

## **Análise do Documento “Habilitações Profissionais para a Docência”**

[Apresentação pública pelo Senhor Secretário de Estado da Educação, 13 de Março de 2006]

O presente documento resultou da análise produzida em reunião realizada na Universidade de Aveiro, em 4 de Abril de 2006, na qual participaram representantes das Universidades públicas portuguesas, designados pelos Ex.mos Senhores Reitores.

### **Introdução**

O documento apresentado pelo ME, e submetido a consulta pública, pretende reconfigurar o modelo de formação inicial de Educadores e Professores do EB e ES e criar uma separação clara entre “habilitação profissional” e “condições de acesso à profissão”. Esta proposta surge num momento de reformulação das ofertas do Ensino Superior segundo o Modelo de Bolonha e é, portanto, neste enquadramento que conduziremos a nossa reflexão.

No que respeita ao acesso à profissão, compreende-se que o ME, enquanto entidade empregadora, reclame para si a definição dos critérios de recrutamento dos professores; não é, contudo, compreensível que não fundamente claramente a razão de ser da alteração proposta. A definição de novos critérios não pode, no entanto, condicionar os modelos e conteúdos de formação, responsabilidade que cabe às instituições formadoras.

Relativamente ao modelo de formação inicial proposto, não existe ao longo de todo o documento a explicitação de razões que justifiquem a adopção de uma clivagem tão pronunciada com os modelos actualmente existentes, apoiados na legislação em vigor e legitimados em relatórios de avaliação de cursos e em critérios de qualidade claramente definidos (exemplo, ex-INAFOP), uma clivagem que não constitui, sequer, uma aproximação às melhores práticas reconhecidas na Europa.

A atribuição das duas funções, formação e recrutamento, a entidades distintas não deve pôr em causa a necessidade de estas estarem interligadas. Com efeito, às entidades formadoras assistem também o direito e o dever de conhecer o perfil exigido para a entrada na profissão, com vista a garantir a qualidade prevista.

Vários estudos internacionais (*PISA*, *TUNING*) apontam para uma estreita relação entre qualidade do ensino, desempenhos dos alunos e qualidade da formação de professores (sólida, dotada de coerência interna e intencionalidade global). Estes elementos não podem ser ignorados aquando da implementação de alterações à situação actual, nem devem pôr em causa a existência de instituições vocacionadas para a formação de professores.

## **Análise específica do Documento**

### **1. Condições de certificação de habilitação profissional para a docência**

**1.1** A determinação de uma ruptura explícita com a formação de raiz, para quem deseja ter habilitação profissional para a docência, poderá comprometer a qualidade e adequação da formação, as quais não se atingem pela mera acumulação e soma de créditos ECTS obtidos de forma avulsa e em contextos indiscriminados. Valorizar a **componente do conhecimento disciplinar** será, muito provavelmente, programar a articulação entre as diversas componentes disciplinares, integrando-as num todo coerente, dotado de intencionalidade na filosofia e objectivos, necessariamente mais abrangente e aprofundado do que o exigido para a docência dos Programas dos Ensinos Básico e Secundário.

**1.2** A formação preconizada, **Licenciatura** seguida de **Curso de Formação Profissional para Ensino**, pode comprometer a formação dos candidatos à docência, ao permitir que o acompanhamento da(s) área(s) disciplinar(es) não decorra até final do período de formação. Do mesmo modo, a valorização da componente de **prática profissional**, outro princípio orientador enunciado, não será favorecida pela implementação de uma mera “prática supervisionada”, desligada de contextos de formação, reflexão e investigação devidamente coordenados por instituições de Ensino Superior. A formação profissional do professor inclui quatro dimensões que não podem ser ignoradas nem tratadas isoladamente, qualquer que seja o nível de ensino para o qual se está a formar: a componente do conhecimento da(s) área(s) de leccionação, a componente educacional, a prática profissional (que assegura a integração teoria-prática) e a investigação educacional, reconhecida a nível internacional como essencial para o desenvolvimento da identidade profissional do professor.

**1.3** A possibilidade de *contratualização* de cursos de Formação Profissional para o Ensino, como base de um sistema de formação de professores, assente no princípio da *modulação da formação*, afigura-se perigosa, quer pela previsível desestruturação e desvirtuamento de uma formação que deverá corresponder a elevados padrões de qualidade, quer pelos resultados evidenciados por experiências recentes do mesmo tipo, em outros países.

## **2. Acesso à profissão docente**

**2.1** A assumpção de uma **dissociação** clara **entre a formação e o acesso à profissão** contraria os princípios da Declaração de Bolonha, já que os sistemas de avaliação das instituições e de acreditação dos cursos deverão garantir que estes conferem as condições necessárias para se estar preparado para exercer uma dada profissão. Assim, manifestamos reservas quanto à implementação, como critério único de seriação dos candidatos, a classificação por estes obtida em provas nacionais de acesso à docência se estas se destinarem a avaliar, apenas, conhecimentos sobre os programas. Torna-se, pois, necessário garantir uma definição clara dos parâmetros de elaboração das provas nacionais, a sua aferição e validação. Além disso, tais provas deverão avaliar competências próprias para o exercício da docência o que implica contemplar saberes alcançados no segundo Ciclo de formação.

**2.2** A **organização do acesso à profissão** para dois ou mais ciclos de ensino contíguos pode ser considerada promotora de maior articulação na docência e, portanto, mais adequada à melhoria das aprendizagens dos alunos. Nesta lógica, estranha-se que este princípio não tenha sido consignado na formação de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo EB, dada a particularidade destes níveis de educação pela faixa etária a que dizem respeito, e a premência da introdução de metodologias inovadoras em áreas de ensino emergentes, nomeadamente, no 1º Ciclo EB (por exemplo, Línguas Estrangeiras e ensino experimental de Ciências). Sendo reconhecidos os problemas existentes ao nível da formação para a docência no 2º Ciclo do Ensino Básico, o documento é estranhamente omissivo quanto ao projecto educativo do ME para este nível de ensino.

Os comentários acima tecidos e as omissões que o Documento em análise encerra levam-nos a apresentar as seguintes **Propostas**:

### **1. Formação de Educadores e Professores em dois Ciclos**

A exigência e a complexidade da preparação para o desempenho das funções educativas, a natureza do currículo e programas dos ensinos básico e secundário, a crescente dimensão de multiculturalidade da sociedade portuguesa, e ainda a dimensão educativa alargada que hoje se espera da escola, fazem apelo a saberes e competências que os educadores e professores deverão possuir para serem capazes de enfrentar e responder com êxito aos desafios da escola na sociedade actual. Assim, no Modelo de Bolonha, a formação dos candidatos à docência deverá seguir um modelo bi-etápico, de preferência com possibilidade de articulação entre uma Licenciatura (180 ECTS) e um Mestrado profissionalizante (120 ECTS), cobrindo, no seu

conjunto a formação específica da área da docência, a formação educacional geral e de Didáticas específicas, a investigação educacional e a Prática Pedagógica. Assim se poderá fazer uma formação que potencie o desenvolvimento equilibrado das 4 componentes anteriormente identificadas (cf. 1.2); assim se poderão conjugar os princípios de flexibilidade preconizados por Bolonha com a oferta de uma formação qualificada (*Tuning*), bem como salvaguardar a possibilidade de mobilidade igualmente subjacente ao Modelo de Bolonha.

## **2. Nível de formação académica inicial idêntico para os professores de todos os níveis de ensino**

A conquista de uma formação, ao mesmo nível, para todos os educadores e professores, consagrada no seu estatuto profissional a partir de 1997, não deve ser posta em causa, em particular num momento em que o excedente de candidatos nos dá a oportunidade de elevar a fasquia da qualidade, nomeadamente na formação de Educadores e Professores do 1º Ciclo EB. Se se reconhece a necessidade de uma formação mais sólida para os docentes deste nível de ensino, evidenciada na actual concepção e implementação de programas de formação contínua em diversas áreas, como recusar a possibilidade de alargamento da sua formação inicial ou aceitar a possibilidade de uma formação mais curta do que a dos outros professores? Discriminar alguns deles alegando a pretensa suficiência de uma formação de nível mais baixo, além de legalmente questionável, é, seguramente, afastar-nos ainda mais de exemplos de excelência reconhecidos a nível internacional.

## **3. Habilitação profissional de Mestre**

É desejável que todos os professores e educadores sejam detentores do grau de Mestre, e que este seja condição necessária de acesso ao exercício da profissão. O estatuto social da profissão docente também está dependente do grau académico de acesso. Ora, como a implementação do modelo de Bolonha irá acarretar, para muitas das profissões, a exigência do grau de Mestre e dado que o exercício da docência tem estado equiparado com a maioria delas, seria extremamente gravoso do ponto de vista social que os professores deixassem de ter como referente académico um grau do mesmo nível.

## **Conclusão**

A oportunidade que o processo de Bolonha constitui coincide com o primeiro momento, em décadas, em que Portugal pode, por motivos conjunturais, sacrificar a quantidade à qualidade: não precisamos de muitos professores; precisamos de bons professores. A exigência de garantias de qualidade e de mecanismos rigorosos de acreditação e avaliação são, aliás, pontos fulcrais do Modelo de Bolonha, e em relação aos quais o Documento é excessivamente vago. A proposta de *universalidade da oferta por parte das instituições de ensino superior* não deverá

perder de vista os elevados critérios de qualidade apontados a nível europeu (*Tuning*), bem como uma avaliação efectiva e consequente das instituições.

É com preocupação que, neste contexto, assistimos à emergência de uma lógica de desprofissionalização da docência, sem tradição no nosso país e cujos efeitos negativos começam a ser reconhecidos nos contextos em que ela já ocorreu. É, também, perturbadora a aparente desvalorização das instituições de ensino superior que têm vindo a desenvolver conhecimento profissional e investigativo sobre a Formação de Professores, as quais, por isso, deveriam ser consideradas como interlocutores fundamentais no processo de mudança.

Aveiro, 04 de Abril de 2006

Os subscritores

Isabel P. Martins – Universidade de Aveiro (Vice-Reitora)  
Ana Maria Ramalheira – Universidade de Aveiro (IFIU – Coordenadora da Área de Formação de Professores)  
Lucília Santos – Universidade de Aveiro (Presidente do CIFOP)  
Ana Isabel Andrade – Universidade de Aveiro (Directora da Lic. em Ensino Básico – 1.º Ciclo)  
Gabriela Portugal – Universidade de Aveiro (Directora da Lic. em Educação de Infância)  
Gillian Moreira – Universidade de Aveiro (Directora da Lic. em Ensino de Português e Inglês)  
Virgínia Santos – Universidade de Aveiro (Directora da Lic. em Ensino de Matemática)  
Maria Celeste Carmo – Universidade de Aveiro (Representante do Departamento de Física)  
Maria do Amparo F. Faustino – Universidade de Aveiro (Representante do Departamento de Química)  
Jorge Medina – Universidade de Aveiro (Representante do Departamento de Geociências)  
Mário Jorge Pereira – Universidade de Aveiro (Representante do Departamento de Biologia)  
João Pedro da Ponte – Universidade de Lisboa (Presidente do Departamento de Educação - FCUL)  
Jaime Carvalho e Silva – Universidade de Coimbra (Coordenador da Formação de Professores – FCTUC)  
Rui Vieira de Castro – Universidade do Minho (Director do Departamento de Metodologias da Educação)  
Rui Ramos – Universidade do Minho (Vice-Presidente do Instituto de Estudos da Criança)  
Luís Sebastião – Universidade de Évora (Presidente do Departamento de Pedagogia)  
Olga Magalhães – Universidade de Évora (Adjunta do Presidente Departamento de Pedagogia)  
José Esteves Rei – UTAD (Presidente do Conselho Pedagógico)  
Manuel Barroso Magalhães – UTAD (Vice-Coordenador da Lic. em Educação de Infância)  
Joaquim Escola – UTAD (Coordenador da Lic. em Educação de Infância)  
Maria Ortélia B. Machado – UTAD (Vice-Coordenadora da Lic. em Ensino Básico – 1.º Ciclo)  
Maria Conceição Abreu – Universidade do Algarve (Presidente do Conselho Científico)  
Ermelindo Peixoto – Universidade dos Açores (Director do Departamento de Ciências da Educação)  
Clárisse Costa Afonso – UNL (Coordenadora da Formação de Professores)  
António Manuel Dias Domingos – UNL (Representante da FCT)  
José Manuel Leonardo de Matos – UNL (Representante da FCT)  
Francisco Carreiro da Costa – UTL (Representante Faculdade de Motricidade Humana)  
Manuel Joaquim F. S. Saraiva – UBI (Presidente do Conselho Pedagógico)  
Maria Luísa Branco – UBI (Presidente do Departamento de Psicologia e Educação)  
Alda Maria Pereira – Universidade Aberta (Directora do Departamento de Ciências da Educação)  
Ana Isabel Vasconcelos – Universidade Aberta (Departamento de Língua e Cultura Portuguesas)