

39

Revista Portuguesa de História

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Instituto de História Económica e Social
Coimbra 07

A Formação Inicial de Professores – algumas reflexões

PEDRO CUNHA
Professor de História

Foi nosso propósito, no âmbito do *Workshop* do 3º curso de inverno – *Da Teoria da História à Didáctica da História*, explanar as implicações da alteração das condições de desempenho dos professores estagiários e da sua ligação jurídica à escola no modelo de estágios do Ramo de Formação Educacional, decorrente da decisão do Conselho de Ministros de 2 de Junho, que estabelece o fim da remuneração dos estágios pedagógicos e consequente substituição do modelo de formação para “prática pedagógica supervisionada”. Mais do que confrontar modelos de formação, procurámos evidenciar as virtuosidades e/ou debilidades do sistema a adoptar face às novas orientações resultantes da não atribuição de turmas aos formandos, assim como problematizar aspectos como o papel e perfil dos orientadores no formato escolhido e as implicações do novo “modelo” nos perfis de desempenho dos formandos e nos parâmetros de avaliação dos estágios do ramo de formação educacional, sobretudo os que dizem respeito à área de História da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

As reflexões tiveram como pano de fundo a Portaria 1097/2005, de 21 de Outubro, documento que fixou o actual quadro regulador das condições para a realização da prática pedagógica, dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência.

Foi igualmente nosso intuito, lançar um olhar sobre o futuro da formação inicial de professores e da prática pedagógica, nomeadamente perante os novos desafios colocados pela implementação do processo de Bolonha, de forma a perspectivar obstáculos e, de algum modo, contribuir para a construção de um sistema educativo de qualidade, em que a formação inicial de professores e a prática pedagógica se assumem como eixos estruturantes.

Não fosse a decisão do Conselho de Ministros de 2 de Junho de 2005 e a reflexão sobre o estado da formação inicial de professores versaria aspectos tendentes aperfeiçoar um modelo com duas décadas de funcionamento. Porém, quando nada o fazia esperar (até porque o governo, no seu programa para a legislatura de 2005-2009, assumiu a aposta na formação inicial de professores como uma das prioridades para inverter a difícil situação por que passa o sistema de ensino português)¹, o executivo, no quadro das medidas de contenção para o sector educativo, insertas no Plano de Estabilidade e Crescimento para fazer face ao défice excessivo, decidiu que, doravante, os estágios do ramo de formação educacional e das licenciaturas em ensino deixariam de dar lugar a retribuição e, conseqüentemente, aos professores estagiários deixavam de ser atribuídas turmas próprias. Ganhou uma lógica economicista. Apesar das tentativas dos responsáveis do Ministério da Educação em fazer passar a ideia de que a deliberação representa uma melhoria no sistema de formação inicial de professores e a reposição de alguma justiça perante outros estágios não remunerados, por inexistência de um enquadramento uniforme para a realização do estágio pedagógico nas várias licenciaturas que conferem habilitação profissional para a docência, entendemos a decisão, tão só, como um contributo para a consolidação das contas públicas, uma forma de se cumprirem as metas assumidas no Pacto de Estabilidade e Crescimento, pela “poupança”, já a partir do ano lectivo de 2005/2006, de 50 milhões de euros anuais. Impossíveis de contabilizar serão os custos para o país, a médio e longo prazo, que a decisão acarreta ao nível da qualidade da formação de professores e, conseqüentemente, ao já débil sistema de ensino nacional.

¹ É o que depreendemos, por exemplo, da leitura destes excertos do programa de governo: “para promover a qualidade educativa (...) o governo será exigente quanto ao rigor e à relevância da formação inicial e contínua dos educadores e professores”. Cf. *Programa do XVII governo constitucional*, disponível em <http://www.moptyc.pt/tempfiles/20051223114546moptyc.pdf>, p. 47. É objectivo do governo definir “um programa nacional de formação de professores, com explicitação de perfis de desempenho e com conseqüentes medidas de incentivo à qualidade da formação inicial e contínua”. *Idem*, p. 44.

Os responsáveis do Ministério da Educação garantiram que a medida foi ponderada. No entanto, desconhecemos que tenha sido feita qualquer avaliação prévia aos vários modelos de formação que vigoraram até ao ano lectivo de 2005/2006, designadamente quanto aos resultados nos professores que formam; não temos conhecimento que tenham sido ouvidos os intervenientes no processo formativo e os investigadores especializados em formação inicial de professores²; não foi dado tempo às instituições de formação para que se adaptassem às alterações e, pasme-se, a tutela não apresentou os normativos legais a tempo do arranque do ano lectivo. Desta forma, o primeiro documento que regulamentou o novo “modelo” de estágio pedagógico (Portaria 1097/2005), foi publicada em Diário da República em 21 de Outubro, mais de um mês e meio depois de as escolas básicas e secundárias terem iniciado o ano lectivo. Até aquele dia, estagiários, orientadores, formadores, escolas onde funcionavam estágios pedagógicos e instituições formadoras somente tinham conhecimento do que se encontrava estabelecido no Decreto-Lei n.º 121/2005 de 26 de Julho que, no seu Artigo 2º, estabelecia:

“A realização, nos estabelecimentos de ensino não superior, dos estágios pedagógicos das licenciaturas do ramo de Formação Educacional e das licenciaturas em ensino assume a modalidade de prática pedagógica supervisionada, pelo que não dá lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários e não confere direito a qualquer retribuição”.

Manifestamente pouco para a preparação de um ano de estágio pedagógico que, lembre-se, confere habilitação para a docência.

Refira-se que, embora solidários com o luta dos formandos pelo seu direito a um vencimento, não foi nosso intuito discorrer sobre a ausência de remuneração do estágio pedagógico mas antes sobre os seus efeitos ao nível da qualidade da formação oferecida, ante a obrigatoriedade de mutação de um modelo que essa não retribuição implicou. Em nossa opinião, os estágios do ramo de formação educacional e das licenciaturas em ensino, embora necessitassem de reajustes, possuíam qualidades que se perderam com a imposição das novas regras.

São para nós evidentes e indubitáveis algumas virtuosidades do modelo de prática pedagógica extinto. Realizado em situação real de trabalho e durante um ano lectivo completo, eram exigidas aos professores estagiários a totalidade das

² São de consulta obrigatória e de imensurável valor os documentos produzidos no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), a pedido do próprio Ministério da Educação. São também a ter em conta, entre muitos outros, os vários estudos sobre formação inicial de professores e supervisão citados na bibliografia de referência deste artigo.

tarefas executadas por qualquer outro docente em exercício de funções na escola, designadamente o assumir absoluto das suas atribuições avaliativas, pelo que existia uma forte cultura de responsabilização dos formandos. Estatutariamente, o próprio contrato de trabalho celebrado com o Estado permitia-lhes cooperar como iguais com os demais docentes, intervir nos vários órgãos da escola e actuar, em parceria, com encarregados de educação e comunidade. Essa intercessão na vida da escola e meio envolvente era efectivada com orientação permanente, mas sem que o professor em formação necessitasse da mediação do seu orientador na sua relação com as estruturas escolares, o que estimulava e incrementava atitudes interventivas, de autonomia e uma ampla incorporação do formando na instituição de ensino e na colectividade. Por fim, porque o modelo promovia competências adequadas ao perfil do professor (competências funcionais e relacionais; científicas; psicopedagógicas; educativas e cívicas), longe, portanto, de se coarctar o papel do professor, circunscrevendo-o a um mero transmissor de conteúdos científicos.

As transformações introduzidas pela Portaria 1097/2005, de 21 de Outubro, teve implicações em alguns dos aspectos que acabámos de evidenciar, senão vejamos:

No seu Artigo 2º estabelece-se:

“1. O estágio pedagógico concretiza-se através da modalidade de prática pedagógica supervisionada e realiza-se nas disciplinas de 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário que integra o grupo de docência para o curso que habilita profissionalmente. 2. A prática pedagógica supervisionada realiza-se nas turmas atribuídas ao orientador da escola e compreende todas as actividades que o aluno do ensino superior, adiante designado por aluno, nelas desenvolve, sob a responsabilidade e supervisão daquele, de acordo com a programação acordada entre o estabelecimento de ensino superior e a escola.”³

A circunstância de a prática lectiva ocorrer na turma do orientador e sob a sua total supervisão e responsabilidade leva-nos a cognominá-la de “prática desresponsabilizada”, uma vez que a obrigação de responder pelos actos inerentes à condução do processo de ensino-aprendizagem passa a recair exclusivamente sobre o orientador, situação diametralmente oposta ao anterior modelo em que existia uma partilha de responsabilidades entre formador e formando.

³ Os sublinhados no articulado são da nossa responsabilidade.

Das várias actividades a desenvolver pelo estagiário (agora designado por “aluno do estabelecimento de ensino superior”) o articulado estabelece, no ponto 3 do artigo que acabámos de citar:

“a) A participação, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos da escola destinados à programação e avaliação da actividade lectiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar; b) A participação na planificação da actividade lectiva e na preparação de instrumentos de avaliação e de materiais didácticos que o orientador da escola selecciona e produz para as turmas; c) O desempenho da prática lectiva supervisionada nas turmas do orientador da escola.”

Se atendermos à *alínea a)* somos levados a concluir que, na óptica do legislador, a participação do professor estagiário na estrutura educativa se cinge a uma atitude passiva, acrítica, de mero espectador, com um envolvimento muito limitado na vida da turma, no grupo disciplinar e na própria escola. A ausência de clarificação ao diploma atingiu aspectos tão absurdos quanto curiosos. Perante as novas regras foi necessário alterar, já no decurso do ano lectivo, os regimentos internos de conselhos de turma, de departamentos curriculares e de conselho de directores de turma, para que os formandos pudessem participar (mesmo que como simples observadores) nas reuniões desses órgãos escolares.

Uma interpretação restritiva da *alínea b)*, que atribui ao orientador a planificação da actividade lectiva, a preparação dos instrumentos de avaliação e a selecção e produção dos recursos didácticos a utilizar e ao estagiário a simples “participação” nessas tarefas, pode significar que o professor em formação se restringe a ser um executor da prática lectiva, segundo o pressuposto de que se aprende vendo fazer, por mimetismo e reprodução ausente de reflexão da prática observada. Segundo esta percepção, o “perito”, profissional experiente em posição superior, dirige a prática pedagógica, transmite um saber acabado e inspecciona a sua aplicação rígida, numa lógica de prescrição. Ora, quanto a nós, a figura do orientador deve ser a do profissional que, conhecedor das técnicas de supervisão mas ciente que o seu trabalho não é meramente técnico nem se materializa por revelação, acompanha, partilha, sugere e, sobretudo, ajuda o formando a reflectir sobre as suas práticas e, desta forma, a desenvolver o seu próprio estilo docente. Os efeitos nocivos desta redução das funções do estagiário sobre a sua autonomia, o desenvolvimento do seu estilo docente e sobre a reflexão crítica em torno da sua actuação parecem evidentes.

Por fim, a valorização quase exclusiva da actuação do formando em contexto de sala de aula, representa o tolher de aspectos essenciais da docência, que vai muito além da leccionação de conteúdos e extravasa o tempo e espaço da aula.

Ser professor, hoje, compromete o desempenho em vários palcos. Não queremos com isto dizer que se deve subalternizar o papel do professor enquanto facilitador e promotor de aprendizagens ligadas à sua área de especialidade mas estranhámos, por exemplo, que não haja qualquer referência à colaboração dos formandos em actividades de dinamização do espaço escolar e meio envolvente, o que entendemos como revelador desta visão parcelar do perfil do professor, devido à valorização excessiva (porque exclusiva) do professor enquanto transmissor de conteúdos científicos.

Em jeito de síntese, à luz do reenquadramento da posição funcional do estagiário no decurso do ano de estágio, assistimos a uma menorização do seu estatuto. Este passa a ser encarado somente como aluno da instituição formadora e a estar sob uma tutela permanente do seu orientador, que regula toda a sua actuação. Quanto às suas relações institucionais, todas elas ficam enfraquecidas: com os órgãos da escola, com quem não tem qualquer vínculo laboral; com os professores da instituição de ensino básico ou secundário, com os quais não se sente entre pares; na sua relação com a turma, de quem, afinal, não é professor titular; na sua relação (o ausência dela) com os encarregados de educação, por não fazer parte da estrutura escolar.

Pelo exposto, parece axiomático que muitas das competências previstas nos documentos de avaliação dos estagiários (que integram capacidades funcionais e cívicas; científicas; psicopedagógicas e educativas e cívicas, prevendo, desta forma, um perfil de desempenho que inclui todas as dimensões essenciais ao exercício da docência – profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade), são mais difíceis de promover e avaliar. Eis, mesmo que sucintamente, alguns exemplos.

A alteração estatutária do professor estagiário, a que já aludimos, provoca-lhe uma maior dificuldade no aprofundamento das suas capacidades relacionais. Como aferir, por exemplo, se o estagiário promove a disciplina na sala de aula ou se cria uma relação de afectividade com os alunos se, afinal, o professor da turma é o seu orientador e é ele, em última análise, o responsável por todo o processo de ensino-aprendizagem? Se aos estagiários nas estruturas educativas apenas é concedida a participação como observadores, como avaliar a qualidade da sua intervenção nesses órgãos? Como promover a sua participação, que se pretende activa, na construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Turma e das Novas Áreas Curriculares não disciplinares ou na promoção de articulações disciplinares, ante a presente posição estatutária do “estagiário-observador”? Acresce que a diminuição da carga lectiva que se

verifica no presente modelo de estágio faz com que os formandos desenvolvam as competências previstas de uma forma mais lenta e menos progressiva.⁴

Pelo exposto, as profundas alterações impostas ao modelo do Ramo de Formação Educacional e às Licenciaturas em Ensino exigem um inadiável reformular dos perfis de desempenho dos formandos e documentos de avaliação de todas as áreas disciplinares, sob pena de a avaliação dos formandos não cumprir um dos seus preceitos básicos – o da clareza dos parâmetros a avaliar!

Outro tópico de desenvolvimento no *Workshop* foi o de reflectir sobre se em razão de mercado se justifica, ou não, a continuidade da profissionalização de docentes e em que moldes deve ser efectivada.

Em declarações públicas, a Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues considerou “esquizofrénico uma instituição empregadora estar a pagar estágios a profissionais que tem a certeza absoluta que não necessita deles”⁵ Perante a realidade actual, a quantidade de licenciados em ensino na quase totalidade dos grupos disciplinares é uma realidade que não podemos e não devemos escamotear. Os motivos perdem-se no tempo e prendem-se com inabilidades e inépcias de um sistema que se tem consecutivamente mostrado incapaz de proceder a uma gestão adequada das necessidades imediatas e a uma previsão ajustada das urgências futuras. Infelizmente, não é sequer um problema exclusivo dos cursos da via de ensino. Para o constatar basta analisar a taxa de empregabilidade das várias licenciaturas e verificar que a diferença reside na maior visibilidade do desemprego docente, mercê de um sistema de recrutamento que, anualmente, atrai a comunicação social pelas histórias de milhares de professores deslocados e desempregados. Há porém outro dado que tem de ser tido em linha de conta quando reflectimos sobre a necessidade de uma profissionalização de qualidade. É que, todos os anos, um após outro, há milhares de docentes contratados que continuam a suprir as necessidades “residuais” do sistema, números que, pela sua dimensão, aconselham à utilização de aspas. Ora a formação de professores deve ser uma exigência da sociedade e deve ser uma condição *sine qua non* para o exercício da profissão, pertençam ou não os docentes aos quadros do Ministério da Educação. Mais. Não basta apregoar que a partir do ano

⁴ Isso mesmo pôde ser constatado quando, por dificuldades de atribuição de duas turmas a cada estagiário, se previu a possibilidade de este ser apenas titular de uma turma, sendo que orientadores e formadores foram unânimes em considerar que os formandos passaram a desenvolver as diversas competências de forma mais lenta e menos gradual.

⁵ Declaração disponível *online* em http://tsf.sapo.pt/online/vida/interior.asp?id_artigo=Tsf162510.

lectivo de 2006/2007 não serão admitidos na docência quaisquer professores sem profissionalização⁶, é essencial que ela corresponda a uma formação que efectivamente garanta a qualidade. É imperioso impedir que o estágio se transforme numa mera formalidade burocrática. Num momento em que passa a impender às instituições formadoras a definição das condições de realização, avaliação e duração dos estágios⁷ esperamos que, numa situação em que o número de candidatos a estágio seja superior ao número de escolas básicas e secundárias cooperantes, a opção não seja a de diminuir a duração dos estágios, o que acarretará prejuízos ainda maiores na qualidade da formação oferecida.

O senso comum levar-nos-ia peremptoriamente a considerar que Portugal dispõe de docentes em excesso durante largos anos e que, conseqüentemente, qualquer medida que resulte num decréscimo na procura de licenciaturas da via ensino deva ser aplaudida. Contudo, há opções políticas que podem inverter a situação. Países do Norte da Europa que já conheceram uma conjuntura de excesso de professores optaram pela diminuição do rácio professor / aluno, uma aposta clara na qualidade do ensino e na rentabilização dos quadros já formados. Mesmo que não seja esta a escolha governamental, como parece não ser, há medidas inclusas no Programa do XVII Governo da República para a legislatura 2005-2009 que parecem fazer antever maiores necessidades de professores. Vejamos.

Apostado em ultrapassar o atraso educativo português face aos padrões europeus, o executivo considera uma urgência nacional fazer subir o nível de formação e qualificação dos portugueses. Para o conseguir, foram definidas 5 ambições para a legislatura, entre as quais:

“estender a educação fundamental, integrando todos os indivíduos em idade própria, até ao fim do ensino ou formação de nível secundário. Isto quer dizer trazer todos os menores de 18 anos, incluindo aqueles que já estejam a trabalhar, para percursos escolares ou de formação profissional”⁸. e “(...) consolidar a universalidade do ensino básico de nove anos”⁹.

⁶ Segundo o Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de Fevereiro, documento que regula o concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a partir do concurso para o ano escolar de 2006/2007, os candidatos têm de possuir uma qualificação profissional para a docência. Exceptuam-se os grupos onde não exista formação inicial e os grupos carenciados (Artigo 7.º)

⁷ De acordo com o estabelecido no ponto 4, art. 2.º da Portaria n.º 1097/2005, de 21 de Outubro.

⁸ Cf. *Programa do XVII Governo Constitucional*, pp.43-44. O objectivo é clarificado quando o documento estabelece como meta “tornar obrigatória a frequência de ensino ou formação profissional para todos os jovens até aos 18 anos”. *Idem*, p. 22.

⁹ *Idem, ibidem*.

Refira-se que o défice de qualificação dos portugueses atinge valores intoleravelmente altos, mesmo entre as gerações mais jovens, sendo que 47% da população nacional entre os 20 e os 24 anos têm escolaridade inferior ao nível secundário (a média da OCDE é de 19%) e que metade desses 47% não concluiu, sequer, a escolaridade obrigatória.¹⁰ Anualmente, entre 15.000 e 17.000 alunos abandonam a escola sem concluir o 9º ano de escolaridade. Apesar de considerarmos meritório o objectivo traçado convém lembrar que não se definiram estratégias para o atingir dessas metas. Não será necessário proceder ao recrutamento de novos docentes caso as medidas venham a ser implementadas? Bastarão os docentes que neste momento existem em excesso? Poder-se-á cumprir à custa da diminuição do insucesso escolar (cujas taxas são, também, inadmissivelmente altas)? Quais as alternativas ao recrutamento de professores? Acrescentar o número de alunos por turma? Ampliar a carga lectiva dos docentes? Adiar a idade de reforma? Servem estas questões para mostrar que, como antes, continua sem se prever com rigor as necessidades do sistema a médio e longo prazo. As mesmas razões que provocaram a entrada de inúmeros professores sem profissionalização e com habilitações díspares, aquando da massificação do ensino das décadas de 70 e 80, poderá voltar a acontecer se, definitivamente, não se proceder a uma avaliação adequada das implicações que terão as opções governamentais. O caminho mais fácil, porém, será fazer tábua rasa das propostas e adiar a resolução deste drama nacional.

O último tópico de reflexão do *Workshop* procurou perspectivar o futuro da formação inicial de professores e da prática pedagógica que acreditamos poder ser melhorado, mesmo perante o cenário traçado. Talvez a oportunidade maior seja a oferecida pelo processo de Bolonha, isto se a aplicação das regras estabelecidas no documento estimularem uma efectiva remodelação curricular, capaz de alterar planos de estudos de formação de professores que separam saber da especialidade de áreas disciplinares específicas (designadamente as didácticas e as pedagógicas a estas associadas), investigação em educação (quando existe) e prática pedagógica, em uma lógica de “balcanização” do currículo, entendido como um somatório de disciplinas e sem desenvolvimento de um projecto conjunto¹¹. Se a reestruturação curricular conseguir agrupar todas estas componentes promover-se-á um perfil de professor que também ele

¹⁰ Idem, p. 21.

¹¹ Isso mesmo foi diagnosticado na síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Cf. Natércio Afonso e Rui Canário – *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*, col. Cadernos da Formação de Professores, nº 4, INAFOP/Porto Editora, 2002, pp. 40-46.

integrará todas as dimensões necessárias ao exercício da profissão docente, quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática. Pelo contrário, caso se opte por uma alteração “cosmética” que não exija modificações de fundo na estrutura dos cursos, das mudanças não resultarão quaisquer efeitos benéficos para a formação inicial de professores. Nesse caso, bastará dividir as licenciaturas do ramo de formação educacional em 2 ciclos, o primeiro da especialidade e o segundo de especialização. Naquele, os três primeiros anos corresponderão a uma formação académica na área disciplinar (correspondente a 180 ECTS), deslocando-se para um segundo momento todas as disciplinas educacionais (num primeiro ano do 2º ciclo) e o estágio pedagógico (no ano terminal do 2º Ciclo), num total de 120 ECTS.¹² Se a opção a tomar mantiver o actual currículo e os programas das várias disciplinas, será fácil implementar os ditames da declaração (basta que se concentrem todas as cadeiras de índole educacional no 2º ciclo do ensino superior), mas Bolonha mais não representará para o ramo de formação educacional que uma nova oportunidade perdida. Tenhamos esperança que não seja a derradeira.

Outro aspecto que poderia contribuir para a melhoria da formação inicial prende-se com uma selecção clara e rigorosa dos estabelecimentos de educação do ensino básico e secundário onde se realiza a prática pedagógica, porquanto a qualidade do processo depende, também, do contexto em que ele decorre. Desta forma, seria benéfico que, além de critérios de proximidade geográfica, se atendesse aos projectos educativos das escolas básicas e secundárias, às possibilidades de desenvolvimento de trabalhos de investigação com as instituições formadoras o que, tanto quanto possível, aconselharia à fidelização da rede de núcleos, para que as parcerias a implementar pudessem ter continuidade. De igual forma, é impreterível que a nomeação dos orientadores deixe de obedecer a critérios puramente administrativos, em que o requisito exclusivo para o exercício do cargo é o de o docente pertencer ao quadro de nomeação definitiva, o que está longe de representar uma garantia de qualidade

¹² Esta solução é contrária ao estabelecido no Decreto-Lei 344/89 que recomendava uma prática pedagógica progressiva, o que, apesar de nunca ter sido posto em prática, ia de encontro à investigação educacional sobre formação inicial de professores. Perante esta dissociação do percurso formativo das licenciaturas e acesso à docência julgamos que poderia ser vantajosa a criação de uma disciplina de introdução à prática lectiva (se não ainda no primeiro ciclo do ensino superior, pelo menos no primeiro ano do ciclo seguinte) porque seria uma forma de os futuros estagiários puderem encetar os primeiros contactos com a escola e, paralelamente, possibilitava o desenvolvimento de projectos de intervenção de âmbito mais alargado entre instituição formadora e escola básica e secundária (aspectos a incluir nos protocolos obrigatórios a celebrar entre escolas e instituições formadoras, conforme previsto na Portaria 1097/2005 de 21 de Outubro).

que a relevância da função exige. Assim sendo, entendemos recomendável que se definam os requisitos para o exercício da orientação de estágio que deve integrar a formação específica, as habilitações académicas e profissionais e o perfil profissional do candidato. Pela mesma razão é de todo conveniente que se amplie e adequue a oferta formativa aos orientadores e formadores.¹³

Pelo exposto, é imperioso que se proceda a uma verdadeira aposta na formação inicial de professores, essencial para que se possa inverter a difícil situação por que passa o sistema de ensino português, pois, como defendem Wideen e Tisher, “se queremos dar aos jovens uma boa educação é basilar dar primeiro boa formação aos que vão ensinar”. O futuro encarregar-se-á de o demonstrar.

Legislação de suporte

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 115/97 de 19 de Setembro (Capítulo IV, art. 30.º e 31.º).

Decreto-Lei 1/98 de 2 de Janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Capítulo III, art. 11.º, 12.º e 13.º).

Decreto-Lei 344/89 de 11 de Outubro – Ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário

Decreto-Lei 15 – A/99 de 19 de Janeiro – Normas orientadoras da profissionalização em serviço que se aplicam aos professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Decreto-Lei 290/98 de 17 de Setembro – Criação do INAFOP (entretanto extinto mas cujas competências relativas ao sistema de acreditação da formação inicial dos professores transitaram para a DGRHE).

¹³ Muitos destes aspectos foram tratados no excelente documento coordenado por João Pedro da Ponte sobre o impacto de Bolonha na área da formação de professores - cf. João Pedro Ponte (coordenador), *A formação de Professores e o processo de Bolonha*, 2004, parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área da formação de professores (disponível http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Bolonha_Formacao_Professores.pdf, consultado em 10 de Janeiro de 2006) e por Maria Alegria; Manuel Loureiro e António Martinho, *A prática pedagógica na formação inicial de professores* (documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores), 2001, pp. 13-15 (disponível em <http://www.ideiasealternativas.com/CRUP/Documentos%20PDF/praticapedagformainicialprofs.pdf>, consultado em 10 de Janeiro de 2006).

- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto – Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 121/2005 de 26 de Julho – Reformula alguns artigos do Estatuto da Carreira Docente, designadamente o que se refere à posição estatutária do aluno estagiário.
- Decreto-Lei n.º 35/2003 de 27 de Fevereiro – Regula o concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para o ano escolar de 2006/2007 (actual Decreto-Lei 20/2005 de 19 de Janeiro).
- Portaria 1097/2005, de 21 de Outubro – Regulamenta os estágios pedagógicos.
- Portaria n.º 659/88 de 29 de Setembro – Regulamenta estágio pedagógico dos ramos de formação educacional (revogada).

Bibliografia de referência

- ALARCÃO, Isabel, Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., e Tavares, M. J. – *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento elaborado por um grupo de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), 1997 (disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf), consultado em 10 de Janeiro de 2006).
- ALARCÃO, Isabel (org.) – *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*, Porto, Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel – “Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje”, in *Aprender*, n.º 21, Novembro de 1998, pp. 46-50.
- ALEGRIA, Fernanda; LOUREIRO, Manuel e MARTINHO, António – *A prática pedagógica na formação inicial de professores* (documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores), 2001 (disponível em <http://www.ideiasealternativas.com/CRUP/Documentos%20PDF/praticapedagformainicialprofs.pdf>, consultado em 10 de Janeiro de 2006).
- CANÁRIO, Rui – “A prática profissional na formação de professores”, in B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, Porto, INAFOP/Porto Editora, 2001, pp. 31-45.
- CRUZ, I., Branco, A., Leite, C., Ferreira, I. C., Ponte, J. P., & Trindade, V. – *A declaração de Bolonha e a formação de professores nas universidades portuguesas* (Documento elaborado por um grupo de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), 2003.

- FORMOSINHO, J. – “A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas”, in B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, Porto, INAFOP/Porto Editora, 2001, pp. 46-64.
- GUIMARÃES, Leopoldo José (coordenador) – *O Processo de Bolonha e a natureza e estrutura de formação* (Documento elaborado por um grupo de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas – Comissão especializada para a educação e formação inicial, pós-graduada e permanente), 2004 (disponível em http://www.ualg.pt/fct/intranet/bolonha/nat_est_formacao.pdf, consultado em 10 de Janeiro de 2006).
- PONTE, João Pedro (coordenador) – *A formação de Professores e o processo de Bolonha*, 2004, parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área da formação de professores (disponível http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Bolonha_Formacao_Professores.pdf, consultado em 10 de Janeiro de 2006).
- PONTE, João Pedro, Januário, C., Ferreira, I. C. e Cruz, I. – *Por uma formação inicial de professores de qualidade*, (Documento elaborado por um grupo de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), 2000 (disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc\(CRUP\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc(CRUP).doc), consultado em 10 de Janeiro de 2006).
- PONTE, João Pedro – “O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal”, in J. P. Serralheiro (Ed.), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*, Porto, Profedições, 2005, pp. 63-73.
- ROLDÃO, Maria – “A formação como projecto. Do plano mosaico ao currículo como projecto de formação”. In, B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, Porto, INAFOP/Porto Editora, 2001, pp. 6-21.
- SEIA, Carlos – “As reformas necessárias nos cursos de formação de professores” in *Público*, 3 de Setembro de 2002 (disponível em www.fcsh.unl.pt/deap/reformar-cursosprofs.doc, consultado em 10 de Janeiro de 2006).