

PREPOSIÇÕES LEGISLATIVAS PARA O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: diálogo e reflexões sobre o “desenho formativo” luso-brasileiro

Helena Maria dos Santos FELÍCIO¹
Carlos Manuel Ribeiro da SILVA²

Resumo

O texto objetiva refletir sobre as proposições legislativas para o currículo de formação inicial de professores da Educação Básica, no Brasil e em Portugal e alguns de seus desdobramentos refletidos nos contextos da UNIFAL-MG e da UMINHO, a partir do diálogo entre as experiências vivenciadas pelos autores, enquanto professores formadores. Partindo da reflexão sobre alguns pressupostos teóricos relativos à formação de professores, que a entende numa base no desenvolvimento da capacidade intelectual e transformadora dos professores, fazemos uma análise documental dos modelos formativos, no sentido de entender as suas potencialidades e limitações. Aqui é possível perceber fragilidades comuns no que diz respeito à necessária relação entre componentes de formação e o contexto de atividade profissional. Embora estas conexões sejam objeto de inúmeras proposições, faz-se necessário o debate em prol da reconstrução de currículos formativos que possibilitem a profissionalização do professor, constituída pela integração de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação, de relações teoria-prática significativas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Currículo. Modelos Formativos.

¹ Professora Associada da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) no Programa de Pós-Graduação em Educação. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores. Desenvolveu estudos de pós-doutoramento no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal). Possui Doutorado e Mestrado em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP).
E-mail: helena.felicio@unifal-mg.edu.br.

² Professor Auxiliar no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, Braga, Portugal. É doutorado em Estudos da Criança, área de Conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica, e Mestre em Ciências da Educação, na especialidade em Desenvolvimento Curricular.
E-mail: carlos@ie.uminho.pt.

LEGAL PROPOSITIONS TO TEACHER INITIAL TRAINING CURRICULUM: dialogue about luso-brazilian “training design”

*Helena Maria dos Santos FELÍCIO
Carlos Manuel Ribeiro da SILVA*

Abstract

The text aims pondering on legal propositions to the initial teacher training curriculum to Basic Education in Brazil and Portugal and some of its consequences reflected on the contexts at UNIFAL-MG and UMINHO from dialogues between the authors' personal experiences, as training teachers. Starting from the reflection on some theoretical assumptions related to teacher training that understands it based on teachers' intellectual and transforming capacity, we produce a documentary analysis of training models, in order to understand their potential and limitations. Here it is possible to realize common weaknesses regarding to the necessary relation between training components and the context of professional activity. Although these connections are the subject of several propositions, it is necessary to debate in favor of training curricula that enable the professionalization of teacher, constituted by the integration of a solid base of knowledge and action means, of significant theory-practice relations.

Keywords: Teacher Training. Curriculum. Training Models.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo sistematizar e refletir sobre as proposições legislativas que enquadram os currículos de formação inicial de professores para a Educação Básica do Brasil e de Portugal. Considerando as especificidades destes contextos, a nossa intenção visa estabelecer um diálogo que favoreça a compreensão de percursos formativos a partir de uma base partilhada de reflexões, experiências e percepções vivenciadas pelos autores, respectivamente, professores formadores na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e na Universidade do Minho (UM), visto que são significativos os inúmeros estudos e eventos científicos realizados no campo da Educação, na dimensão luso-brasileira, bem como o trânsito acadêmico-científico entre os dois países, que se mostra cada vez mais intenso, constante e produtivo.

De forma específica, em se tratando da formação inicial de professores, o campo tem sido repensado por diversos países, seja no âmbito das políticas curriculares para formação, seja nos constantes desafios instigados pelo contexto contemporâneo com repercussões no cotidiano das instituições educacionais, que exigem um trabalho pedagógico, de tal forma potencializado, capaz de dar respostas mais significativas.

Num espaço de tempo relativamente recente, podemos enquadrar a formação de professores em várias iniciativas de âmbito universal, onde a “educação para todos”, de qualidade, que responda aos desafios contemporâneos, se manifesta como um dos aspectos fundamentais para a sua concretização.

A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990), o “Relatório do Milênio” (ANNAN, 2000), divulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU), a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, dentre outras, são exemplos dessas iniciativas que desafiam o campo educacional, declarando que a educação deve contribuir para conquistar um mundo melhor; que uma educação básica adequada torna-se fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica; que todas as crianças no mundo devem alcançar uma educação básica universal, terminando um ciclo completo de ensino básico inicial; que a educação seja capaz de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas.

Entendemos que esses desafios contemporâneos podem ser, também, consignados com uma aposta global na qualidade da formação de professores, o que implica em proposições legislativas para o currículo de formação, bem como em opções elaboradas e desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior, alinhando-se, também, às demandas e exigências apresentadas pelos contextos profissionais.

No Brasil e em Portugal as questões referentes à formação inicial de professores apresentam-se efervescentes uma vez que, pensar numa educação de qualidade também supõe uma formação de professores com qualidade, o que implica uma comprometida reflexão sobre a política de formação, o currículo, as práticas formativas desenvolvidas nas Instituições Formadoras.

Como ponto de partida, é preciso considerar algumas questões que evidenciam similaridades entre Brasil e Portugal que contribuem para o diálogo formativo e investigativo. Em primeiro lugar, salientamos que por ocasião da promulgação de suas atuais leis fundacionais da educação – no Brasil a Lei 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e em Portugal a Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) – os dois países emergiam de longos e difíceis períodos de ditadura, com o desafio de uma reconstrução democrática nacional, ao nível de serviços sociais/estruturais básicos, nomeadamente com a necessidade de estabelecer parâmetros e metas ambiciosas no campo educacional, no sentido de contribuir para um esforço integrado de desenvolvimento dos mesmos.

Em segundo lugar, ambos ocupavam posições relativamente periféricas no sistema político-econômico mundial. Ainda assim, os dois países atravessaram períodos de aparente convergência com os países considerados desenvolvidos, onde se procurou melhorar os níveis de bem-estar social, cultural e econômico, medidos através do chamado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³. Estes movimentos emergiram a partir dos processos de democratização de ambos os países, sendo que no caso português, isso se tornou mais evidente com a adesão à então Comunidade Econômica Europeia, a 1 de janeiro de 1986, e no caso brasileiro, com a adesão ao Grupo dos G20, em 1990⁴.

Em terceiro lugar, ambos construíram o processo de elevar e consolidar a formação inicial de professores ao Ensino Superior, sobretudo àquela destinada aos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Portugal) e da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil). Não há dúvidas de que este processo favoreceu um reconhecimento social e profissional da profissão docente.

E, finalmente, é preciso reconhecer que há, entre os dois países, uma preocupação bastante próxima com a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, seja pela influência e trânsito da produção teórica, facilitada pela língua em comum, seja pelos movimentos efervescentes na lógica de pensar numa educação de qualidade, o que também supõe uma formação de professores com qualidade, implicando uma comprometida reflexão sobre as políticas educacionais, nomeadamente às da formação, e sobre as práticas formativas desenvolvidas nas Instituições Formadoras em que os autores deste trabalho são professores formadores e estabelecem parcerias em pesquisa.

Para tanto, servimo-nos da análise documental, enquanto procedimento para recolha de informações, com o objetivo de “compreender criticamente o sentido das comunicações,

³ Entre 1990 e 2017, no caso brasileiro, passou de 0,611 para 0,759, e no caso português, passou de 0,711 para 0,847 (UNDP, 2018).

⁴ Grupo de países criado com o propósito inicial de promover o diálogo informal entre países (ministros de finanças e presidentes de bancos centrais) de economias desenvolvidas e emergentes para o enfrentamento dos desafios relacionados com a instabilidade do sistema financeiro internacional, incorporando atualmente preocupações ao nível de questões globais com impacto na economia global, nomeadamente o desenvolvimento sustentável, as mudanças climáticas e a energia, a saúde, as políticas de antiterrorismo, migração e refugiados, entre outros temas (consultar site <https://g20.org/>).

seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2001, p. 98). Esta coleta assenta sobretudo nos documentos legislativos que norteiam a formação inicial de professores nestes dois países, mas também é cotejada a partir de algumas percepções que os autores apresentam de suas respectivas instituições de trabalho, no que diz respeito aos seus cursos de formação de professores.

Deste modo, estruturamos este texto, em um primeiro momento, elucidando alguns aspectos teóricos que fundamentam a formação de professores e que podem ser orientadores da estruturação dos planos curriculares dessa formação inicial. No segundo momento, o texto apresenta algumas proposições legislativas estabelecidas no Brasil e em Portugal para o campo da formação inicial de professores, lançando foco para aspectos organizacionais e estruturais da formação. Na sequência, construímos um processo reflexivo a partir das experiências e percepções vivenciadas pelos autores, respectivamente, na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e na Universidade do Minho (UM), no que diz respeito à materialização de tais proposições legislativas no cotidiano institucional. Finalmente, em função dos pontos anteriores, apresentamos algumas considerações que se apresentam como contributos para prosseguir e aprofundar o debate sobre os pressupostos fundacionais da estrutura da formação de professores que melhor devem servir os desígnios de uma educação de qualidade para todos, como garante de uma sociedade democrática, informada por cidadãos críticos, participativos e cientes da necessidade de uma prática ativa que fomente um permanente questionamento, construção e validação dos seus princípios e valores.

Pressupostos teóricos em diálogo sobre a formação de professores para a Educação Básica

Um ponto prévio da discussão de alguns pressupostos teóricos que fundamentam a formação de professores relaciona-se com o público-alvo da mesma, ou seja, para quem se orienta a atenção dos processos formativos desse movimento de “tornar-se professor” (SILVA, 2011). No caso deste texto, estão em causa as crianças dos primeiros anos de escolarização, nomeadamente os períodos reconhecidos por Educação de Infância ou Pré-escolar, constituídos em regra por 3 anos (dos 3 aos 5 anos), seguidos pelo Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (dos 6 aos 9 anos) e o 2.º Ciclo de Ensino Básico (10 e 11 anos), em Portugal; e da Educação Infantil, estruturada em creche (de zero à 3 anos) e Pré-escola (de 4 à 5 anos), e anos iniciais do Ensino Fundamental (dos 6 aos 10 anos), no Brasil.

Assim, temos um espectro de atenção definido, em termos globais, pelas idades das crianças dos 0 aos 12 anos e é a formação que prepara os educadores/professores para esse período temporal que está aqui em causa. Deste modo, de acordo com Roldão (2009, p. 186), aquilo que considera ser uma “educação de base”, dos 0 aos 12 anos, não é “sinónimo de educação básica enquanto ciclo de um qualquer sistema”. Na perspectiva da autora, deve, antes, ser entendida como a oferta e a garantia por parte da sociedade e das suas

instituições educativas de uma correlação significativa de duas dimensões do desenvolvimento das crianças que se relaciona de forma intrínseca com o seu percurso educativo: a dimensão horizontal, promovendo experiências de aprendizagem de apropriação dos saberes e valores que lhes conferem o sentido de pertença a uma determinada comunidade social e cognitiva; a dimensão vertical, ao proporcionar às crianças as aprendizagens essenciais para o efetivo prosseguimento do percurso educativo, num dado momento e contexto histórico.

Podemos assim falar de uma Educação Básica, que não sendo um ciclo de estudos consignado num sistema educativo, interessa reportá-lo como um período de desenvolvimento fundamental, na lógica defendida por Alarcão (2009), quando refere que

não sendo consensual a delimitação do final do período designado por infância (a Declaração dos Direitos da Criança, por exemplo, aponta para os 18 anos), torna-se imperioso esclarecer que, ao assumir-se o período dos 0 aos 12 anos, se teve em conta uma lógica de desenvolvimento – até à puberdade – e uma lógica educativa – a oferta de uma formação de base a partir da qual se podem e devem construir percursos alternativos de formação com alguma flexibilidade e orientação de interesses, o que, na nossa lógica, se deve iniciar logo após este período, mas ainda dentro de uma organização de tronco comum e formação básica (ALARCÃO, 2009, p. 25).

De igual modo, Alonso (2009, p. 330), refere que está em causa uma concepção de criança(s) como “um todo globalizante”, “portadora de futuro no presente”, “sujeito de direitos e responsabilidades” ou “pequeno cidadão de corpo inteiro”. Desta forma, resulta a necessidade imperiosa da resolução de “um projecto global e coerente para o atendimento/cuidado e a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, que se constituiria como uma unidade global com vários ciclos, etapas ou fases, designada como Educação Básica, Educação de Base [...] ou Educação Fundamental”. Sendo a criança o foco privilegiado da atenção, “é do conhecimento do que é ser – e crescer – criança que devem emergir as políticas referentes aos contextos do seu desenvolvimento quer se trate de políticas familiares, sociais, culturais, de saúde ou de educação” (ALARCÃO, 2009, p. 198), consequentemente, as políticas e os normativos legislativos que enquadram as reformas curriculares e a formação de professores que garantam os profissionais mais capacitados para o exercício desta função.

Neste sentido, entendemos que, conforme Marcelo Garcia (1999), a formação apresenta-se como um fenómeno complexo e diverso por envolver um aspecto subjetivo, relacionado a um processo de desenvolvimento pessoal, bem como um aspecto objetivo, relacionado a um processo de desenvolvimento de uma função social em que o resultado da formação se expressa em uma função a ser exercida na sociedade. Ou seja, a formação é para uma ação definida que exige saberes e fazeres específicos que definem, por assim dizer, o “espaço” de atuação de uma determinada profissão.

Posto isto, interessa dizer que as exigências apresentadas à escola por uma sociedade cada vez mais complexa e fluída (BAUMAN, 2003), que modifica a forma de relações construídas entre as pessoas, entre elas e o tempo, entre elas e o contexto,

convergem com a responsabilidade atribuída aos professores em possibilitar o acesso aos saberes de maior estatuto acadêmico e social, bem como formar sujeitos capazes de lidar com as questões contemporâneas. Entretanto, há de se considerar que essas mesmas questões, também se apresentam à formação inicial e continuada de professores, de modo que esta, enquanto um processo *continuum* (MARCELO GARCIA, 1999; MIZUKAMI, 2002), tem sido desafiado a ser desenvolvido na perspectiva de conseguir atender as necessidades sociais imediatas.

Essa situação exerce uma considerável pressão sobre as propostas formativas desenvolvidas pelas instituições formadoras de modo que as mesmas se sentem tensionadas entre as suas convicções epistemológicas para a formação de professores e as necessidades emergentes apresentadas por políticas comprometidas, em grande parte, com o mercado produtivo / econômico.

Neste sentido, ao salientar que “a compreensão da gênese e desenvolvimento da profissão docente exige o recurso a um olhar sobre a longa duração, o único capaz de apreender esta história (feita de «continuidades» e de «roturas») em toda a sua complexidade”, Nóvoa (1987, p. 11) indica que é preciso entender que as decisões que se tomam do ponto de vista do currículo de formação inicial, implicam um determinado perfil profissional que se pretende trabalhar.

Assim, ao entender que essas decisões têm repercussões decisivas na visão sobre o papel do professor nas sociedades contemporâneas, cabe defender um currículo de formação crítico-reflexivo, enquanto perspectiva fundante para o desenvolvimento da capacidade intelectual dos professores, premissa para a articulação de uma prática educacional de fato emancipatória, que supere a visão do professor como executor de propostas e projetos “prêt a porter” (NÓVOA, 1997), o que é possível quando o currículo de formação inicial considera o interior da profissão. Ou seja, o contexto da atividade profissional e o conhecimento dos professores que estão em serviço, enquanto estratégias formativas (NÓVOA, 2012).

De igual modo, Gatti (2017) também apresenta como desafio a construção de uma relação sólida entre os docentes profissionais e àqueles que estão em processo de formação inicial, de modo que se valorize a construção do conhecimento sobre a relação pedagógica, também na prática, não como “protocolos de ação, mas sim, às construções teóricas-metodológicas robustas e com significado relevante para ação docente” (GATTI, 2017, p. 1163).

Essas proposições caminham no sentido de equacionar a relação entre teoria e prática, na tentativa de superar a dicotomia entre as mesmas, tão problematizada no campo da formação de professores. Esta dicotomia é atribuída, em certa medida, pelo processo de universitarização da formação inicial de professores. Visto que a formação acadêmica, centrada na sobreposição da teoria em relação à prática, afasta tal processo do campo de

atuação profissional do professor (FORMOSINHO, 2009), retardando para o final dos processos formativos o contato com tal campo.

Em termos curriculares, entendemos ser este um dos desafios a ser superado pelas instituições formadoras que necessitam avançar para perspectivas formativas baseadas na compreensão social, cultural e econômica da profissão docente; na definição do perfil profissional docente; na compreensão dos desafios curriculares e programáticos no processo de formação em articulação com os contextos de atividade profissional (GATTI, 2010). Assim, motivados por essas questões, refletimos sobre algumas de nossas experiências formativas, vivenciadas nas institucionais indicadas a partir das proposições legislativas estabelecidas no Brasil e em Portugal.

A legislação da formação de professores no Brasil e em Portugal

Tanto no Brasil, como em Portugal, num período anterior às décadas de 80/90 do século XX, prevaleceram duas modalidades de formação. Uma que era realizada nas Instituições de Ensino Superior, destinada a formar professores, para o que hoje denominamos de Ensino Médio (Brasil) e Ensino Secundário (Portugal), traduzida num sistema bi-etápico clássico, onde à formação científica específica, se seguia uma formação pedagógica. Outra modalidade de formação, desenvolvida nas Escolas de Magistério, de nível médio, destinada à formação de educadores e professores para a atuação profissional com crianças.

No Brasil, esta formação bi-etápica para os professores do que hoje se denomina de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio popularizou-se como o “modelo 3+1”, organizado da seguinte maneira: os três anos dedicados ao estudo das disciplinas específicas e um ano dedicado à formação didática. Este modelo, segundo Saviani (2009, p. 147), foi marcado “pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor”.

Assim, esse modelo explicita a formação pedagógica como um adendo do conhecimento específico, de modo que eles passam a ser interpretados como secundários e fragmentados da área disciplinar, contribuindo para o distanciamento entre o contexto da formação e o contexto da prática pedagógica, conseqüentemente, reforçando a precarização da formação e da atuação profissional do professor.

De outra forma, a formação para os professores do que hoje se denomina de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, realizada nas escolas de magistério, de nível médio, no século XX, foi de fundamental importância no Brasil, sobretudo por privilegiar uma formação em que aspectos pedagógicos-didáticos assumissem considerável relevância no processo de formação (SAVIANI, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (BRASIL, 1996), passou a distinguir a formação entre o bacharel e o docente, definindo que a formação de professores deve acontecer em nível superior e em cursos de licenciaturas que tem por “objetivo formar professores para a Educação Básica: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante; Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial” (GATTI, 2010, p. 1359).

Sem dúvida alguma que a legitimação da formação de professores em cursos específicos, e de nível superior, confere um novo *status* a profissão docente, da mesma forma em que se apresenta como um desafio às instituições formadoras que precisam se adequar às novas exigências. No entanto, não se trata somente de adequações legais, organizacionais e administrativas. O que está em questão, é a construção de uma concepção diferenciada de formação de professores que deve ser explicitada em uma proposta curricular, epistemologicamente fundamentada, capaz de dar respostas adequadas às demandas do complexo contexto educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), promulgada em 2002, e as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura e para o curso de Pedagogia são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos seguintes, e passam a estabelecer os parâmetros para a formação de professores das diferentes áreas, no território brasileiro. No entanto, em 2015, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores são publicadas (BRASIL, 2015). Segundo Gatti (2017), elas vieram “com o propósito de garantir padrão de qualidade aos cursos formadores de professores” (p. 1157).

Essas Diretrizes (BRASIL, 2015), apresentam como princípios norteadores a necessidade de assegurar uma sólida formação teórica e interdisciplinar (conteúdos específicos e pedagógicos); garantir uma efetiva relação entre a teoria e a prática, ao longo do processo formativo; a garantia de um trabalho coletivo e interdisciplinar, capaz de fornecer elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades fundamentais ao exercício integrado e indissociável da docência; além de um compromisso social e valorização do profissional da educação; da gestão democrática; e, finalmente, a avaliação e regulação dos cursos de formação.

Já em Portugal, a partir dos anos 80, com a extinção dos Magistérios Primário e Infantil, abriram-se duas portas para a formação destes educadores e professores. Foram criadas as Escolas Superiores de Educação (integradas depois no que viriam a ser os Institutos Superiores Politécnicos), onde se faz a formação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Também surge a possibilidade de as Universidades, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, tomarem para si a formação inicial destes profissionais, incorporando-a nas suas estruturas já existentes ou criando unidades autônomas com esse fim específico. Para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, com o advento das Universidades Novas, em 1973, surgiram, por

contraposição com os sistemas de formação teoricista/empiricista e sequencial, as chamadas Licenciaturas em Ensino, que protagonizaram uma estrutura de formação integrada, com componentes científicos, pedagógico-didáticos e de prática pedagógica (PACHECO, 1995, p. 105).

Salienta-se que a formação dos professores do ensino primário (atual 1.º Ciclo do Ensino Básico), após o 25 de Abril de 1974, continuou ligada às Escolas do Magistério Primário durante mais de uma década. Ferreira e Mota (2009, p.70) referem que, no “âmbito da formação de professores do ensino primário, a organização das componentes de formação seguiu uma articulação que tem sido dominada de integrada, ainda que de 1942 até à década de sessenta se possa questionar o seu grau de integração”. O certo é que, desde a sua fundação, o curso das Escolas do Magistério Primário foi o único a permitir a aquisição de habilitação profissional para o magistério primário.

Quanto à formação de profissionais de Educação de Infância a nível oficial, dado o panorama de quase total abandono anterior ao 25 de Abril (MARTINS, 2006; LOPES et al., 2007), o seu desenvolvimento foi agilizado, tendo percorrido vários caminhos até estabilizar, num primeiro momento, integrado na ditas Escolas do Magistério Primário, que passaram a garantir a formação de educadores de infância e professores primários. Mais tarde, nos anos 80, com a progressiva extinção das Escolas do Magistério Primário, seguiram o mesmo caminho normalizado da formação de educadores e professores para a Educação Básica, como referido, no âmbito das Escolas Superiores de Educação ou de organismos integrados nas estruturas das Universidades.

Entretanto, só em 1997 surge uma alteração significativa no nível de exigência relativa à qualificação da formação dos profissionais do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que passa do grau de bacharel para o grau de licenciado (a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, os profissionais dos outros níveis de ensino, nomeadamente do 2.º Ciclo, completavam a formação e habilitação profissional com o grau de licenciatura). De acordo com Campos (2002, p. 24), essa evolução é consubstanciada com a alteração na Lei de Bases do Sistema Educativo, através da Lei n.º 115/97. A reformulação é explícita nesse propósito, quando refere que “os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura” (artigo 31.º, ponto 1).

Esta diversificação de contextos e situações de formação tenderam a padronizar-se com a implementação do Processo de Bolonha, a partir de 2007, quando a formação de educadores e professores para a Educação Básica passou a ser consignada na concretização de dois ciclos de estudos superiores. O primeiro, designado de “Licenciatura em Educação Básica” (LEB) e o segundo, orientado, atualmente, em cinco perfis de nível de “Mestrado em Ensino” profissionalizante, que cobrem o espectro da Educação Básica “dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2009), ambos consignados pelo atual “regime jurídico da habilitação

profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”, inicialmente aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e posteriormente alterado pelo decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio.

Assim, ao colocarmos os atuais modelos formativos em paralelo, tendo por referência as idades dos estudantes e os níveis de ensino consignados nos respectivos sistemas educativos, obtemos o quadro que a seguir apresentamos (Quadro 01).

Quadro 1 – Síntese dos Modelos Formativos no Brasil e em Portugal

Brasil			Portugal		
Nível de Ensino	Divisão	Formação do Professor	Nível de Ensino	Divisão	Formação do Professor
Educação Infantil	0 a 5 anos	- Licenciatura em Pedagogia	Pré-escolar	3 a 5 anos	Formação de 3 + 2 anos: - Licenciatura em Educação Básica (3 anos); - Mestrado de Ensino (2 anos)*.
Ensino Fundamental	1.º Ciclo – 1.º ao 5.º ano (6 a 10 anos)		- Licenciatura específica para as diferentes áreas do conhecimento	Ensino Básico	
	2.º Ciclo – 6.º ao 9.º ano (11 a 14 anos)	3.º Ciclo – 7.º ao 9.º ano (13 a 15 anos)			
Ensino Médio	– 1.º ao 3.º ano (15 a 17 anos)	Ensino Secundário		– 10.º ao 12.º ano (16 a 18 anos)	Formação de 3 + 2 anos: - Licenciatura na área específica do conhecimento (3 anos); - Mestrado de Ensino na área específica da docência (2 anos).

* Perfis de Mestrados de Ensino em/do: - Educação Pré-Escolar; - Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; - Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico; 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.
 - A duração dos dois primeiros perfis é de 3 semestres (90 créditos) ao invés dos 4 semestres (120 créditos dos outros três Mestrados em Ensino).

Para além dessa estrutura global, as políticas curriculares para a formação de professores nesses dois países apresentam uma proposta mínima daquilo que deve ser a estrutura curricular e os devidos componentes de formação, onde se define uma determinada distribuição temporal e aponta os parâmetros para uma configuração mais generalizada daquilo que deve ser o currículo formativo nas Instituições Formadoras.

Considerando que a formação de professores para as áreas de conhecimento específico é demasiadamente distinta nos dois países, direcionamos o nosso olhar para os cursos destinados à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil; e para a Educação de Infância, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, em Portugal. O que corresponde, especificamente, ao curso de Pedagogia e à Licenciatura em Educação Básica, com os respectivos Mestrados de Ensino profissionalizantes.

No caso do Brasil, tanto as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) quanto as Diretrizes Curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2015), apontam os seguintes componentes para a formação: núcleo de estudos de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Já no caso português, os ciclos de estudos que visam a construção da habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes: área de docência; área educacional geral; didáticas específicas; área cultural, social e ética; e iniciação à prática profissional (Quadro 02).

Quadro 2 – Componentes de formação no Brasil e em Portugal

Componentes da Formação	
Brasil / Res. nº 01, nº 01, 15/05/06, Art.º 06 Brasil / Res. nº 02, 01/07/15, Art.º 12	Portugal / Decreto-Lei 79/2014, 01/05/14, Artigo 7.º
Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I Núcleo de estudos de formação geral (básico), II Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, III Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.	1) Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética; e) Iniciação à prática profissional. 2) A formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação.

Este formato de indicar, em linhas gerais, as dimensões que devem ser consideradas na formação inicial de professores, nos possibilita refletir sobre a autonomia pedagógica das instituições formadoras na construção identitária de cursos de formação inicial que respeitem a unidade nacional, mas que também, respeitem a diversidade dos diferentes contextos.

No que toca às cargas horárias dos componentes de formação, temos orientações distintas para as situações aqui analisadas, Brasil e Portugal. Assim, no contexto brasileiro, os cursos de Pedagogia, para formar um profissional que realize o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional (BRASIL, 2006), devem também se adequar às proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2015), devem estruturar-se, no mínimo, em 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos letivos. Este conjunto de horas devem ser distribuídas de acordo com os critérios apresentados no quadro abaixo.

Quadro 3 – Carga horária das Componentes de formação no Brasil.

BRASIL – Carga horária da estrutura curricular do curso de Pedagogia, Res. nº 02, 01/07/15, Art. 13
Mínimo, 3.200 h de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos, compreendendo: I 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II 400 horas de estágio supervisionado; III pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos; IV 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

O espaço e tempo dedicado ao componente da prática, seja pela configuração da Prática Pedagógica como componente curricular obrigatório, ou Estágio Supervisionado; ou mesmo em atividades teórico-práticas de interesse dos estudantes, evidencia o necessário enfoque que deve ser lançado sobre a relação entre teoria e prática. Entretanto, ao reconhecer a especificidade do trabalho docente e propor que o projeto de formação seja elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de ensino superior e o sistema de ensino de educação básica, as Diretrizes evidenciam que tal relação deve conduzir ao exercício da práxis que leva em conta a realidade dos contextos de atividade profissional dos professores da educação básica e da profissão.

No caso português a distribuição da carga horária pelos componentes de formação obedece ao sistema de ECTS (European Credit Transfer System). De acordo com Silva (2011), o “sistema europeu de transferência de créditos”, surgiu a propósito do Projeto ERASMUS, criado em 1987 – programa de mobilidade de estudantes no espaço europeu. Apesar de bem acolhido, inicialmente criou alguns problemas relacionados com a dificuldade de reconhecimento e de validação, pelas próprias universidades de proveniência dos estudantes, dos períodos de estudos efetuados nas universidades de acolhimento. Surgiu, assim, a ideia de desenvolver um sistema padrão de reconhecimento e transferência de créditos acadêmicos. Depois de uma fase de experimentação, o sistema generalizou-se a partir de 1995 para todas as instituições que assumiram este sistema de reconhecimento e validação de formação entre instituições formadoras do ensino superior.

Com a Declaração de Bolonha, o sistema ECTS configura-se numa nova dimensão, fazendo parte das declarações de intenção relativas à harmonização do espaço europeu do Ensino Superior. Em 2002, a conferência anual da European Universities Association (EUA), realizada em Zurique, aprovou o sistema ECTS como forma de regulação e reconhecimento de estudos efetuados em situação de mobilidade, bem como de graus acadêmicos. Finalmente, com a concretização do Processo de Bolonha, a União Europeia promoveu a elaboração de um guião de utilização do sistema ECTS. A descrição de um curso contempla “resultados de aprendizagem” (‘learning outcomes’) e “carga de trabalho” (‘workload’) do estudante. Os resultados de aprendizagem expressam-se em termos de créditos, com a carga de trabalho do estudante a variar, à data da sua implementação, em

Portugal, entre as 1500 e as 1680 horas por ano letivo, sendo que um crédito representa 25 a 28 horas de trabalho (Decreto Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro).

Assim no caso do sistema de formação de professores em Portugal, e após a implementação do Processo de Bolonha, a distribuição de ECTS pelos componentes de formação está consignada no Decreto-Lei n.º 79/2014. Esta distribuição obedece a mínimos de créditos ECTS por componentes, tanto na Licenciatura de Educação Básica, como nos diferentes Mestrado de Ensino (quadro 4).

Quadro 04 – Número de ECTS nas componentes de formação em Portugal

Portugal – ECTS das Componentes da Formação, Decreto-lei n.º 79/2014, 01/05/14				
Licenciatura em Educação Básica, Artigo 13.º				
1. O número de créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica é de 180 , distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos: a) Área de docência: mínimo de 125; b) Área educacional geral: mínimo de 15; c) Didáticas específicas: mínimo de 15; d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15.				
2. Os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os seguintes: a) Português: 30; b) Matemática: 30; c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30; d) Expressões: 30.				
Mestrados em Ensino, Artigo 14.º				
	Pré-Escolar	1.º Ciclo	Pré-Escolar e 1.º Ciclo	1.º e 2.º Ciclos
Área de docência	Mínimo de 6	Mínimo de 18	Mínimo de 18	Mínimo de 27
Área educacional geral	Mínimo de 6	Mínimo de 6	Mínimo de 6	Mínimo de 6
Didáticas específicas	Mínimo de 24	Mínimo de 21	Mínimo de 36	Mínimo de 30
Prática de ensino supervisionada	Mínimo de 39	Mínimo de 32	Mínimo de 48	Mínimo de 48
Total	90 ECTS	90 ECTS	120 ECTS	120 ECTS

Ao olharmos para esses dispositivos legais, verificamos que a forma expressa pela legislação brasileira se mostra mais ampla e generalista, o que se justifica, sem dúvida, quando consideramos a diversidade do contexto brasileiro em todas as suas dimensões. No entanto, tal amplitude e generalização resultam em uma pluralidade de interpretações e de configuração curricular pelas instituições formadoras, provocando uma diversidade de formação e de perfis profissionais. Até porque, para além da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as Diretrizes Nacionais para os curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), no artigo 4º, agregam também a formação para o exercício no magistério nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, nos cursos de educação profissional, além de garantir a formação para área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Para Gatti (2019, p. 28), o curso de Pedagogia acaba por ter como eixo básico a formação para a docência, não sendo isso garantia para as especificidades da docência em determinada etapa do processo educativo. Até porque, é preciso considerar que “é bem diferente formar-se um educador infantil e um professor alfabetizador e formar para outras

especialidades ou níveis mais avançados de ensino ou outras funções correlatas especializadas.” Neste sentido, as próprias Diretrizes acabam por fragilizar a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que peculiaridades da docência para essas etapas podem ser consideradas insuficientes no processo formativo.

No caso português, inferimos que as definições mais precisas, no que concerne aos componentes entendidos como necessários à docência, contribuem para que as configurações curriculares das instituições formadoras se constituam com um maior foco no que se espera para a formação de professores na Educação Básica. Isso pode ser claro com a definição da Licenciatura de Educação Básica, com pré-requisito único para a frequência dos Mestrados de Ensino, que é considerada uma formação ampla e de “banda larga”, característica consignada no espírito da formação de 1.º ciclo do processo de Bolonha. No mesmo sentido funciona a oferta de Mestrados de Ensino que permitem perfis profissionais duplos, com um espectro de atuação mais abrangente, oferecendo aqui, pelo menos do ponto de vista formal, a possibilidade de continuidade docente e pedagógica em diferentes níveis de ensino na Educação Básica. Ainda assim, a lógica bi-etápica da formação traz desafios para a construção de uma identidade profissional própria, pois, num primeiro momento, afasta os estudantes de uma relação teoria-prática de proximidade aos contextos profissionais, uma vez que assume-se como um ciclo não-profissionalizante relativo à docência, e adia para os Mestrados esse elemento fundamental para apropriação da atividade profissional, não só como assimilação de conhecimentos, mas sobretudo da compreensão do exercício docente como corolário da síntese dos mesmos, a concretizar nos contextos da profissão.

Estamos perante tempos de mudanças e incertezas que o quadro atual da formação de professores atravessa, com alterações significativas nos processos da formação inicial e pós-graduação, que o espectro de Bolonha traçou, às quais devemos acrescentar transformações profundas nos enquadramentos do estatuto docente e da avaliação do desempenho (SILVA, 2011, p. 599), que o quadro recessivo político, econômico e financeiro apenas acentuou, levando a uma desvalorização social e profissional dos professores.

A discussão do espaço europeu do ensino superior, de acordo com Zabalza (2006), implicava um processo de convergência que pressupunha uma forte revisão e revitalização das bases e referenciais em que assenta a formação universitária. Em geral, apesar de vários problemas e acérrimas discussões em torno dos mesmos, tratava-se “de reatualizar muitos dos princípios pedagógicos da educação superior bem conhecidos, mas que com o passar do tempo e a consolidação de certas rotinas docentes se tinham desmantelado” (2006, p. 313).

No caso específico da formação de professores, refere o autor, na continuação deste raciocínio, que, no fundo, tratava-se de, “voltar aos princípios gerais de uma docência centrada na aprendizagem na qual o processo formativo está orientado não à mera acumulação de conhecimentos, mas antes ao desenvolvimento e consolidação de

competências profissionais” (ZABALZA, 2006, p. 313). Nesse sentido, compreende-se a necessidade do reforço e a revitalização, de forma inequívoca, do papel do *practicum* e das práticas profissionais em contextos reais.

A formação na UNIFAL-MG e na UMINHO: Algumas reflexões

Naquilo que concerne às duas instituições em questão, UNIFAL-MG e a UMINHO, evidenciamos algumas reflexões que fazemos a partir do cotidiano por nós vivenciado no contexto da formação de professores.

Respeitando as particularidades de cada uma das instituições, percebemos que há um esforço em configurar modelos formativos que atendam às legislações indicadas. Entretanto, conscientes de que a formação de professores é um campo de disputa epistemológica, curricular, política, econômica e cultural, não se trata de uma transposição neutra para o contexto daquilo que está legislado. Muito pelo contrário, a configuração de um ideário formativo passa por tensionamentos carregados de positivities, fragilidades e desafios, dos quais refletimos sobre alguns.

Na UNIFAL-MG, a formação de professores é um campo relativamente novo. Depois de um século de tradição em formação de profissionais para a saúde, a UNIFAL-MG, aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Governo Federal Brasileiro, que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Deste modo, a partir de 2006, houve um crescente aumento de cursos na UNIFAL-MG, em especial os cursos de licenciaturas, destinado à formação de professores para a Educação Básica, em nove áreas do conhecimento⁵.

No que concerne as licenciaturas específicas, ao analisar os Projetos Pedagógicos desses cursos, verificamos que os mesmos tiveram suas configurações curriculares estruturadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada curso e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2002; 2015). Há de considerar que essa pluralidade de indicativos legais, dificultou, até o momento presente, a constituição de uma política institucional para a formação de professores, ficando sob a responsabilidade de cada curso “pensar” e organizar o currículo para tal formação que acentua, pelas matrizes curriculares, a ênfase no conhecimento específico e especializado de cada de área, explicitando uma compreensão de uma docência pautada na transferência de um determinado conteúdo específico, em detrimento à compreensão de um exercício docente baseado na intencionalidade e na construção do conhecimento, construído em processos de ensino e de aprendizagem.

Percebemos que, embora a UNIFAL-MG não tenha experienciado o tradicional “modelo 3+1” na formação de professores, descrito anteriormente, supomos que os seus

⁵ As áreas de formação de professores na UNIFAL-MG são: Pedagogia, Biologia, Física, Matemática, Ciências Sociais, Letras, História, Geografia, Química.

cursos de licenciatura foram instituídos sob os pressupostos integradores demandados pelas Diretrizes Nacionais para a formação de professores. No entanto, identificamos, nos projetos dos cursos e até mesmo na estrutura institucional para a oferta dos mesmos, que a organização curricular é pautada pela lógica disciplinar, com a prevalência do conhecimento específico, oferecidas por especialistas de cada área, e com a destinação de “pequenos espaços”, para a formação epistemológica no campo da educação, pedagógica e didática pulverizados ao longo dos cursos, configurados em disciplinas, oferecidas por especialistas da educação com uma presença muito pontual no curso.

O contrário também é percebido no curso de Pedagogia, em que as disciplinas relacionadas ao conhecimento e às metodologias de uma determinada área são atribuídas aos professores destes campos específicos do conhecimento que, não necessariamente, transitam pelo trabalho pedagógico dessas áreas com as crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estas situações desfavorecem a construção de um espaço/tempo de diálogo entre campo específico e pedagógico, entre especialistas de cada área e especialistas da educação por, primeiro, estarem esses profissionais alocados em unidades acadêmicas distintas; segundo, os cursos de licenciatura estarem mais próximos do curso bacharel do campo de conhecimento de referência, do que de um núcleo específico para problematizar, institucionalmente, a formação de professores.

Outra questão que se mostra fragilizada para todos os cursos é a compreensão da relação com o contexto profissional que deve ser estabelecida, não só por indicação legal, mas, sobretudo, em benefício do estudante que deve, ainda em processo de formação inicial, experienciar o contexto real da atividade profissional dos professores. Identificamos que as dinâmicas curriculares oferecem oportunidades pontuais de relação com o contexto profissional, indo num crescente, em termos de carga horária, até a realização do estágio curricular obrigatório, a partir da segunda metade do curso, concentrando-se nos últimos períodos.

Trata-se de uma configuração curricular que indica uma determinada concepção da relação entre teoria e prática que se aproxima do modelo dicotômico aplicacionista, explicitado por Tardif (2002, p. 65), em que “os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação”.

Outra questão que merece destaque, é a oferta dos cursos de licenciatura no período noturno, com o objetivo de permitir o acesso ao ensino superior à uma população de trabalhadores. Embora essa questão seja indiscutível, os cursos noturnos evidenciam fragilidades, sobretudo, no que concerne à relação com contextos profissionais, uma vez que as escolas de Educação Básica concentram suas atividades no período diurno, de modo que torna-se quase que impossível para esse estudante do período noturno, participar, efetivamente, dos contextos profissionais, por intermédio das práticas curriculares e dos estágios ao longo do seu período de formação.

Na UM, com um percurso mais alongado, é possível identificar três períodos na formação de professores. Num primeiro período esta formação foi consagrada através de um modelo integrado, no qual a UM foi pioneira, onde os cursos de formação passaram-se a designar por Cursos Integrados em Ensino, recebendo os formandos um conjunto de experiências formativas que os habilitavam para a docência através da integração dos saberes específicos do conhecimento profissional docente, a saber, entre outros: o conhecimento do campo científico e do campo pedagógico. Esta fase está intrinsecamente associada à criação das ditas Universidades Novas, onde se inclui a UM, que surgiram com o advento da democracia em Portugal, após a revolução do 25 de Abril de 1974. No entanto, este processo diz respeito aos professores relativos ao 3.º Ciclo e ao Ensino Secundário (numa fase inicial também para o nível correspondente ao atual 2.º Ciclo do Ensino Básico).

Assim, a UM, a partir dos anos 80, num segundo momento, com a extinção dos Magistérios Primários, que faziam a formação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo, assume essa formação através da criação de um organismo autónomo dentro das estruturas orgânicas da mesma. Desta decisão resulta a existência de duas instituições de formação de professores, com públicos-alvo distintos: uma para os educadores da infância e professores do 1.º ciclo e uma outra para os professores do 3.º Ciclo e Ensino Secundário (está já existente desde a fundação da UM). Embora as universidades pudessem formar alunos para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, por constrangimentos organizacionais e institucionais, essa não foi a opção que vigorou à época na UM. De referir que essa formação era também assegurada pelos Institutos Politécnicos, através das Escolas Superiores de Educação, para a qual estavam vocacionadas desde a sua criação, promovendo a formação da educadores de infância, professores do 1.º e do 2.º Ciclo. É interessante denotar que esta formação podia assumir um perfil duplo, pois os candidatos faziam uma formação inicial de três anos, com perfil de educador de infância ou de professor do 1.º ciclo, à qual podiam acrescentar o desempenho profissional no 2.º ciclo, com a frequência de uma especialização, de um ano, num conjunto diverso de pares de áreas científicas.

Num terceiro período, a UM, vive atualmente, como todas as outras instituições do Ensino Superior, em Portugal, no que diz respeito à formação inicial de educadores e professores, no dito período relativo ao Processo de Bolonha, que teve o seu início efetivo no ano letivo de 2007-2008. Assim, a UM, desenvolve uma formação inicial de educadores e professores no modelo bi-etápico, sendo uma primeira fase de formação generalista, nas áreas científicas de docência, de nível designado por 1.º ciclo (ou Licenciatura, normalmente com a duração de três anos); numa segunda fase vocacionada para a formação específica, no âmbito das Ciências da Educação, das Ciências da Especialidade e dos processos de Prática de Ensino Supervisionada, designada por 2.º ciclo (Mestrado profissionalizante com a duração, em regra, de 2 anos). De salientar que para os processos

de formação de educadores e professores da Educação Básica - dos 0 aos 12 anos (CNE, 2009), para o primeiro período de formação de nível de Licenciatura foi criada especificamente um curso com a designação de Licenciatura em Educação Básica, como requisito necessário para as candidaturas e o prosseguimento de estudos nos Mestrados referentes a estas áreas de ensino.

A questão das alterações na formação de professores em Portugal, sob o desígnio de Bolonha centra-se, para além das formalidades, na aproximação a considerações de carácter qualitativo “orientadas para a optimização dos processos formativos, procurando actualizar as suas abordagens e acomodá-las melhor às necessidades da sociedade do conhecimento em que estamos imersos” (ZABALZA, 2006, p. 313). Por isso, conclui o autor, “não se trata só de ter uma estrutura formativa comum, mas de consolidar um sistema formativo capaz de responder aos mais altos objectivos da qualidade”.

Trata-se de uma abordagem, como refere o autor, “que resulta quase utópica se a compararmos com os estilos habituais da docência universitária”. Entre as características da mesma, Zabalza salienta o seguinte: uma docência centrada no estudante, o que requer capacitá-lo para a aprendizagem autónoma e dotá-lo de ferramentas para o estudo; um papel diferente do professor, que exige a passagem da centralidade da transmissão dos conteúdos para uma outra centralidade pautada pela gestão do processo de aprendizagem dos alunos; uma organização da formação orientada à consecução de competências de amplo espectro (competências formativas gerais para todos os estudantes e competências profissionais e científicas de cada unidade curricular); mudanças na organização das aprendizagens com uma perspectiva curricular do trabalho que reforce a continuidade e a coordenação das diversas matérias e experiências formativas das unidades curriculares, entre as quais o próprio *practicum*; uma nova definição do papel formativo das universidades, onde a formação ao longo da vida (a universidade como início e primeira fase de um processo formativo ao qual deve ser dada continuidade), levando a converter a universidade numa espécie de momento propedêutico que serve para preparar as fases subsequentes da aprendizagem e do desenvolvimento profissional; um novo papel dos materiais didáticos, que passam a ser recursos capazes de propiciar conhecimentos de alto nível e de facilitar a aprendizagem autónoma, sendo as tecnologias digitais chamadas a jogar um papel importante na construção e disponibilização desses materiais (ZABALZA, 2006, p. 313-314).

Interessa relevar que uma das conquistas do Processo de Bolonha remete-nos para a necessidade de conclusão do processo formativo, ao nível dos Mestrados de Ensino, através da defesa pública de um trabalho de investigação, como resultado da intervenção pedagógica, de acordo com pressupostos de um processo dialógico entre ação e reflexão, numa perspectiva crítica-reflexiva, por dinâmicas de investigação-ação colaborativa, referido por Paniago e Sarmiento (2015) de investigação ao serviço da melhoria das práticas.

Entretanto, da evolução processual na formação em Portugal, que se precipita a propósito de um quadro mais global da formação no Ensino Superior à escala Europeia,

ditada pelos pressupostos do Processo de Bolonha, a partir de 2007, resulta nitidamente na uniformização de uma lógica bi-etápica da formação de educadores e professores, sendo necessário para a sua profissionalização a conclusão de dois ciclos de estudos. Contudo, é de notar uma diferença relevante e peculiar no sistema português: enquanto que na formação de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário se estabelece por um processo sequencial e bi-etápico, por isso, compartimentado, no tempo, entre a formação em Ciências da Especialidade e a formação em Ciências da Educação (onde se prevê a realização de um Estágio Pedagógico); na formação de educadores e professores da Educação Básica, assistimos a uma lógica bi-etápica, mas integrada. Esta última situação resulta da criação da LEB (1.º ciclo de formação), como requisito obrigatório para a frequência dos Mestrados de Ensino profissionalizantes (2.º ciclo de formação) nesses níveis de Ensino (Pré-escolar, 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico). Contudo, a LEB não se caracteriza por ser um ciclo de estudos na lógica de formação numa especialização científica, mas num conjunto de áreas de conhecimentos e competências integradas, não exclusivas (porque se constitui com perfil próprio e autónomo), mas congruentes com a formação de educadores e professores, também referenciada como uma formação de “banda larga”. É nesse sentido que aponta a legislação (Decreto-Lei n.º 43/2007), quando refere que a LEB deve ser constituída por um conjunto de Unidades Curriculares que respeite um determinado número de créditos de formação nas mesmas áreas (docência, educacional geral, didáticas específicas, iniciação à prática profissional) que são exigidas na definição dos Mestrados de Ensino. Em síntese, o sistema sequencial que se aplica ao processo bi-etápico nos outros níveis de ensino, não tem correspondência para os níveis de formação na Educação Básica, concretizando, como dissemos, ainda que bi-etápica (sequencial), uma lógica integrada, o que nos remete para a ideia que está por explorar, a partir da LEB, a integração dos componentes e dos conhecimentos da formação, seja como ciclo terminal de formação autónomo, seja como requisito fundamental para prosseguimento de estudos nos Mestrados de Ensino.

Em suma, apesar de ter havido uma tentativa de uniformização dos processos de formação de professores com ou a partir de Bolonha, numa lógica comum de um processo bi-etápico, no caso dos profissionais para a Educação Básica, diz-nos a experiência como formadores que essa formação surge ainda muito arreigada a tradições e contextos históricos que definiram os níveis de ensino e os seus respetivos processos de formação de educadores e professores. Resulta disso, até pelas lógicas pedagógicas associadas à educação de infância e ao 1.º ciclo, desde sempre pautadas pela monodocência e o desenvolvimento de um currículo integrado, a demarcação de culturas formativas e profissionais diferenciadas.

Ao olhar para estes dois contextos: concluindo o texto e iniciando o debate

Com a evolução da complexidade presente nos contextos de atuação profissional dos professores, aumenta-se a preocupação com estes cursos e a forma de estruturação dos mesmos para cumprir com seu papel, sobretudo porque são possíveis identificar “discrepâncias entre o que os alunos futuros professores aprendem nos seus cursos e a sua experiência prática nas escolas” (FLORES, 2015, P. 199).

Frente a essa questão de fundo e as reflexões indicadas neste texto sobre as proposições legislativas e as experiências relatadas pelos autores, é preciso demarcar o reconhecimento de que tanto o processo de construção de uma legislação, quanto das opções realizadas pelas instituições não são neutras e refletem interesses e implicam no perfil profissional a ser formado, embora espera-se a incorporação de um enquadramento teórico que estimule a configuração de um processo de formação adequado às exigências da realidade contemporânea.

No que diz respeito às proposições legislações para a formação de professores no Brasil e em Portugal, indicam elementos considerados necessários à tal processo, sobretudo fazendo indicações para a necessidade de construção de uma base sólida de conhecimentos básicos, entendido aqui como conhecimentos disciplinares; conhecimentos relativos à ciência da educação, os quais fundamentam, em certa medida, a atividade profissional do docente; e, a relação com o contexto consignada na denominação da prática. Entretanto, temos consciência de que os documentos oficiais por si só não garantem a efetividade de um processo. No entanto, ao construir este estudo, considerando também as nossas experiências institucionais, inferimos que são necessárias ações efetivas no âmbito político/institucional.

Quando olhamos para os nossos contextos institucionais, percebemos que tanto no Brasil, mesmo com a implantação dos cursos de licenciatura numa perspectiva integrada; quanto em Portugal, com a instituição da formação bi-etápica, ainda percebemos experiências que apresentam uma cisão interna entre as disciplinas específicas e pedagógicas, bem como a tensão entre estes saberes, acentuadas na rigidez de modelos disciplinares, caracterizado pelos saberes segmentados e por relações tímidas com os contextos profissionais concentradas com maior efetividade no final do curso, o que comprometem a construção da identidade profissional.

Inferimos que essa cisão fragiliza a formação dos professores e traz consequências para as concepções sobre a profissão docente, tanto na esfera discente, quanto social, sobretudo na relação, mais sistematizada, entre as práticas formativas com as demandas dos contextos profissionais. Assim, em termos globais, as propostas de formação segmentadas, sem criar uma relação entre os diversos saberes profissionais, não se ajustam às necessidades que os professores sentem nos contextos profissionais. Há uma

separação dos diferentes componentes da formação, que estas propostas vêm acentuar, não apresentando um sentido de projeto global, com uma definição clara de um perfil profissional de professor comumente assumido e partilhado de forma efetiva, para lá dos enunciados de intenções.

Como se disse, especificamente no contexto português, a profissionalização a acontecer apenas nos mestrados tende a retardar o sentido de apropriação da profissão. É apenas num curto espaço de tempo que se pretende criar uma visão global sobre a atividade profissional e a imersão nos contextos educativos. Isto agrava os problemas da construção da profissão no palco da mesma, a escola, protelando várias questões da integração dos conhecimentos profissionais para os processos de indução profissional, com o risco de esses contextos não serem favoráveis à criação de experiências significativas no âmbito da construção desses conhecimentos.

Deste modo, é preciso reafirmar que, mesmo que os pressupostos legislativos apresentem proposições daquilo que se considera ser uma trajetória “ideal” para a formação de professores, defendemos que, no terreno das instituições formadoras, é possível construir políticas formativas embasadas no desenvolvimento da capacidade intelectual e transformadora dos professores, em que os espaços formativos e as ações profissionalizantes incorporem processos distanciados das organizações dicotômicas, como por exemplo, teoria/prática, conhecimento/ação, reflexão/ação; razão/emoção, entre outras, enquanto premissa para a articulação de uma prática educacional de fato emancipatória, que favoreça a intencionalidade nos processos de tomadas de decisões e de efetivas ações deliberadas.

De igual modo, frente à responsabilidade social das instituições formadoras, apostamos no avanço de um currículo formativo que proporcione, para além das competências técnicas, “saber fazer”, também invista em um conjunto de competências transversais e sociais, “saber ser” e “saber conviver”, objetivando o desenvolvimento integral do candidato à professor de modo que o mesmo se constitua enquanto um sujeito aberto às mudanças, que lhe dê a conhecer os elementos fundamentais do seu campo de trabalho para que possa iniciar com um mínimo de segurança o seu percurso profissional.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. Considerações Finais e Recomendações do Estudo. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp. 198-220, 2009.

ALONSO, L. Uma Política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 329-340, 2009.

ANNAN, K. A. *Nós, os Povos, as Nações Unidas do Século XXI*. Nova Iorque: Nações Unidas, 2000. Disponível em <<https://goo.gl/aCQ8ns>> ou <<https://goo.gl/LwT1vU>> (consultado em junho de 2017).

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL. *Lei n.9.394/96, de 20.12.1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p.27.833-27.841, 23 dez. 1996.

_____. *Resolução n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União de 09/04/2002, seção 1, p. 31.

_____. *Resolução CP/CNE 01/2006*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, publicada no DOU 16/05/2006, Seção 1, p. 11.

_____. *Resolução n.º 2 de 1.º de julho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União de 25/6/2015, seção 1, p. 13.

CAMPOS, B. P. *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autônomas*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CNE. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2009.

FERREIRA, A. G.; MOTA, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de Formação de Professores do Ensino Primário. *Exedra: Revista Científica* (Junho), 01, 2009, p. 69-90. Disponível online em «<http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>» (consultado em Maio de 2010).

FLORES, M. A. Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In: CNE. *Formação Inicial de Professores: Seminários e Colóquios*. CNE: Lisboa, 2015.

FORMOSINHO, J. Academização da Formação de Professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (p. 73-92) Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, Vol. 31, n.º 113, 1355-1379, 2010.

_____. Didática e Formação de Professores: Provocações. *Cadernos de Pesquisa*. v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017.

_____ et all. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

LOPES, A.; PEREIRA, F.; FERREIRA, E.; SILVA, M. A.; SÁ, M. J. *Fazer da Formação um Projecto – Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes*. Porto: Legis Editora / Livpsic, 2007.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, E. C. O Discurso Oficial da Educação de Infância. Um Antes e um Depois. *Revista Científica InterSaberes*, Ano 1, v.1, 2006. Disponível online em «http://www.grupouninter.com.br/intersaberes_antiga/1/arquivos/6.pdf» (consultado em Julho de 2010).

MIZUKAMI, M.G.N. et. al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2002.

NOVOA, A. *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* (Vol. 1, pp. 514). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

_____. (Org). *Os professores e a sua formação*. (3.ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. Devolver a formação dos professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação* – PPGE/UFES – Vitória, ES. Ano 9, v. 18, n.35, p. 11-22, jan.-jun. 2012.

PACHECO, J. A. *Formação de professores: Teoria e Práxis*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 1995.

PANIAGO, R.; SARMENTO, T. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. *Revista Educação em Questão*. n.º 39, p. 76-103, 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/51941>.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 79/2014* – Diário da República, 1.ª série, N.º 92, de 14 de maio de 2014 [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário – são revogados: O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro; b) O Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro; c) A Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro]

_____. *Decreto-Lei n.º 43/2007*, de 22 de Fevereiro de 2007 – Diário da República, 1.ª Série, N.º 38, de 22 de fevereiro de 2007 [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário]

_____. *Lei n.º 46/86*, de 14 de Outubro de 1986 – Diário da República, n.º 237, Série I [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]

_____. *Decreto-Lei n.º 42/2005*, Diário da República, I Série-A, n.º 37, de 22 de Fevereiro de 2005 [aprova princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior]

ROLDÃO, M. C. Que Educação Queremos para a Infância?. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp.176-197, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40, p. 143-155. jan./abr. 2009.

SILVA, C. *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional* – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho. Tese de Doutoramento (Volume I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação, 2011. (Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/20779>)

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. El Practicum e la Formación del Profesorado: Balance y Propuesta para las Nuevas Titulaciones. In: ESCUDERO, J. M.; GÓMEZ, A. L. (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación*. Barcelona: OCTAEDRO, 2006. p. 311-340.

Recebido em: 29/07/2019

Aprovado em: 06/06/2020