era todos a fazer tal e qual o mesmo, mas tínhamos parâmetros, temos parâmetros, temos ECTS obrigatórias para cada área de formação. Estamos mais ou menos balizados de acordo com isso. Na avaliação dos cursos há um rigor muito grande nas unidades curriculares que nós oferecemos e a formação do professor, sendo exigido um perfil de docência para o ensino superior com um número obrigatório de doutorados por cursos.

ENTREVISTADORA: O processo de Bolonha traz uma mudança de concepção de ensino, tendo em vista a passagem do centro do processo educacional do professor para o aluno. Como a senhora percebe essa mudança de concepção? Quais são as implicações dessa concepção para a formação do professor do primeiro ciclo?

ENTREVISTADA: Essa situação que me colocas tem duas respostas. A primeira é em termos de paradigma de aprendizagem. Não seria necessário o Processo de Bolonha para alterar o paradigma de ensino. Nas nossas aulas o processo já estava centrado no aluno porque já na década de 70 se tinham iniciado os estudos das concessões alternativas em que nós ficamos a saber que o professor não consegue desmistificar as concessões alternativas dos alunos sendo que as aprendizagens são dependentes do contexto. O aluno consegue repetir na escola aquilo que aprendeu, todavia, quando muda de contexto, volta às suas concessões alternativas para explicar o mundo que rodeia de acordo com as suas crenças. E quando percebemos isso, na década de 80, nós, na sala de aula, modificámos as nossas estratégias e tivemos em consideração o aluno como aprendente e verificando, testando de fato se ele está a aprender de acordo com aquilo que é trabalhado. Com o Processo de Bolonha, felizmente que este paradigma é um pilar. Porém, o que se assistiu com o processo de Bolonha foi dar mais autonomia ao aluno para aprender e mais horas de trabalho fora do contexto escolar. Isso, de fato, não tem nada relacionado com o ensino centrado no aluno, isso está relacionado com uma postura economicista. Quero dizer, a carga horária do professor pode ser distribuída por mais alunos. Isto, na minha opinião, a implementação do processo de Bolonha teve como premissa uma perspectiva economicista.

ENTREVISTADORA: Quais são as competências esperadas para os estudantes que concluem a formação com habilitação para o 1º Ciclo do Ensino Básico?

ENTREVISTADA: Nós queremos desenvolver muita atividade com essa licenciatura ou com os mestrados. O ciclo de estudos que dá habilitação profissional é o mestrado. A licenciatura é uma situação mais generalista. Os diplomados podem com a licenciatura ser auxiliares de ação educativa. Para ser professor com habilitação própria tem de realizar um mestrado. Portanto está a perguntar as competências esperadas para os docentes com formação para o 1º Ciclo. A situação aí é... há competências gerais e há outras mais específicas da área. Os nossos mestrados são todos bivalentes e dão habilitação para a docência para pré- escolar e 1º ciclo ou para os 1º e 2º ciclos. Para todas as situações, o sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional.

ENTREVISTADORA: A legislação faculta a possibilidade de mestrado exclusivamente em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico. Como a senhora percebe a dupla habilitação oferecida pela universidade/instituto politécnico? Os institutos politécnicos e as universidades têm oferecido, em sua grande maioria, essa habilitação dupla. Alguns institutos oferecem uma única habilitação.

ENTREVISTADA: É assim, os cursos não podem ser outros, estão legislados para que assim seja.

ENTREVISTADORA: Se o estudante que se formar para ser professor o 1º ciclo, ele poderia fazer o mestrado só no primeiro ciclo. A legislação permite isso, mas a formação oferecida em sua grande maioria em Portugal oferece a dupla habilitação que também é permitida. O mestrado no 1º ciclo tem 90 ECTS e no mestrado com dupla habilitação, 120 ECTS. Como se consegue formar para duas habilitações aumentando apenas 30 ECTS?

ENTREVISTADA: Nós temos um tronco comum e achamos que poderíamos otimizar os recursos humanos com os mestrados de dupla formação mais do que estar só a formar para o pré-escolar ou só para o 1º ciclo do ensino básico, uma vez que há muitas unidades curriculares que são de tronco comum. Com o perfil bivalente, o futuro professor fica habilitado para mais de 1 ciclo de estudos... é uma mais-valia para o futuro professor, porque pode não ter colocação num ciclo e pode ter para o outro. Nós achamos nesta escola, que poderia ser vantajoso para os dois lados, em termos institucionais porque otimizamos os recursos e em termos de colocação dos futuros diplomados, se não tiverem colocação num ciclo, podem ir para o outro ciclo.

ENTREVISTADORA: O que é Ciência da Educação?

ENTREVISTADA: Houve uma evolução também nos últimos anos com isso. Os cursos estavam encharcados em unidade curriculares de ciências da educação, mas com deficit na formação científica da área específica. Achou-se ter de dar um maior equilíbrio dando relevo à parte científica específica na formação dos professores: Eu posso trabalhar conteúdos de Ciências da Educação, ou seja, contextualizar a dimensão epistemológica dos temas educativos e a sua transformação em objetos de investigação bem como a promoção da análise crítica das problemáticas educativas, nas aulas da unidade curricular de Didática da Física. A Ciência de Educação tem de estar sempre implícita na formação de professores. Todavia não tem de ser exclusiva na formação de professores. Os alunos futuros professores têm de ensinar, os professores têm de ensinar conteúdos científicos específicos da sua área e a situação passou a ser de grande fragilidade em cada área específica de formação. Por isso, hoje os professores, tenho este exemplo, os professores no 1º ciclo fogem de trabalhar nas aulas o ensino experimental das ciências porque não sabem, porque não tiveram ciências na formação devido a esse motivo. Houve uma deficit de formação nas áreas específicas.

ENTREVISTADORA: Como os fundamentos da educação (Filosofia da Educação, Antropologia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, etc..) estão inseridas no curso e qual é o seu papel na formação dos professores do primeiro ciclo?

ENTREVISTADA: De acordo com a legislação porque temos ECTS específicos.

ENTREVISTADORA: Como o processo de Bolonha influenciou na formação humanística dos professores do primeiro ciclo? Qual são as preocupações do curso em relação a formação humanística dos professores?

ENTREVISTADA: Na minha opinião não alterou em nada na nossa formação aqui. Eu penso que a cultura da escola, não é por ser de Bolonha, mas é a cultura da escola que nós começamos há 30 anos, éramos 8 professores e preparamos as aulas em uma mesa como esta e criamos um espírito de unidade muito grande e este espírito, nós começamos a crescer mais, hoje somos 100 professores aqui, mas esse espírito de partilha, de diálogo, de entreajuda nunca se perdeu. Depois a escola passou a ficar organizada por áreas científicas, do Português, do Francês, do Inglês, da História, das Ciências Naturais, da Matemática, das Ciências de Educação e depois, posteriormente, criou-se uma área das TIC mas este espírito de diálogo, de partilha, de entreajuda ficou enraizado em todos nós. Quando me fazem uma pergunta “Como as ciências podem fazer essa formação?”, tem de pensar na minha área, eu tenho de perguntar aos meus professores. Funcionamos em equipe na área, agora somos departamento, e passamos para departamento esta vontade coletiva, mas de uma forma muito sistematizada, muito autêntica. Nós não saímos desse registro de funcionamento, mas isso não está relacionado com Bolonha, mas sim com a cultura da escola.

ENTREVISTADORA: Como você percebe os espaços de autonomia do Instituto Politécnico na organização do curso de formação para atuação no 1º Ciclo do Ensino Básico? Que tipo de autonomia o curso possui para a elaboração da sua proposta formativa para o docente do 1º Ciclo do Ensino Básico?

ENTREVISTADA: Nós temos autonomia na organização da aprendizagem em diferentes contextos. Eu estou a cumprir com os ECTS nas áreas de formação, mas tenho autonomia para diversificar contextos de aprendizagem, no contexto formal, informal, não formal. Nós valorizamos muito o contexto não formal. Sistemáticamente, promovemos a formação de professores na diversificação de contextos. Sinto que aí somos coerentes na forma como nos organizamos dentro das limitações das áreas de formação. Temos também uma forte autonomia na capacidade de gerir a nossa atividade entre departamentos. Pertença a um departamento que, por nossa iniciativa, criou e implementou um projeto de investigação financiado sobre “interdisciplinarietà” em parceria com instituições do ensino superior do Brasil (Santa Catarina). É umas das formas de autonomia. Temos essa possibilidade de investigação, mas uma investigação virada essencialmente para os cursos de formação de professores.

ENTREVISTADORA: De acordo com a Lei 79/2014, a componente de formação “Área cultural, social e ética” é assegurado no âmbito das demais componentes. Como essa inserção é feita no curso?

ENTREVISTADA: Na parte cultural a escola tem atividades e apoios com grupos de teatro, com grupos de sessões recreativas e desportivas e temos alunos que trabalham nesse teatro, muitos deles depois até continuam em sua carreira profissional. Temos aqui ex-alunos que são dinamizadores culturais na região com grande impacto. De maneira que penso que a escola contribuiu de alguma forma para esse estímulo, para esse interesse na área cultural. Na social e ética, isto temos todos os dias, um trabalho diário, na dinamização de diversas redes de solidariedade e programas de voluntariado alguns integrados nos cursos da instituição como o curso de educação social.

ENTREVISTADORA: Na sua opinião, quais seriam os aspetos positivos e negativos na formação atual do professor do primeiro ciclo em Portugal?

ENTREVISTADA: Na entrada para o 1º ciclo de estudos (licenciatura) facilitou-se a entrada dos candidatos com o elenco das provas de acesso ao ensino ao ensino superior. Nós temos vindo a deparar nesses últimos anos com um deficit de conhecimentos muito grande na área de matemática e para mim, como professora de física na formação de professores, tem sido muito complicado desenvolver determinados conteúdos relacionados com a matemática. Os alunos não trazem conhecimentos necessários à aprendizagem de novos conceitos no ensino superior. Foi muito difícil porque os alunos não tendo conhecimentos em matemática, apresentavam dificuldades nas aprendizagens em física, faltando-lhes bases para avançar. Este ano o elenco das provas mudou e são exigidos mais conhecimentos de matemática. Como consequência, aqui na Escola Superior de Educação passámos de 30 candidatos para 3 candidatos este ano. A mesma situação verificou-se em todo o país com maior incidência nas regiões do interior.

ENTREVISTADORA: Então esse pode ser considerado um aspecto positivo e negativo?

ENTREVISTADA: Hum hum. O país conseguiu “dar a volta” com prejuízo do número dos novos alunos nas instituições. Na escola temos menos alunos, mas tinha de ser alterado o elenco das provas de acesso ao ensino superior.

ENTREVISTADORA: Qual é a sua leitura em relação a educação no Brasil?

ENTREVISTADA: Tenho um amigo na Universidade da Bahia, da área da física e história da física, professor Olival Freire Jr. sendo, para mim, uma referência no sistema de educação no Brasil. Considero o professor um académico extremamente inovador, arrojado e uma referência a nível mundial. Realizámos aqui um encontro de ciências de âmbito internacional com a participação do professor Michael Matthews da Austrália e do Prof. Olival Freire Jr, entre outros convidados e conferencistas. Fizemos sessões plenárias para os professores de ciências a nível nacional. Para mim, a Universidade da Bahia é uma referência. Em termos gerais no Brasil, não tenho opinião porque não mantenho um trabalho próximo com outros centros.

ENTREVISTADORA: Obrigada, professora.

ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR E PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DE ENSINO BÁSICO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

Despacho n.º 10115/2015

Na sequência da decisão favorável de acreditação prévia do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico lecionado na Escola Superior de Educação, pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e do registo, com a referência R/A-Cr 168/2015, na Direção-Geral do Ensino Superior, vem a Presidente do Instituto Politécnico do Porto, nos termos do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de julho, pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 115/2013, de 07 de agosto, a promover à publicação na 2.ª série do *Diário da República*, da estrutura curricular e plano de estudos, aprovados nos termos do anexo ao presente despacho.

25 de agosto de 2015. — A Presidente do Instituto Politécnico do Porto, *Rosário Gambôa*.

Estrutura curricular

- 1 — Estabelecimento de ensino: Instituto Politécnico do Porto
- 2 — Unidade orgânica: Escola Superior de Educação do Porto
- 3 — Curso: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- 4 — Grau ou diploma: Mestre
- 5 — Área científica predominante do curso: Educação
- 6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma: 120
- 7 — Duração normal do curso: 4 semestres

8 — Opções, ramos ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estrutura: n/a

9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma:

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Educação	E	101,5	0
Ciências da Natureza e Matemática. . .	CNM	5	0
Ciências da Linguagem e Literatura. . .	CLL	5	0
Ciências Humanas e Sociais	CHS	5	0
Expressões Artísticas e Motoras	EAM	3,5	0
<i>Total.</i>		120	(¹) 0

(¹) Número de créditos das áreas científicas optativas necessários para a obtenção do grau ou diploma.

10 — Observações:

No plano de estudos optamos por indicar, na coluna destinada a observações, as siglas das componentes de formação em cada unidade curricular, a saber:

- AD — Área de docência;
- EG — Educacional geral;
- DE — Didáticas específicas
- PES — Prática de Ensino Supervisionada

Plano de estudos

Instituto Politécnico do Porto — Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Área científica predominante: Educação

QUADRO N.º 1

1.º ano curricular

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (homs)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Conhecimento e Usos do Português	CLL	Semestral	135	TP — 45	5	AD
Linguagem, Raciocínio e Comunicação Matemática	CNM	Semestral	135	TP — 45	5	AD
Expressões	EAM	Semestral	94,5	TP — 30	3,5	AD
Metodologias Específicas na Educação de Infância	E	Semestral	148,5	TP — 45	5,5	PES
Ciências para o Conhecimento do Mundo	CHS	Semestral	135	TP — 45	5	AD
Currículo, Organização Escolar e Inclusão	E	Semestral	162	TP — 52,5	6	EG
Matemática na Educação de Infância	E	Semestral	135	TP — 45	5	DE
Metodologias para o Conhecimento do Mundo.	E	Semestral	135	TP — 45	5	DE
Educação Linguística e Literária	E	Semestral	135	TP — 45	5	DE
Didática da Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico	E	Semestral	135	TP — 45	5	DE

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Didáticas das Ciências Naturais e Humanas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	E	Semestral	135	TP — 45	5	DE
Didática do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico	E	Semestral	135	TP — 45	5	DE

QUADRO N.º 2

2.º ano curricular

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Prática Educativa Supervisionada	E	Anual	1 242	E- 440; S- 60; OT- 8	46	PES
Investigação em Educação	E	Semestral	108	TP — 37.5	4	EG
Expressões na Educação de Infância	E	Semestral	162	TP — 52.5	6	DE
Didática das Expressões.	E	Semestral	108	TP — 37.5	4	DE

208909761

ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR E PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA



PARTE E

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Despacho n.º 10217/2015

Nomeação de Vice-Reitor e Delegação de Competências

Considerando que, atendendo aos motivos apresentados e após adequada ponderação, decidi aceitar o pedido de cessação de funções de Vice-Reitor, do Senhor Prof. Doutor Eduardo Anselmo Ferreira da Silva, com efeitos a partir de 31 de agosto de 2015;

Considerando a incumbência adstrita, ao abrigo do Despacho de nomeação de Vice-Reitores e Pró-Reitores e delegação de competências, o Despacho n.º 5954/2014, de 22 de abril, publicado no *Diário da República* n.º 87, 2.ª série, de 07 de maio, ao Senhor Prof. Eduardo Anselmo Ferreira da Silva;

No exercício dos poderes de superintendência que, em geral, me são conferidos pela Lei e pelos Estatutos da Universidade, homologados pelo Despacho Normativo n.º 18-A/2009, de 30 de abril, publicado no *Diário da República* n.º 93, 2.ª série, de 14 de maio, e alterados conforme Despacho Normativo n.º 23/2012, de 19 de outubro, publicado no *Diário da República* n.º 208, 2.ª série, de 26 de outubro, e, em especial, no uso da competência que me é conferida pelos artigos 88.º n.º 1 e 2 e 92.º n.º 4 da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, e pelos artigos 23.º n.º 6 e 24.º n.º 2 dos Estatutos, e em conformidade com o disposto nos artigos 44.º a 50.º do Código do Procedimento Administrativo, decido, para os devidos efeitos, o seguinte:

1.º Nomear, ao abrigo dos normativos supra identificados, Vice-Reitor o Senhor Prof. Doutor João Gonçalo Gomes de Paiva Dias, professor coordenador desta Universidade, que concomitantemente cessa as funções de Diretor da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda;

2.º Delegar, nos termos dos normativos referenciados, no Senhor Vice-Reitor agora nomeado, Prof. Doutor João Gonçalo Gomes de Paiva Dias, os assuntos no âmbito dos ciclos de estudos conferentes de graus de licenciado e mestre, dos ciclos de estudo não conferentes de grau, da formação pós-secundária e da aprendizagem ao longo da vida, mormente no que concerne a:

- a) Conselho Pedagógico, designadamente a presidência deste órgão, nos termos do n.º 2 do artigo 29.º dos Estatutos;
- b) Coordenação das iniciativas relativas ao desenvolvimento curricular dos níveis de formação referidos;
- c) Atribuição de apoios aos estudantes no quadro da ação social escolar;
- d) Promoção da internacionalização respeitante aos níveis de formação referidos;

3.º Confirmando, sem prejuízo do acima exposto, as demais competências delegadas ao abrigo do Despacho n.º 5954/2014, de 22 de abril, e mantendo, para efeitos da minha substituição, a ordem de designação dos Vice-Reitores, assumindo o Vice-Reitor ora nomeado a posição do Vice-Reitor cessante;

4.º O presente despacho considera-se efetuado por urgente conveniência de serviço, produzindo efeitos imediatos.

Enaltece-se o inextinguível empenho no projeto da Universidade manifestado pelo Professor Eduardo Silva. Para além da sua grande dedicação e capacidade de relacionamento com os estudantes e com as suas estruturas representativas, com os serviços da Universidade e com as Direções de Curso; do cuidado posto nas ações de desenvolvimento curricular e de avaliação dos ciclos de estudo; do seu envolvimento implicado no Sistema de Garantia da Qualidade e nos vários projetos visando a melhoria do sucesso académico e a redução do abandono, o Prof. Doutor Eduardo Silva é bem conhecido pela sua total e permanente disponibilidade em prol da Universidade. Fica a Universidade de Aveiro, e fico eu, a dever-lhe muitíssimo e quero dar pública nota de agradecimento pelo seu trabalho incansável numa área tão nobre da missão universitária e de tão grande relevo social.

1 de setembro de 2015. — O Reitor, Prof. Doutor Manuel António Cotão de Assunção.

208920963

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Aviso (extrato) n.º 10427/2015

Em cumprimento da alínea *d*) do artigo 4.º da Lei n.º 35/2014, de 20-06, torna-se público que, Gabriela Luísa Góis Côrte Santos, Professora Auxiliar, cessou funções por aposentação, a partir de 1 de agosto de 2015.

03/09/2015. — A Chefe de Divisão de Recursos Humanos, *Alda Emilia Bebiano de Castro Martins Oliveira Ribeiro*.

208923077

Aviso (extrato) n.º 10428/2015

Em cumprimento da alínea *d*) do artigo 4.º da Lei n.º 35/2014, de 20-06, torna-se público que a Coordenadora Técnica, Maria da Conceição Batista Bernardino Trindade Branco, cessou funções por aposentação, a partir de 1 de agosto de 2015.

03/09/2015. — A Chefe de Divisão de Recursos Humanos, *Alda Emilia Bebiano de Castro Martins Oliveira Ribeiro*.

208922931

Despacho (extrato) n.º 10218/2015

Caducidade de Contrato

Por motivo de rescisão, terminou o contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, o licenciado Rui Miguel Garcia dos Santos, com a categoria de Técnico Superior, com efeitos a partir de 1 de agosto de 2015.

3 de setembro de 2015. — A Chefe de Divisão de Recursos Humanos, *Alda Emilia Bebiano Ribeiro*.

208923336

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Aviso n.º 10429/2015

No âmbito das competências que são conferidas na alínea *b*) do Artigo 92.º da Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro e em conformidade com o Decreto -Lei n.º 74/2006 de 24 de março, na redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, foi aprovada a criação do curso de 2.º ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela Universidade de Évora.

O referido curso, conducente ao grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi sujeito a acreditação prévia junto da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e posteriormente registado pela Direção-Geral do Ensino Superior, em 30 de julho de 2015, com o número R/A — CR146/2015, pelo que determina, no uso de delegação de competências, que se proceda à publicação em anexo, da estrutura curricular e do plano de estudos do curso, o qual entra em funcionamento a partir do ano letivo de 2015-2016.

31/7/2015. — A Vice-Reitora, *Maria Filomena Ferreira Mendes*.

Universidade de Évora

Curso: 2.º Ciclo em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estrutura Curricular e Plano de Estudos

- 1 — Estabelecimento de ensino: Universidade de Évora
- 2 — Unidade orgânica: Escola de Ciências Sociais
- 3 — Curso: Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- 4 — Grau ou diploma: Mestre
- 5 — Área científica predominante do curso: Ciências da Educação
- 6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma: 120

26414

Diário da República, 2.ª série — N.º 179 — 14 de setembro de 2015

7 — Duração normal do curso: 4 semestres
 8 — Opções, ramos, perfis, maior/menor, ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estrutura (se aplicável):
 9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma:

QUADRO N.º 1

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Ciências da Educação . . .	CEd	84	—
Educação Artística	EdArt	3	—
Educação Artística, Música	EdArt /Mus	—	3
Educação Física	EdFis	3	—
Psicologia	Psic	6	—
Ciências da Educação, Ciências da Saúde, Filosofia	CEd, CSaud, Fil	—	6
Português	Port	3	—
Matemática	Mat	3	—

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
História, Geografia, Física Química, Biologia, Ciências Ambiente Ecologia	Hist Geo Fis, Qui, CBio, CAE	—	9
<i>Total</i>		102	18

10 — Observações:

Tendo em conta o Decreto-Lei n.º 79/2014:

1 — Dos 120 ECTS necessários à obtenção do grau o aluno terá de fazer:

a) 18 ECTS na componente de formação da Área de Docência (AD);
b) 15 ECTS na componente de formação da Área Educacional Geral (AEG);c) 39 ECTS na componente de formação de Didáticas Específicas (DE);
d) 48 ECTS na componente de formação de Iniciação à Prática Profissional (IPP), incluindo Prática de Ensino Supervisionada.

11 — Plano de estudos:

Universidade de Évora

Curso: 2.º Ciclo em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Grau: Mestre

Área científica predominante do curso: Ciências da Educação

QUADRON.º 2

1.º Ano/1.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Área de formação	Tipo (1)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
				Total	Contacto (2)		
Psicologia da Educação da Criança	Psic	AEG	S	156	45 TP + 3 OT	6	Obrigatória.
Temas Aprofundados de Português	Port	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Obrigatória.
Educação e Expressões Artísticas na infância	EdArt	DE	S	78	30 TP + 2,5 OT + 15 TC	3	Obrigatória.
Jogo e desenvolvimento motor na infância	EdFis	DE	S	78	22,5 TP + 2,5 OT + 15 TC	3	Obrigatória.
Didática do Estudo do Meio	CEd	DE	S	156	45TP + 3 OT + 15 TC	6	Obrigatória.
Temas aprofundados de Matemática	Mat	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Obrigatória.
Opção AD II	Hist Geo Fis Qui, CBio, CAE	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.
Opção AD II	Hist Geo Fis Qui, CBio, CAE	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.

QUADRON.º 3

1.º Ano/2.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Área de formação	Tipo (1)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
				Total	Contacto (2)		
Investigação em educação de infância (0-12).	CEd	AEG	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Obrigatória.
Opção AEG	CEd/Fil/CSaud	AEG	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.
Projeto Integrado de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias.	CEd	DE	S	156	45 S + 3 OT	6	Obrigatória.
Didática da Matemática	CEd	DE	S	156	45TP + 3 OT	6	Obrigatória.
Didática da Língua Materna	CEd	DE	S	156	45TP + 3 OT	6	Obrigatória.
Pedagogia da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	CEd	DE	S	156	45TP + 3 OT + 45TC	6	Obrigatória.

QUADRO N.º 4

2.º Ano/3.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Área de formação	Tipo (1)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
				Total	Contacto (2)		
Opção AD I	EdArt/Mus	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.
Opção AEG	CEd/Fil/CSaud	AEG	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo/	CEd	PES	S	624	S:60 + E:294 + OT:9	24	Obrigatória.

QUADRO N.º 5

2.º Ano/4.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Área de formação	Tipo (1)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
				Total	Contacto (2)		
Temas Aprofundados de Pedagogia da Infância.	CEd	DE	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Obrigatória.
Opção AD II	Hist Geo Fis Qui.	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.
Prática de Ensino Supervisionada no Pré- -escolar/	CBio, CAE CEd	PES	S	624	S:60 + E:294 + OT:9	24	Obrigatória.

Disciplinas optativas

QUADRO N.º 6

Unidades Curriculares Optativas da Área da Docência I

Unidades curriculares	Área científica	Área de formação	Tipo (1)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
				Total	Contacto (2)		
Laboratório de Técnicas Projetivas de Expressão Dramática.	EdArt	AD	S	78	30 TP + 2,5 OT	3	Optativa.
Educação e Cultura Visual	EdArt	AD	S	78	30TP + 2,5 OT	3	Optativa.
Culturas Musicais.	Mus	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.

QUADRO N.º 7

Unidades Curriculares Optativas da Área da Docência II

Unidades curriculares	Área científica	Área de formação	Tipo (1)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
				Total	Contacto (2)		
Temas Aprofundados de História.	Hist	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.
Temas de Geografia.	Geo	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.
Temas Aprofundados de Biologia	C. Bio	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.
Temas Aprofundados de Química	Quim	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.
Temas de Física	Fis	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.
Temas Aprofundados de Ciências do Ambiente.	CAE	AD	S	78	22,5 TP + 2,5 OT	3	Optativa.

QUADRO N.º 8

Unidades Curriculares Optativas da Área Educacional Geral

Unidades curriculares	Área científica	Área de formação	Tipo (1)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
				Total	Contacto (2)		
Educação e Valores	CEd	AEG	S	78	22,5TP+ 2,5 OT	3	Optativa.
Filosofia para Crianças	Fil.	AEG	S	78	22,5TP+ 2,5 OT	3	Optativa.
Correntes Pedagógicas Contemporâneas ...	CEd	AEG	S	78	22,5TP+ 2,5 OT	3	Optativa.

26416

Diário da República, 2.ª série — N.º 179 — 14 de setembro de 2015

Unidades curriculares	Área científica	Área de formação	Tipo (1)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
				Total	Contacto (2)		
A educação das crianças, as famílias e a comunidade.	CEd	AEG	S	78	22,5TP+ 2,5 OT	3	Optativa.
Saúde Infantil.....	CSaud	AEG	S	78	22,5TP+ 2,5 OT	3	Optativa.
Mediação em contextos educativos para a infância.	CEd	AEG	S	78	22,5TP+ 2,5 OT	3	Optativa.

(1) (A) Anual; (S) Semestral

(2) (T) Ensino Teórico; (TP) Ensino Teórico-Prático; (PL) Ensino Prático e Laboratorial; (TC) Trabalho de Campo; (S) Seminário; (E) Estágio; (OT) Orientação Tutorial; (O) Outra

208921132

ANEXO C – ESTRUTURA CURRICULAR E PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM ENSINO DO 1.º CICLO DE ENSINO BÁSICO E DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO

35580

Diário da República, 2.ª série — N.º 239 — 7 de dezembro de 2015

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Contrato (extrato) n.º 919/2015

Por despacho do Reitor da Universidade do Algarve de 16 de julho de 2015 foi autorizado o contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo como mestre Rui Miguel Faria Furtado Cintra, na categoria de assistente convidado, em regime de tempo parcial a 10 %, para a Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve, no período de 1 de setembro de 2015 a 29 de fevereiro de 2016, auferindo o vencimento correspondente ao escalão 1, índice 100 da tabela remuneratória dos docentes do ensino superior politécnico.

1 de setembro de 2015. — A Diretora de Serviços de Recursos Humanos, *Silvia Cabrita*.

209134916

Contrato (extrato) n.º 920/2015

Por despacho do Reitor da Universidade do Algarve de 16 de julho de 2015 foi autorizado o contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo com amestre Mónica Isabel Madeira, na categoria de assistente convidada, em regime de acumulação a 10 %, para a Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve, no período de 1 de setembro de 2015 a 29 de fevereiro de 2016, auferindo o vencimento correspondente ao escalão 1, índice 100 da tabela remuneratória dos docentes do ensino superior politécnico.

1 de setembro de 2015. — A Diretora de Serviços de Recursos Humanos, *Silvia Cabrita*.

209143672

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Aviso n.º 14338/2015

Na sequência de decisão favorável à sua acreditação prévia por parte da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, foi registado a 23 de setembro de 2015, na Direção-Geral do Ensino Superior com o n.º R/A-Cr-280/2015 o ciclo de estudos conducente à atribuição do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, ao abrigo da alínea b) do n.º 1 do artigo 92.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de dezembro, conjugada com o disposto nos artigos 67.º e seguintes no Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março determino a publicação da estrutura curricular e do plano de estudos do ciclo de estudos criado.

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Estrutura Curricular

- 1 — Estabelecimento de ensino: Universidade de Aveiro (UA).
- 2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.): Departamento de Educação.
- 3 — Curso: Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- 4 — Grau ou diploma: Mestre.
- 5 — Área científica predominante do curso: Ensino.
- 6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessários à obtenção do grau ou diploma: 120 ECTS.
- 7 — Duração normal do curso: 2 anos/4 semestres.
- 8 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma, para todos os ramos:

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Ensino	ENS	48	—
Ciências da Educação	CE	6	—
Didática e Tecnologia Educativa	DTE	26	6
Matemática	M	14	—
Física/Química/Biologia/Geologia	F/Q/B/G	14	—
Qualquer Área Científica (Qualquer UC de 2.º Ciclo de acordo com o n.º 4 do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio)		—	6
Total		108	12

Plano de Estudos

1.º Ano/1.º Semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Didática da Matemática no Ensino Básico	DTE	Semestral	162	TP: 45; OT: 20	6
Matemática Complementar I	M	Semestral	162	TP: 45; OT: 20	6
Temas Atuais de Ciências I	F/Q/B/GEO	Semestral	216	TP: 60; OT: 20	8
Didática da Língua Portuguesa no 1.º CEB	DTE	Semestral	162	TP: 45; OT: 20	6
Didática de Estudo do Meio	DTE	Semestral	108	TP: 30; OT: 20	4
Total					30

1.º Ano/2.º Semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Didática das Expressões	DTE	Semestral	108	TP: 45; OT: 20	4
Didática das Ciências Naturais	DTE	Semestral	162	TP: 45; OT: 20	6
Matemática Complementar II	M	Semestral	216	TP: 60; OT: 20	8
Temas Atuais de Ciências II	F/Q/B/GEO	Semestral	162	TP: 30; OT: 20	6
Organização e Gestão Escolar	CE	Semestral	162	TP: 45; OT: 20	6
Total					30

2.º Ano/1.º Semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Opção	DTE	Semestral	162	—	6
Seminário de Orientação Educacional	ENS	Anual	108	E: 30; S:30; OT: 20	4
Prática Pedagógica Supervisionada	ENS	Anual	540	S: 30; E:240; OT: 20	20
<i>Total</i>					30

2.º Ano/2.º Semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Opção Livre (Qualquer UC de 2.º Ciclo de acordo com o n.º 4 do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio)	QAC	Semestral	162	—	6
Seminário de Orientação Educacional	ENS	Anual	108	E: 30; S:30; OT: 20	4
Prática Pedagógica Supervisionada	ENS	Anual	540	S: 30; E:240; OT: 20	20
<i>Total</i>					30

Elenco das unidades curriculares de Opção:

Unidades curriculares	Área científica	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
		Total	Contacto	
Educação para a Sustentabilidade	DTE	162	TP: 45; OT: 20	6
Pluralidade Linguística e Educação	DTE	162	TP: 45; OT: 20	6
Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	DTE	162	TP: 45; OT: 20	6

Elenco das unidades curriculares de Opção Livre:

Unidades curriculares	Área científica	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
		Total	Contacto	
Metodologia de Investigação em Educação	CE	162	TP: 45; OT: 20	6
Educação e Valores	CE	162	TP: 45; OT: 20	6
Necessidade Educativas Especiais I	CE	162	TP: 45; OT: 20	6
Multiculturalismo na Educação	CE	162	TP: 45; OT: 20	6
Qualquer área científica (UC de 2.º Ciclo de acordo com o n.º 4 do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio)	QAC	—	—	6

ANEXO D – ESTRUTURA CURRICULAR E PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM ENSINO DO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO E DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

Diário da República, 2.ª série — N.º 162 — 20 de agosto de 2015

23849

4 — As provas são integralmente reapreciadas, pelo que se dispensa a apresentação de qualquer tipo de alegação.

5 — O presidente do júri designa dois docentes que não tenham participado na apreciação da prova em causa para a reapreciarem e sobre ela, separadamente, emitirem parecer fundamentado.

6 — O presidente do júri procede à análise desses pareceres e delibera sobre a reapreciação, concedendo ou não provimento.

7 — O resultado da reapreciação é comunicado ao requerente por correio registado com aviso de receção.

8 — Da decisão referida no número anterior não pode ser pedida nova reapreciação.

9 — No caso de provimento do pedido de revisão de provas o candidato é reembolsado dos emolumentos respetivos.

Artigo 19.º

Validade e melhoria das provas

1 — A aprovação nas provas é válida para a candidatura aos cursos técnicos superiores profissionais no Instituto Politécnico de Santarém no ano da aprovação e no seguinte.

2 — O candidato pode efetuar melhoria de nota, no ano seguinte ao da aprovação.

SECÇÃO IV

Prova de conhecimentos

Artigo 20.º

1 — A prova de conhecimentos tem como objetivo facultar a candidatura aos TeSP do IPSantarém por parte de titulares de um diploma de especialização tecnológica, de um diploma de técnico superior profissional ou de um grau de ensino superior que pretendam a sua requalificação profissional, a que se refere no n.º 3 do artigo 3.º e tem como referencial os conhecimentos e aptidões correspondentes ao nível do ensino secundário na(s) área(s) relevante(s) para cada curso.

2 — A prova de conhecimentos aplica-se ao disposto nos artigos 10.º, 11.º e 16.º a 19.º deste regulamento.

3 — São dispensados da prova referida no n.º 1, os candidatos cuja formação tenha como referencial os conhecimentos e aptidões do curso a que se candidatam.

SECÇÃO V

Disposições finais

Artigo 21.º

Arquivo de provas

Todos os documentos relacionados com a verificação da satisfação das condições de ingresso, incluindo eventuais provas escritas e efetuadas pelo estudante, integram o seu processo individual.

Artigo 22.º

Taxas e emolumentos

As taxas e emolumentos devidos pela realização de atos previstos no presente regulamento são os fixados na tabela de emolumentos do IPSantarém

Artigo 23.º

Dúvidas de interpretação e omissões

As dúvidas de interpretação e omissões do presente regulamento são resolvidas por despacho do presidente do IPSantarém.

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Mestrado

1.º Ano — 1.º Semestre

QUADRO N.º 1

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem.....	AEG	Semestral	81	TP — 37,5	3
Metodologia de Investigação em Educação.....	AEG	Semestral	81	TP — 37,5	3

Artigo 24.º

Entrada em vigor

O presente regulamento entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação no *Diário da República*.

208866207

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

Despacho (extrato) n.º 9505/2015

Na sequência de decisão favorável à sua acreditação prévia pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, foi registado na Direção Geral do Ensino Superior em 04/08/2015 com o n.º R/A-CR 171/2015 o ciclo de estudos conducente à atribuição do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu.

Assim, ao abrigo da alínea b) do n.º 1 do artigo 92.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, conjugada com o disposto nos artigos 52.º e seguintes do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, determino a publicação da estrutura curricular e do plano de estudos do ciclo de estudos criado.

10 de agosto de 2015. — O Presidente do Instituto Politécnico, *Engenheiro Fernando Lopes Rodrigues Sebastião*.

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação

Caracterização, Estrutura Curricular e Plano de Estudos

1 — Estabelecimento de ensino: Instituto Politécnico de Viseu.

2 — Unidade orgânica: Escola Superior de Educação.

3 — Curso: Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

4 — Grau ou diploma: Mestrado.

5 — Área científica predominante do curso: Prática de Ensino Supervisionada.

6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma: 120.

7 — Duração normal do curso: 4 semestres.

8 — Opções, ramos, ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estrutura: Não aplicável.

9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma:

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Área de Docência.....	AD	27	0
Área Educacional Geral.....	AEG	9	0
Didáticas Específicas.....	DE	30	3
Prática de Ensino Supervisionada	PES	51	0
<i>Total.....</i>		117	3

10 — Plano de estudos:

23850

Diário da República, 2.ª série — N.º 162 — 20 de agosto de 2015

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Património Natural e Cultural	AD	Semestral	108	S — 45	4
Didáticas Específicas do 1.º CEB I	DE	Semestral	162	TP — 75	6
Linguagens e Representações em Português e Matemática.	AD	Semestral	108	TP — 45	4
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I.	PES	Semestral	270	132,5 (E — 102,5 + S — 30)	10

1.º Ano — 2.º Semestre

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Organização e Administração Escolar	AEG	Semestral	81	TP — 37,5	3
Expressões e Criatividade	AD	Semestral	81	TP — 37,5	3
Tecnologia Educativa.	DE	Semestral	81	TP — 37,5	3
Didáticas Específicas do 1.º CEB II.	DE	Semestral	162	TP — 75	6
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II.	PES	Semestral	405	202,5 (E — 172,5 + S — 30)	15

2.º Ano — 1.º Semestre

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Física e Química	AD	Semestral	108	TP — 45	4
Complementos de Números e de Estatística	AD	Semestral	108	TP — 45	4
Temas Atuais em Educação em Matemática e Ciências Naturais	DE	Semestral	81	TP — 37,5	3
Opção	DE	Semestral	81	TP — 37,5	3
Didáticas Específicas da Matemática e das Ciências Naturais no 2.º CEB I.	DE	Semestral	162	TP — 75	6
Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB I.	PES	Semestral	270	132,5 (E — 102,5 + S — 30)	10

2.º Ano — 2.º Semestre

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Biologia e Geologia.	AD	Semestral	108	TP — 45	4
Complementos de Geometria e de Álgebra.	AD	Semestral	108	TP — 45	4
Seminário de Investigação sobre as Práticas	PES	Semestral	54	S — 22,5	2
Didáticas Específicas da Matemática e das Ciências Naturais no 2.º CEB II.	DE	Semestral	162	TP — 75	6
Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB II.	PES	Semestral	378	180 (E — 150 + S — 30)	14

208863867