

ANO 47-1, 2013

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Requisitos de Ingresso, Planos de Estudos e Perfis de Docência

Mónica Duarte Vieira e Maria Helena Damião¹

A qualidade do corpo docente é muito importante para toda a nação que aspire ter um sistema educativo de alta qualidade. Os professores formam o núcleo do sistema escolar e uma ampla gama de estudos de investigação confirmou a importância da formação de professores de qualidade para a aprendizagem dos alunos. Assim, o desenvolvimento de políticas que visam melhorar a qualidade dos professores e garantir que todos os alunos recebem ensino de qualidade é uma preocupação central para os governos. (OCDE, *The quality of the teaching workforce*, 2004)

Resumo

A formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sofreu ajustamentos decorrentes da Reorganização Curricular de Bolonha, os quais se encontram devidamente legislados. Repartida por dois ciclos de ensino superior – licenciatura e mestrado –, tem sido diversamente concretizada por instituições politécnicas e universitárias, que a acolheram. Considerando que a qualidade do desempenho docente, em grande medida resultante da formação proporcionada aos professores, é fundamental para o sucesso académico dos alunos, os requisitos de ingresso nesses ciclos e a oferta curricular que disponibilizam têm sido alvo de atenção na sociedade portuguesa. Neste trabalho apresenta-se uma análise desses dois aspetos que se espera poder contribuir para um debate fundamentado que se afigura necessário.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; primeiro ciclo do ensino básico; qualidade de formação; instituições de formação de professores

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: Maria Helena Damião - hdamiao@fpce.uc.pt ; Mónica Duarte Vieira - monica.d.vieira@gmail.com

Introdução

O Despacho 13-A/2012, de 5 de junho, ao autorizar que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que se tenham especializado no ensino do Português e da Matemática, lecionem essas disciplinas, tidas como “estruturantes”, em mais do que uma turma, abriu a porta para que, no nosso sistema educativo, nesse ciclo, o regime de monodocência deixe de ser exclusivo. No entanto, tal regime constitui a regra, pelo que se deve presumir que as instituições responsáveis pela formação inicial de professores continuem a preparar apropriadamente todos os futuros docentes para lecionarem não só as disciplinas em causa mas também as duas outras áreas que com elas formam o núcleo curricular dos quatro primeiros anos de escolaridade: Estudo do Meio e Expressões.

Devemos notar que tal formação tem de ser perspectivada no quadro da Reforma de Bolonha, que introduziu no espaço europeu uma nova conceptualização de ensino superior, assente no desenvolvimento de competências, e uma nova orientação estratégica, destinada a aumentar a mobilidade de alunos e docentes, a flexibilizar os percursos de estudo, e a reconhecer-se mais amplamente as habilitações académicas, bem como a abrir possibilidades profissionais e de formação ao longo da vida (Bidarra, Seixas, Damião, & Festas, 2012; Damião, Belo, Ribeiro, & Vitorino, 2009). Os cursos que credenciam para o exercício da docência – licenciatura e mestrado – devem perseguir esses propósitos, nunca perdendo de vista a necessidade de promover a qualidade do ensino, que se traduzirá na qualidade de aprendizagem e, em sequência, garantirá a qualidade do sistema educativo (OCDE, 2004).

Esta linha discursiva não parece ser convincente ao ponto de eliminar muitas das reservas que o referencial necessário para conduzir a formação dos professores suscita e sobre as práticas que mais se lhe ajustam. Efetivamente, são diversos os sentidos de “qualidade” que se podem invocar nesta matéria (vg. Viegas, 2013), como são diversos os modelos teóricos de ensino (vg. Damião, 2009) e os critérios de preparação para a docência (vg. Estrela, 1999), o que se traduz em variadíssimas concretizações formativas.

Justifica-se que encaremos este problema relativamente à formação inicial dos professores do 1.º CEB que, no nosso entender, deve ser especialmente cuidada dado o patamar de aprendizagem a que se destina ser crucial e sustentar os subsequentes. Assim, exploramos no presente trabalho legislação que estabelece diretrizes que regulam tal quadro de formação e currículos de formação estabelecidos por instituições de ensino superior público portuguesas – politécnicas e universitárias.

Objetivos e conceitos que os integram

Neste artigo procuramos, pois, fornecer uma análise legislativa e curricular da atual formação de professores para o 1.º CEB capaz de contribuir para uma reflexão fundamentada sobre duas questões que recorrentemente surgem quando se aborda a qualidade do ensino: havendo regulamentação da formação de professores por parte da tutela, os cursos de licenciatura e mestrado existentes no país com essa vocação convergem ou divergem no que respeita às condições de ingresso e às propostas curriculares que, ao abrigo da sua autonomia, estabelecem? Os perfis de docência que produzem são homogêneos e garantem o conhecimento (nomeadamente o disciplinar e pedagógico-didático) necessário para ensinar ou não?

Em concreto, pretendemos comparar: a) condições de ingresso em licenciaturas em Educação Básica e em mestrados que conferem habilitação para o ensino no 1.º CEB; b) planos de estudos de licenciaturas e de mestrados que conferem habilitação para o ensino no 1.º CEB, quanto à sua estrutura, duração e creditação das componentes e unidades curriculares; e c) perfis de docência decorrentes da formação proporcionada pela licenciatura e pelo mestrado.

Os conceitos que incluímos na formulação destes objetivos devem ser entendidos tal como são apresentados no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto (republicação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, que já havia sofrido alterações através do Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho), referente ao regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com o Processo de Bolonha: “condições de ingresso” são as condições específicas que se requerem para se ser admitido num ciclo de estudos concreto num determinado estabelecimento de ensino; “plano de estudo” de um curso é o conjunto organizado de unidades curriculares em que um estudante deve ser aprovado; “unidade curricular” é a unidade de ensino com objetivos de formação próprios que é objeto de inscrição administrativa e de avaliação; “duração normal de um ciclo de estudos” é o número de anos, semestres e/ou trimestres letivos em que o ciclo de estudos deve ser realizado; “crédito” é a unidade de medida do trabalho do estudante, a qual determina a carga horária.

Da leitura dos objetivos acima explicitados percebe-se que a habilitação para a docência do 1.º CEB requer uma dupla graduação. De facto, segundo o estabelecido no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, essa graduação é de licenciatura em Educação Básica e de mestrado, podendo este assumir três possibilidades: em Ensino do 1.º CEB; em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB; e em 1.º e 2.º CEB. Tanto neste diploma como no acima citado, afirmando-se propósitos de “flexibilização

e rentabilização de recursos”, são alargados os domínios de habilitação docente, permitindo ao professor a mobilidade entre ciclos de escolaridade, de modo, que possa acompanhar uma turma no 1.º CEB e 2.º CEB ou na Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º CEB.

Será, ainda, de distinguir os graus de licenciatura (1.º ciclo) e de mestrado (2.º ciclo), que aqui estão em causa. Tendo em conta os capítulos II e III do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, o primeiro é conferido a quem demonstre possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que, sustentando-se naqueles que foram adquiridos ao nível secundário, os desenvolve, aprofunda e os sabe aplicar, evidenciando uma abordagem profissional; o segundo é conferido a quem demonstre possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que, sustentando-se naqueles que foram obtidos no 1.º ciclo, os desenvolve e aprofunda, produzindo aplicações originais, lidando com questões complexas, encontrando soluções ou emitindo juízos em situações de informação limitada ou incompleta.

Especificado o fundamental acerca dos requisitos de ingresso nos cursos de licenciatura e de mestrado e dos perfis gerais de docência a obter, bem como dos planos de estudos que a eles conduzem, esse mesmo documento tutelar – Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, nos seus artigos 14.º e 26.º – determina que o órgão estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior que assegura tais cursos deverá estabelecer as condições específicas de ingresso e de funcionamento, sendo também da sua responsabilidade a estrutura curricular, bem como a creditação que se lhe associa, razão pela qual se justifica analisar eventuais diferenças entre as instituições de ensino superior.

Corpus

Para concretizarmos os ditos objetivos, recorreremos sobretudo a dois normativos matriciais no objeto em causa (o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, em que se define o perfil específico de desempenho do professor de 1.º CEB, e o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que institui o regime de habilitação necessária ao exercício da docência bem como a estrutura e duração da formação), e a documentos recolhidos junto do portal da Direção-Geral de Ensino Superior (com destaque para o despacho ou portaria de criação dos cursos superiores em questão) e do sítio *online* das diversas instituições de ensino superior visadas (com destaque para os programas das unidades curriculares).

Esta recolha permitiu-nos identificar vinte instituições que no ano letivo de 2011/2012 ministravam a licenciatura em Educação Básica. De entre elas, selecio-

námos aquelas que disponibilizam informação suficiente para a nossa análise², e que são em número de onze: sete do ensino politécnico e três do ensino universitário. No quadro 1, identificamo-las (pela sua designação completa e abreviatura) e registamos o número de alunos que admitiram nesse período temporal.

Quadro 1

Instituições de Ensino Superior Seleccionadas e Número de Alunos que Admitiram no Ano de 2011/2012

Instituições de Ensino Superior	Abreviatura	Admissões
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança	ESE-IPB	144
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco	ESE-IPCB	95
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra	ESEC	84
Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto - Instituto Politécnico da Guarda	ESE-IPG	73
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria	ESECS-IPL	98
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa	ESELx	155
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal	ESE-IPS	88
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu	ESEV	127
Universidade de Aveiro	UA	87
Universidade dos Açores	UAçores	32
Universidade do Minho	UM	81

Dados apurados

Passamos a apresentar os dados que a nossa análise documental permitiu apurar para responder aos objetivos antes traçados.

a) Condições de ingresso em licenciaturas em Educação Básica e em mestrados que conferem habilitação para o ensino no 1.º CEB

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, destaca-se a importância do domínio oral e escrito da língua portuguesa “como dimensão comum de qualificação de todos os educadores e professores”. O normativo não obriga, no

2 Além das páginas *online* das instituições foram consultados os seguintes documentos: Universidade dos Açores (Despacho n.º 27759/2007); Instituto Politécnico de Castelo Branco (Despacho n.º 32482/2008 e Despacho n.º 6354/2010); Instituto Politécnico de Viseu (Portaria n.º 1539/2007 e Despacho n.º 4529/2009); Instituto Politécnico de Coimbra (Despacho n.º 27671/2009); Instituto Politécnico de Lisboa (Despacho n.º 6195/2010 e Despacho n.º 6808/2010); Instituto Politécnico de Setúbal (Despacho n.º 17316/2010 e Despacho n.º 3034/2012); Instituto Politécnico de Leiria (Portaria n.º 1334/2007, Despacho n.º 8116/2011, Despacho n.º 7606/2012 e Despacho n.º 7607/2012); Instituto Politécnico de Bragança (Portaria n.º 1618/2007).

entanto, que tal competência seja condição de ingresso na licenciatura em Educação Básica, e é omissa quanto às provas que concretizam esse desígnio no âmbito do mestrado, que, assim, ficam à responsabilidade das instituições de formação.

Verificámos, em relação a este aspeto, que todas as instituições observadas preveem uma prova de Português, tendo, no mais, tomado decisões próprias: duas solicitam apenas a prova de Português (ESECS-IPL e ESE-IPS), uma (ESELx) solicita a prova de Português juntamente com outra, e a maioria considera uma prova de entre um conjunto possível de provas, entre as quais se encontra a de Português.

A partir da informação a que tivemos acesso, percebemos que os conteúdos a avaliar em quase todas as provas têm relação com os conteúdos a ensinar no 1.º CEB: Biologia e Geologia, Física e Química, Geografia e História são fundamentais para ensinar Estudo do Meio, Geometria é fundamental para ensinar Matemática, etc. (cf. quadro 2).

Quadro 2

Requisitos de Ingresso na Licenciatura em Educação Básica

Instituições	Provas de ingresso
ESE-IPB	Uma das seguintes: Português, Biologia e Geologia, Geografia, História, Matemática, Geometria Descritiva
ESE-IPCB	Uma das seguintes: Português, Geografia, História, Biologia e Geologia, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Matemática
ESEC	Uma das seguintes: Geografia, História, Matemática, Português
ESE - IPG	Uma das seguintes: Biologia e Geologia, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português
ESECS - IPL	Português
ESELx	Português e uma das seguintes: Biologia e Geologia, Física e Química, Geografia, História, Matemática
ESE-IPS	Português
ESEV	Uma das seguintes: Biologia e Geologia, Geometria Descritiva, História, Literatura Portuguesa, Matemática, Português
UA	Uma das seguintes: Economia, Geografia, História, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Português
UAçores	Uma das seguintes: Biologia e Geologia, Desenho, Literatura Portuguesa, Matemática, Português
UM	Uma das seguintes: Biologia e Geologia, Geometria Descritiva, História, Matemática, Português, Literatura Portuguesa

Para ingresso nos mestrados, o normativo em destaque determina que os candidatos sejam detentores da licenciatura em Educação Básica ou equivalente e que cada instituição proceda à avaliação do domínio oral e escrito da língua portuguesa.

A maioria das instituições que estudámos recorre a uma prova escrita, contudo muitas delas não especificam, de modo explícito, o peso que ela tem na nota final nem os objetivos e conteúdos a avaliar. Tão pouco é expresso o modo como será avaliado o domínio oral.

Nesta conformidade, os critérios de admissão a este ciclo são menos transparentes que os de admissão à licenciatura. Seria benéfico investigar as provas de Português que são concebidas pelas diversas instituições para ingresso no mestrado, para se perceber se o tipo e a exigência são comparáveis ou se existem discrepâncias.

b) Planos de estudos de licenciaturas e de mestrados que conferem habilitação para o ensino no 1.º CEB, quanto à sua estrutura, duração e creditação das componentes e unidades curriculares

No Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, também no preâmbulo, salienta-se a valorização a atribuir, na formação de professores, à dimensão do conhecimento disciplinar. Sai igualmente reforçada a investigação como suporte da prática docente e a iniciação a esta prática numa estreita colaboração com a realidade de ensino, sustentada numa ajustada supervisão.

Este é o fundamento para que, no seu artigo 4.º, se legitime a opção por uma estrutura de tipo integrado sequencial dos planos de estudos, visando-se na licenciatura em Educação Básica a aquisição de conhecimento e capacidades necessárias ao exercício da atividade docente, e no mestrado o aprofundamento de competências profissionais como qualificação específica para a docência.

Em sequência, nos artigos 15.º e 16.º, clarifica-se a duração normal dos dois ciclos de estudos e a sua creditação: o que conduz ao grau de licenciado é de seis semestres, correspondendo-lhe 180 créditos; o que conduz ao grau de mestre, no caso do perfil de professor de 1.º CEB é de dois semestres, correspondendo-lhe 60 créditos, ao passo que a dupla certificação (Educação de Infância e 1.º CEB ou 1.º e 2.º CEB) é de três ou quatro semestres, correspondendo-lhe entre 90 e 120 créditos.

Determina-se, no artigo 14.º desse normativo, que os dois ciclos de estudos terão de incluir seis componentes: a) *Formação educacional geral* (FEG), relativa aos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação que são relevantes para o desempenho docente na sala de aula, no jardim de infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino; b) *Didáticas específicas* (DE), relativa aos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências concernentes ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respetivo domínio de habilitação para a docência; c) *Iniciação à prática profissional* (IPP), relativa à observação e colaboração em situações de educação e

ensino e à prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional; d) *Formação cultural, social e ética* (FCSE), relativa, nomeadamente, à sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, à preparação para as áreas curriculares não disciplinares e à reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente; e) *Formação em metodologias de investigação educacional* (FMIE), relativa ao conhecimento dos princípios e métodos subjacentes a uma atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica; f) *Formação na área de docência* (FAD), relativa à formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas.

Atentemos na creditação que as diversas instituições de ensino superior que seleccionámos atribuem a estas componentes, sendo que, recordamos, se encontram estabelecidos no Decreto-Lei acima identificado os créditos mínimos destinados a cada uma delas, ficando ao critério das instituições 5% do total.

Começamos pelas licenciaturas, referindo que no 1.º ano se incluem sobretudo unidades curriculares de *Formação na área da docência*, complementadas nalgumas instituições por unidades curriculares de *Formação educacional geral*, sendo que apenas uma instituição apresenta uma unidade curricular de *Iniciação à prática pedagógica*. No 2.º ano, além da forte expressão de *Formação da área da docência*, são introduzidas as *Didáticas específicas*, tendo quase todas as instituições uma ou várias unidades curriculares de *Iniciação à prática pedagógica*. No último ano são as *Didáticas específicas* que ganham relevo seguidas da *Iniciação à prática pedagógica*. Destacamos a ESECS-IPL, pela clara aposta na *Formação da área da docência* (10 créditos além do mínimo recomendado) (cf. quadro 3).

Quadro 3

Estrutura Curricular das Licenciaturas em Educação Básica e Distribuição das Unidades de Crédito

Componentes Instituições	Formação educacional geral	Didáticas específicas	Formação na área da docência	Iniciação à prática profissional	Outras a)	Total de unidades de créditos
Legislação	15 a 20 uc	15 a 20 uc	120 a 135 uc	15 a 20 uc	Não def.	180 uc
ESE-IPB	20	20	120	20	0	180
ESE-IPCB	20	20	120	16	4 b)	180
ESEC	18	20	120	20	2	180
ESE-IPG	20	17	124	16	3	180
ESECS - IPL	18	16	130	16	0	180
ESELx	15	15	120	15	0	165 (+ 15 opc.)

ESE-IPS	15 (5 opc.)	20	105 (+ 15 opc.)	15 (5 opc.)	0	155 (+ 25 opc.)
ESEV	20	20	120	20	0	180
UA	16	18	124	16	6	180
UAçores	10 (+10 opc.)	20	102 (+ 18 opc.)	10 (+10 opc.)	0	142 (+ 38 opc.)
UMinho	15	20	120	20	0	175 (+ 5 opc.)

Notas: a) Dizem respeito à Formação cultural, social e ética e Formação em metodologia de investigação educacional; b) Língua estrangeira.

No que respeita aos mestrados, o nosso primeiro comentário centra-se no facto de só três instituições disponibilizarem o curso com certificação apenas para o 1.º CEB, o que se explicará pelo facto de o normativo que seguimos, ao favorecer a integração e a mobilidade docente entre ciclos, permitir formar mestrados com dupla certificação, o que profissionalmente se revela mais atrativo.

Com a duração de um ano letivo, estes mestrados privilegiam, além da *Prática de ensino supervisionada*, as *Didáticas específicas*. Não contemplam unidades curriculares de *Formação na área da docência*, o que significa que, no final deste curso, o domínio do conhecimento do conteúdo de um professor do 1.º CEB é o mesmo do de um educador de infância. Complementarmente, notamos que os três currículos analisados são muito semelhantes, aproximando-se até na distribuição da carga horária das diversas componentes formativas (cf. quadro 4).

Quadro 4

Estrutura Curricular do Mestrado em 1.º CEB e Distribuição das Unidades de Crédito

Componentes	Formação educacional geral	Didáticas específicas	Formação na área da docência	Prática de ensino supervisionada	Outras a)	Total de créditos
Legislação						
Decreto-Lei	5 a 10 uc	15 a 20 uc	Uc não definidas	30 a 35 uc	Não def.	60 uc
ESE-IPB	8	19	0	33	0	60
ESECS-IPL	10	20	0	30	0	60
ESEV	9	20	0	31	0	60

Nota: a) Dizem respeito à Formação cultural, social e ética e Formação em metodologia de investigação educacional.

Avançamos para os mestrados em EPE e 1.º CEB que nove instituições asseguram. Constituídos por três semestres, apresentam estruturas curriculares semelhantes, e tal como no mestrado em 1.º CEB, todos privilegiam a *Iniciação à prática pedagógica* e as *Didáticas específicas*. No respeitante à *Formação na área da docência*, a maioria

das instituições opta pela modalidade de *Seminário interdisciplinar* ou por unidades curriculares de caráter opcional (cf. quadro 5).

Quadro 5

Estrutura Curricular dos Mestrados em EPE e 1.º CEB e Distribuição das Unidades de Crédito

Componentes Legislação	Formação educacional geral	Didáticas específicas	Formação na área da docência	Iniciação à prática profissional	Outras a)	Total de créditos
Decreto-Lei	5 a 10 uc	25 a 30 uc	0 a 5 uc	40 a 45 uc	Uc. não def.	90 uc
ESE-IPB	10	30	5	45	0	90
ESE-IPCB	10	28	4	42	6	90
ESEC	9 (+ 3 opcionais)	24	9 b)	45	0	90
ESE - IPG	10	30	5 b)	45	0	90
ESECS - IPL	10	30	5 (opcional)	45	0	90
ESE-IPS	10	30	5 (opcional)	45	0	90
ESEV	10	30	5	45	0	90
UA c)	10	30	0	44	0	90
UM	5 (+ 5 opcionais)	30	5	45	0	90

Notas: a) Dizem respeito à *Formação cultural, social e ética e Formação em metodologia de investigação educacional*; b) *Seminário interdisciplinar*; c) 6 créditos em área não definida, opcional

Consideramos, por fim, os mestrados que habilitam para a docência do 1.º e 2.º CEB e que são concretizados, consoante as instituições, em três ou quatro semestres (a que, como vimos, correspondem 90 e 120 créditos, respetivamente). Verificamos que a totalidade optou pela formação mais extensa, com maior número de créditos, privilegiando a *Iniciação à prática profissional* e a *Formação na área disciplinar* e, de seguida, as *Didáticas específicas* (cf. quadro 6).

Quadro 6

Estrutura Curricular no Mestrado em 1.º e 2.º CEB e Distribuição das Unidades de Crédito

Componentes Legislação	Formação educacional geral	Didáticas específicas	Formação na área da docência	Iniciação à prática profissional	Total de créditos
Decreto-Lei	5% a)	20% a)	25% a)	45% a)	90 a 120 uc
ESE-IPB	10 (8%)	25 (21%)	31 (26%)	54 (45%)	120
ESEC (b)	9 (8%)	24 (20%)	30 (25%)	54 (45%)	120

ESE-IPG	16 (13%)	24 (20%)	25 (21%)	55 (46%)	120
ESECS-IPL	10 (8%)	25 (21%)	30 (25%)	55 (46%)	120
ESELx	11 (9%)	25 (21%)	30 (25%)	54 (45%)	120
ESE-IPS	10 (8%)	24 (20%)	32 (27%)	54 (45%)	120
UA	6 (5%)	28 (23%)	30 (c) (25%)	56 (47%)	120
UM	10 (8%)	25 (21%)	30 (25%)	55 (46%)	120

Notas: a) Percentagens mínimas definidas no Decreto-Lei; b) 3 créditos são opcionais sem se especificar a área de formação; c) 4 créditos são opcionais na *Formação na área de docência*

No geral, o desenho curricular dos mestrados é semelhante nas diversas instituições, com duas exceções: na ESE-IPG é dada maior relevância à componente da *Formação educacional geral* (mais do dobro da percentagem mínima obrigatória) e pouca importância à *Formação na área disciplinar*; na UA a componente de *Didáticas específicas* encontra-se reforçada, mantendo as restantes componentes cargas horárias semelhantes.

A análise que acabámos de fazer deve ser complementada com a análise das unidades curriculares que as várias licenciaturas e mestrados proporcionam, bem como a creditação que lhe é atribuída.

Principiamos pela licenciatura, notando que as unidades curriculares que integram a componente de *Formação educacional geral* possuem designações algo distintas consoante as instituições, pelo que as agrupámos por afinidade de conteúdo (por exemplo, à *Sociologia da Educação* associámos outras como *Análise social* ou *Sociologia das organizações*). Assim, encontrámos 16 unidades diferentes. Entre elas constam as que são lecionadas em praticamente todas as instituições no âmbito da *Formação educacional geral*, como *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, *Sociologia da educação* e *Organização e desenvolvimento curricular*. Algumas instituições ministram esta última no âmbito do mestrado e apenas na UA, no perfil conjunto EPE e 1.º CEB, ela está ausente.

Note-se que unidades curriculares relativas a *Investigação educacional* e às *Tecnologias de informação e comunicação* são colocadas tanto na *Formação educacional geral* como nas *Didáticas específicas*, o que faz questionar o critério de inclusão de determinada unidade numa ou noutra componente.

Verifica-se alguma dispersão temática das restantes unidades curriculares que vão desde *Ética, educação e cidadania* até *Antropologia da educação*. Recordando o conceito de *Formação educacional geral*, não podemos deixar de questionar a relevância de algumas delas e, em sequência, o critério que preside à sua escolha. Estranhámos também a inclusão da unidade de *Língua estrangeira* nesta componente, questionando se não teria mais sentido integrá-la na *Formação na área de docência*.

No caso da componente de *Didáticas específicas*, a creditação das unidades curriculares que a concretizam é semelhante nas diversas instituições. Destacamos

o facto de na ESEV existirem apenas didáticas integradas – considerando o carácter globalizado do currículo do 1.º CEB, estas didáticas, partindo de um elemento integrador, trabalham sequências para as várias áreas disciplinares – e o maior peso, nas *Didáticas específicas*, das *Didáticas das Expressões* na ESE-IPB e na ESE-IPCB. Na ESEC, a *Didática de Estudo do meio* é mais valorizada, tendo o dobro dos créditos das restantes, talvez pelo facto de esta área disciplinar incluir conteúdos e metodologias de áreas distintas, desde a Biologia à História (cf. quadro 8).

Quadro 8

Unidades Curriculares da Componente de *Didáticas Específicas* na Licenciatura em Educação Básica e sua Creditação

Componentes Instituição	Metodologia de Investigação em Educação	Didática das Expressões	Didática da Matemática	Didática do Estudo do Meio	Didática do Português	Teoria e gestão do currículo	Perspetivas curriculares integradas	Tecnologia da Informação e Comunicação	Didáticas específicas da educação básica
	Unidade de crédito								
ESE-IPB	4	8	3	5	3				
ESE-IPCB		9	4	3	4				
ESEC		4	4	8	4				
ESE-IPG		5	4	4	4				
ESECS-IPL		4	4	4	4				
ESELx		4	2,5	3	2,5		3		
ESE-IPS		4	4	4	4	4			
ESEV								3	17
UA		4	4	6	4				
UAçores		5	5	5	5				
UM		5	5	5	5				

Dado estarmos a tratar de um número elevado de unidades curriculares, agrupámos a *Formação na área da docência* de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, onde se estabelece que sejam atribuídos pelo menos 30 créditos a cada área de ensino: *Estudo do meio* (Ciências da Natureza, e História e Geografia de Portugal), *Expressões*, *Língua portuguesa*, e *Matemática*. A maioria das instituições opta por atribuir os créditos mínimos a cada uma das áreas disciplinares, exceção feita à área das *Expressões* na UM (25 créditos) e ESE-IPG (29 créditos). Como vimos anteriormente, a ESECS-IPL é a instituição que atribui mais créditos à *Formação da área disciplinar* (33 créditos a *Expressões* e *Estudo do Meio* e 32 a *Língua portuguesa* e *Matemática*).

Para especificar mais a nossa análise olhámos, a título de exemplo, para a *Formação na área da docência* de *Estudo do meio* proporcionadas pelas diversas

instituições. Nesse sentido, elencámos todas as unidades curriculares relativas a esta área disciplinar, agrupámo-las em dezanove conjuntos e apurámos o seu peso relativo (cf. quadro 9).

Quadro 9

Unidades Curriculares da Componente *Formação na Área da Docência* na Licenciatura Relativas ao Estudo do Meio na Licenciatura em Educação Básica e sua Creditação

Instituição	Total de UC obrigatórias relacionadas com ciências naturais	Porcentagem de créditos na área de <i>Estudo do Meio</i> dedicadas a conteúdos científicos
ESE - IPB	15	50%
ESE - IPCB	16	53%
ESEC	12	40%
ESE - IPG	16	52%
ESECS - IPL	17	50%
ESELx	17,5	58%
ESE - IPS	15	50%
ESEV	15	50%
UA	20	59%
UAçores	18	60%
UM	20	67%

Globalmente, constatamos discrepâncias na designação das unidades curriculares, em especial na área das *Ciências naturais* (e.g., *Ciências integradas da natureza; Ciências do ambiente, Matéria e energia*). Algumas instituições aglutinam-nas numa só unidade; outras organizam-nas por áreas (e.g., *Física e Química, Biologia*) e outras organizam-nas por temas (e.g., *Matéria e energia, Biologia humana e saúde*).

Passamos aos mestrados e começamos pelo mestrado em 1.º CEB onde encontramos as *Didáticas integradas* e as *Didáticas de áreas disciplinares ou específicas*. Duas das três instituições que proporcionam este ciclo optam pelas *Didáticas integradas* do 1.º CEB. Ainda que certos temas possam aí ser tratados transversalmente, entendemos que, dada a especificidade dos vários tipos de conteúdos disciplinares, seria conveniente a existência de *Didáticas específicas* (cf. quadro 10).

Quadro 10

Unidades Curriculares do Mestrado em 1.º CEB

Instituições	Didáticas específicas						Formação educacional geral					Práticas
	Didáticas integradas do 1.º CEB	Metodologia de Investigação	Tecnologia educativa	Didática da Matemática	Didática do Estudo do Meio	Didática do Português	Pedagogia e Inovação em Educação da Criança	Investigação em Educação da Criança	Necessidades Educativas Especiais	Organização de Contextos em Ensino e Educação	Multiculturalidade e Diversidade Educativa	
ESE - IPB				4	8	4	4	3	4			33
ESECS-IPL	20							3		4	3	30
ESEV a)	12	4	4				3		3			31

Nota: a) Uma UC da componente *Formação Educacional Geral* é opcional e definida anualmente pela escola (3 créditos)

No caso específico da ESECS-IPL, comparámos os currículos em vigor em 2011/2012 e 2012/2013, constatando uma aglutinação de didáticas e práticas que antes estavam divididas em dois blocos - *Didáticas para o 1.º e 2.º anos* e *Didáticas para o 3.º e 4.º anos* - para um só bloco de *Didáticas integradas* de todo o 1.º CEB.

Ponderemos, agora, nas *Didáticas específicas* oferecidas no mestrado em EPE e 1.º CEB. À semelhança do anteriormente tratado, existem duas tendências: *Didáticas integradas* da EPE e 1.º CEB e *Didáticas específicas* (cf. quadro 11).

Quadro 11Unidades Curriculares das Componentes *Didáticas Específicas* no Mestrado em EPE e 1.º CEB

Instituição	Didáticas Específicas											
	Didáticas integradas	Didática das Expressões	Didática da Matemática	Didática do Estudo do Meio	Didática do Português	Didáticas da Educação de Infância/educação pré-escolar	Didáticas do 1.º CEB	Didáticas específicas da educação de infância e 1.º CEB	Desenvolvimento curricular/ modelos pedagógicos	Metodologia de investigação/ educação	Tecnologia educativa	Práticas experienciais em contexto de infância
ESE - IPB	8	6 a)	4	8	4							
ESE - IPCB	16					6	6		6 b)			
ESEC c)		6	6	6	6							
ESE - IPG		8	7	8	7							

ESECS-IPL					10	10					
ESE - IPS	3				10	9		8			
ESEV							22		4	4	
UA	6	6	6	6							6
UM	5	5	5	5				5	5		

Notas: a) integrado como componente *Formação da área disciplinar*; b) integrada como componente *Formação educacional geral*.

Passemos à análise da *Formação educacional geral* (cf. quadro 12).

Quadro 12

Unidades Curriculares das Componentes de *Formação Educacional Geral* e *Formação da Área da Docência* no Mestrado em EPE e 1.º CEB

Instituição	Formação educacional geral										Formação na Área Disciplinar
	Pedagogia e Inovação em Educação da Criança/ Fundamentos da Ação Pedagógica	Investigação em Educação da Criança	Necessidades Educativas Especiais/ Dificuldades de Aprendizagem	Dimensões Sóciohistóricas da Educação	Organização e Gestão Educacional/ Escolar	Epistemologia e Inovação	Educação na Primeira Infância	Multiculturalidade e Diversidade Educativa	Educação para a Saúde/ Educação para a Cidadania	Organização de Contextos de Ensino e Educação	Desenvolvimento Social e Interação Social
ESE - IPB	4	3 (DE)	4								4 a)
ESE - IPCB			4								4
ESEC c)		3			3						9 b)
ESE - IPG			5			5					5
ESECS-IPL		3					3	5	4		6 a)
ESE - IPS	5			5							5 a)
ESEV c)			4		3						5 b)
UA					6	4					6 a)
UM			5		5 a)			5 a)		5 a)	5 d)

Notas: a) opcionais; b) *Seminários interdisciplinares de educação de infância* (no caso da ESEC, 5 créditos para Educação de Infância e 4 para o 1.º CEB); c) inclui unidades curriculares opcionais que no caso da ESEC são: *Deontologia profissional, Ensino e aprendizagem de adultos, Comunicação e animação de grupos, Problemas de comportamento*; no caso da ESEV a definir anualmente pela escola; d) na área das *Expressões*.

No caso da UA, a componente de prática engloba, além da *Prática supervisionada*, *Seminários de investigação educacional*. Na ESEC é dado maior peso à *Formação da área disciplinar* em EPE do que à *Formação da área disciplinar* de 1.º CEB. Tendo em conta a complexidade e exigência crescente dos conteúdos no 1.º CEB, questionamos se não deveria ser dada mais relevância a esta componente.

Comparamos, agora, as unidades curriculares oferecidas no mestrado 1.º e 2.º CEB. Para tanto, observemos os quadros 13 e 14.

Quadro 13

Unidades Curriculares da Componente da *Formação Educacional Geral* no Mestrado em 1.º e 2.º CEB

Instituição	Formação educacional geral												
	Pedagogia e Inovação em Educação da Criança/ Fundamentos da ação pedagógica	Investigação em Educação da Criança	Necessidades Educativas especiais	Psicologia da Aprendizagem	Organização Pedagógica e Desenvolvimento Curricular	Dimensões sócio-históricas da educação/ Análise social	Ética/Filosofia	Organização de Contextos de Ensino e Educação	Multiculturalidade e Diversidade Educativa	Desenvolvimento Pessoal e Interação Social	Educação e Cidadania	Administração e gestão educacional	Epistemologia e inovação educacional
ESE- IPB	4	3	4										
ESEC		3											
ESE-IPG		4	3				3						
ESECS-IPL								5	3				
ESELx			2	2	2		1.5					2.5	
ESE - IPS	5					5							6
UA					6								
UM			5		5 a)	5 a)				5 a)	5 a)		

Notas: a) opcional

Quadro 14

Unidades Curriculares das Componentes de *Didáticas Específicas* e de *Formação na Área da Docência* no Mestrado em 1.º e 2.º CEB

Instituição	Didáticas específicas							Formação na área da docência					
	Didática da História e Geografia/ Ciências Sociais	Didática das Expressões	Didática da Matemática	Didática das Ciências da Natureza	Didática do Português	Didática do 1.º CEB	Integração /Desenvolvimento Curricular Pedagogia e Inovação em Educação da Criança/Fundamentos da Ação Pedagógica	Expressões	Relativas às Ciências da Terra e da Vida	Relativas às Ciências Sociais, História e Geografia de Portugal	Relativas ao Português	Relativas à Matemática	Áreas Curriculares não-disciplinares
ESE- IPB	6		6	6	6			4	7,5	7,5	8	8	
ESEC	6		6	6	6			6	3	3	6	6	6
ESE-IPG	5	4	5	5	5			4	5	5	5	6	
ESECS-IPL	3	3	3	3	3	10		4	4	6	4	4	5 a)
ESELx	5	5	5	5	5				10	7,5	7,5	7,5	
ESE-IPS	4	5	4	4	4		3	5	8	8	8	8	
UA	6	4	6	6	6			4b)	6	6	8	6	c)
UM	5 d)	5	5	d)	5			5	7,5	7,5	5	5	

Notas: a) Educação para a saúde, cidadania e dimensões transversais da docência; b) opcional; c) inclui ainda mais 4 unidades curriculares em áreas opcionais; d) Unidade curricular conjunta de *Didática das ciências sociais e da natureza*

No que concerne às didáticas específicas, constatamos que a *Didática das Ciências da natureza* tem um peso semelhante à *Didática da História e Geografia, Português, e Matemática*, tendo apenas menos peso a *Didática das Expressões*. A ESECS-IPL atribui grande peso às *Didáticas integradas do 1.º CEB*, o que não acontece em nenhuma outra instituição.

No que diz respeito à *Formação da área da docência* existe um reforço compreensível nas áreas disciplinares do currículo do 1.º e 2.º CEB mas verificam-se diferenças substanciais entre instituições: por exemplo, a ESE-Lx concede 10 créditos à área de *Ciências da natureza* enquanto a ESEC atribui-lhe 3 créditos, atribuindo 6 créditos à área de *Expressões*.

Por fim, comparámos os currículos vigentes em 2011/2012 e 2012/2013 na ESECS-IPL e constatámos que nas *Didáticas integradas* de 1.º CEB diminuiu-se o número de créditos atribuídos (de 10 para 7), existindo uma aglutinação de áreas. Em 2011, as *Didáticas* e as *Práticas* estavam separadas em blocos (1.º e 2.º/ 3.º e 4.º ano), passando a estar aglutinadas em 1.º CEB. A unidade curricular de natureza transversal desapareceu do currículo, sendo reforçada a formação na área de *Matemática e Ciências da natureza* que passou a ser integrada.

c) Perfis de docência decorrentes da formação proporcionada pela licenciatura e pelo mestrado

A análise que acima apresentámos interroga-nos se a formação proporcionada por licenciaturas e mestrados que dão acesso ao ensino no 1.º CEB é complementar e se os perfis de docência que decorrem da sua combinação garantem o conhecimento fundamental (nomeadamente o disciplinar e o pedagógico-didático). Para respondermos a esta dupla questão, começámos por fazer o somatório dos créditos associados às componentes de formação, de acordo com o percurso do candidato: licenciatura em Educação Básica e mestrado em 1.º CEB ou EPE e 1.º CEB ou 1.º e 2.º CEB. Sistematizámos os dados no quadro 15, o qual nos permite perceber as diferenças intra e inter-instituições.

Quadro 15

Somatório dos Créditos Obtidos de Acordo com o Perfil de Formação

Instituições	Lic + 1.º CEB				Lic + EPE e 1.º CEB				Lic + 1.º e 2.º CEB			
	FEG	DE	FAD	IPP	FEG	DE	FAD	IPP	FEG	DE	FAD	IPP
ESE-IPB	28	39	120	53	30	50	125	65	30	45	151	74
ESE-IPCB	-	-	-	-	30	48	124	58	-	-	-	-
ESEC	-	-	-	-	30	44	129	65	27	44	150	74
ESE-IPG	-	-	-	-	30	47	129	61	36	41	149	71
ESECS - IPL	28	36	130	46	28	46	135	58	28	41	161	71
ESELx	-	-	-	-	-	-	-	-	26	40	150	69
ESE-IPS	-	-	-	-	30	50	125	65	30	44	152	74
ESEV	29	40	120	51	30	50	125	65	-	-	-	-
UA	-	-	-	-	26	48	124	60	22	46	146	70
UMinho	-	-	-	-	25	50	125	65	25	45	150	75

Comparando os três perfis de formação proporcionados pelas várias instituições verificamos que eles não variam muito. No caso do perfil licenciatura e mestrado em 1.º CEB, a maior diferença situa-se na carga de créditos atribuída à *Formação na área disciplinar* na ESECS-IPL. Esta situação repete-se no perfil de EPE e 1.º CEB, bem como no de 1.º e 2.º CEB: em todos eles esta escola atribui mais créditos a tal componente. No perfil de licenciatura e mestrado em EPE e 1.º CEB destaca-se uma carga inferior de horas atribuídas à *Formação educacional geral* na UA e na UM. Já no perfil de licenciatura e mestrado no 1.º e 2.º CEB, destaca-se a situação inversa: é atribuído um maior número de horas à *Formação educacional geral*.

Comparando os perfis delineados pelas diversas instituições, concluímos que o peso da *Formação educacional geral* é aproximado; as diferenças mais substanciais

centram-se nas restantes componentes: as *Didáticas específicas* têm mais relevo no perfil licenciatura e mestrado em EPE e 1.º CEB, a par da *Iniciação à prática pedagógica*, reforçada pela sua coexistência nos dois ciclos, sendo de notar que esse reforço não se verifica para a *Formação na área disciplinar*. No perfil de licenciatura e mestrado 1.º e 2.º CEB, a aposta faz-se na componente de *Formação da área disciplinar* e de *Iniciação à prática pedagógica*, sendo as *Didáticas específicas* menos relevantes.

Infere-se, pois, que os professores do 1.º CEB habilitados pelas instituições de ensino superior analisadas, consoante o perfil de formação que tenham seguido, poderão apresentar diferenças substanciais de competência profissional, nomeadamente ao nível da *Formação na área disciplinar*, que o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, torna central.

Para esclarecermos melhor esta conclusão, e porque o número de créditos nada nos diz sobre as características das unidades curriculares, fizemos, a título de exemplo, uma focagem nas orientações relativas a objetivos, conteúdos e metodologias para abordar as *Ciências naturais*, que se encontram patentes nos programas de *Didática do Estudo do meio* da licenciatura em Educação Básica de uma universidade – a UA – e de um politécnico – a ESE-IPB.

Atente-se no quadro 15, onde se destacam, a negrito, os objetivos que são imputados, nas duas instituições, às *Ciências naturais*.

Quadro 16Objetivos Gerais da Unidade Curricular de *Didática do Estudo do Meio* em Duas Instituições

ESE-IPB	UA
<p>1. Reconhecer a importância da educação em ciências nos primeiros anos de escolaridade.</p> <p>2. Compreender o significado do conhecimento social e a sua construção na infância.</p> <p>3. Compreender a necessidade de desenvolver capacidades investigativas nos alunos do 1.º CEB.</p> <p>4. Fundamentar a importância das concepções alternativas na construção dos conceitos.</p> <p>5. Compreender a importância da utilização do processo científico na aprendizagem das Ciências Sociais;</p> <p>6. Conhecer os métodos usados pela Ciências Sociais na abordagem do Estudo do Meio Social;</p> <p>7. Aplicar diferentes técnicas de pesquisa ao Estudo do Meio Social;</p> <p>8. Conhecer a importância do Estudo do Meio Social no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.</p>	<p>1. Compreensão das relações interdisciplinares dos vários campos da Ciência e das inter-relações entre esta e a tecnologia e a sociedade;</p> <p>2. Conhecimento aprofundado das características da sociedade portuguesa da génese do 25 de Abril e nas conjunturas posteriores até à atualidade;</p> <p>3. Conhecimento aplicado através do domínio de conceitos e da leitura das realidades histórica, geográfica e noutros vetores sociais nacionais e europeus através do desenvolvimento de trabalhos práticos relacionados com estas matérias;</p> <p>4. Avaliação e análise críticas, relacionada com a importância dos fenómenos naturais e sociais, bem como fundamentação do papel da educação em ciências nos primeiros anos de vida no desenvolvimento de uma cultura científica e tecnológica de base;</p> <p>5. Comunicação, sugerindo a realização de trabalhos práticos e outros que permitam, leitura e visões interpretativas de temas abordados;</p> <p>6. Autonomia e parceria na aprendizagem, através do desenvolvimento de projetos de ação educativa, individuais e em grupo, sobre temas das ciências naturais, sociais e geográficos contemporâneos.</p>

Na ESE-IPB, dos oito objetivos elencados, quatro dizem respeito à ciência. A par de um objetivo geral que se dirige para o reconhecimento da importância da educação científica desde idades precoces, os restantes remetem para a compreensão da construção do conhecimento, das “concepções alternativas” e da necessidade de desenvolver atividades do tipo investigativo. Na UA os objetivos são mais abran-

gentes, incluindo tópicos como a compreensão das interligações entre os diversos campos da ciência e entre esta e a tecnologia e a sociedade. Todos eles, focados na natureza e estrutura do conhecimento científico, afiguram-se bastante abrangentes.

No que concerne aos conteúdos, a ESE-IPB privilegia os assuntos relativos 1) às *Ciências na educação básica* (a pertinência da Educação em ciências nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente, as componentes da formação em ciências: conteúdos, processos, contextos, atitudes e valores, o desenvolvimento de capacidades investigativas); 2) à *Aprendizagem das ciências* (Teorias de aprendizagem e modelos de ensino; Concepções alternativas e a construção de conceitos; Concepções alternativas sobre temas do programa de ciências do 1.º Ciclo); 3) à *Prática pedagógica e sua influência no sucesso escolar* (práticas pedagógicas mais favoráveis ao sucesso dos alunos em ciências; trabalho experimental nos primeiros anos de escolaridade, experiências orientadas; realização (e planificação) de atividades experimentais adaptadas ao 1.º CEB; 4) ao *Conhecimento do Mundo na Educação Pré-Escolar* e ao *Programa de Estudo do Meio* do 1.º CEB. Na UA, os conteúdos são: 1) Ciência, Tecnologia e Sociedade, Educação em Ciências e Didática das Ciências na Educação Básica; 2) Trabalho Científico na Educação Básica para Todos; 3) As ciências sociais e naturais na educação básica.

Quanto à metodologia de ensino, na ESE-IPB à *Didática do Estudo do meio* é imputada uma forte componente reflexiva, interativa e prática. Embora se indique que algumas aulas devam ter um cariz teórico/ilustrativo, com apresentação dos conteúdos pelo professor, refere-se que deverá haver sempre a intervenção dos alunos, complementada com atividades diversas, como debates e reflexões. Serão também realizadas atividades experimentais, práticas e laboratoriais adequadas a crianças do Jardim de Infância e do Ensino Básico. Na UA, opta-se por uma metodologia com base nos princípios da educação *Ciência-Tecnologia-Sociedade*, privilegiando-se a abordagem de situações reais e atuais, em particular das que envolvem as inter-relações entre a ciência e a tecnologia, recorrendo-se a estratégias diversificadas como resolução de problemas, debates e discussões, pesquisa individual e de grupo e investigações teóricas e práticas, usando-se, a par, a exposição pelo(s) docente(s), de acordo com diversas metodologias e recursos materiais.

Em suma, na *Didática do Estudo do meio* proporcionada pela ESE-IPB, os objetivos refletem a importância atribuída às “concepções alternativas”, ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento de capacidades investigativas. São ressaltados os processos, atitudes e valores, sendo valorizado o contexto como ponto de partida do ensino e são elencadas características da prática pedagógica favorável no âmbito científico. Dentro deste conteúdo, três dos quatro pontos referem-se ao trabalho experimental nos primeiros anos de escolaridade, apresentando as características do mesmo e

contemplando a planificação e realização de experiências. Por seu lado, a UA acentua a natureza e estrutura do conhecimento científico e a sua interligação. Apresenta os conteúdos de modo muito genérico. Em termos da metodologia de ensino, privilegia a abordagem *Ciência-Tecnologia-Sociedade*, que se traduz em atividades de resoluções de problemas, debates, discussões, pesquisa, etc.

De modo expreso, as duas instituições têm em comum sublinharem a importância das ciências no ensino básico, no mais divergem substancialmente, e isto apesar de terem a mesma designação e um número de créditos semelhante.

Síntese

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto) estabelece, nos seus artigos 33.º e 34.º, os princípios que devem guiar a formação inicial de professores do ensino básico, em que centrámos este trabalho: proporcionar os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, conduzir a uma atitude simultaneamente crítica e atuante, preparar em termos de inovação e investigação capaz de conduzir a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem, são os mais destacados. Para que possam ser concretizados, determina-se que tal formação seja assumida por escolas superiores de educação e universidades, definindo o governo, em normativos destacados, as exigências que deverão cumprir de modo a conseguir-se “o nível científico” desejável.

No Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007 com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), esclarece-se, muito claramente, que a formação inicial “é a que confere qualificação profissional para a docência”, dotando os candidatos com as “competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base” para cumprirem as quatro dimensões que se imputam ao ensino: profissional e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade, e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, encontram-se explicitadas as habilitações - licenciatura e mestrado - necessárias ao exercício da docência destacando-se, neste normativo, a valorização que os cursos de nível superior vocacionados para o ensino do 1.º CEB devem dar ao conhecimento disciplinar, bem como à fundamentação da prática profissional na investigação e, ainda, à iniciação a essa mesma prática numa estreita colaboração com a realidade de ensino, suportada na supervisão. Mais antigo, mas em vigor, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, concretiza o perfil específico de desempenho dos professores do 1.º CEB onde se esclarece, em termos mais gerais, aquilo que se espera destes profissionais, e, em sequência, se particulariza

em cinco dimensões do currículo escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física, e Educação Artística.

Estamos perante um enquadramento legislativo que, mesmo sumário, traduz a importância atribuída à formação inicial de professores, instituída como condição de entrada na profissão docente, de qualidade de desempenho docente e de formação ao longo da vida. Esta circunstância traduz certamente, à escala nacional, a preocupação de melhorar a aprendizagem proporcionada pela escola, escrutinada regularmente por provas internas e externas. Mas, traduz igualmente a europeização de políticas educativas, entre as quais se destaca uma exímia preparação dos professores, sobretudo dos primeiros anos de escolaridade, entendidos como cruciais para o sucesso dos alunos e dos sistemas de ensino.

Efetivamente, a afirmação de que “os professores e os formadores são os intervenientes mais fundamentais na estratégia global com vista à sociedade do conhecimento e a uma economia fundamentada no conhecimento” (Comissão Europeia, 2002, p. 14) tem sido recorrente e persistente nos discursos políticos concernentes à educação a que o século XXI tem assistido, e isto mesmo quando os resultados se começaram a perceber distantes daqueles que haviam sido estabelecidos com tanta convicção.

Podemos dizer que esses discursos, devendo distinguir-se da investigação pedagógica, alinham-se largamente pelos resultados que ela tem proporcionado. Sem entrar numa revisão desta matéria, assinalamos algumas sínteses esclarecedoras: por exemplo Berliner (2000) e Shulman (2005), nomes com significativa influência no pensamento internacional sobre o ensino, mesmo afastando-se de perspectivas lineares de processo-produto e que responsabilizam direta e isoladamente os professores pelos níveis de sucesso dos seus alunos, têm destacado que os programas de formação de professores fazem diferença no futuro desempenho profissional, e, consoante a sua qualidade, permitem chegar a patamares de aprendizagem distintos.

O mesmo é reconhecido por entidades supranacionais que põem a educação no centro da sua dinâmica, como é o caso da UNESCO, a qual, num estudo coordenado por Torrecilla (2007), reconhece e sublinha que a equidade social depende, em larga medida, dos sistemas de formação – inicial e contínua – de professores. Assim, estes sistemas devem estar orientados para a melhoria constante do desempenho docente como condição para o exercício competente da profissão.

O consenso sobre a importância da formação de professores, de que demos conta nas linhas acima e as declarações de intenções que se lhe associam encontram, no entanto, múltiplas dificuldades de acerto no modo de concretizar essa formação, situação que nada tem de novo ou de surpreendente. Por exemplo, Estrela e Estrela (1977) reconhecem-na e dissertaram esclarecidamente sobre ela, sendo que Estrela (1999, p. 19) explica que a formação tem sido influenciada por vários modelos teóricos

e, assim sendo, “difere de modelo para modelo, de acordo com os pressupostos que os definem e orientam”.

Onde a evolução de alguns modelos teóricos tem conduzido nos anos mais recentes é à clara afirmação de que o domínio do conhecimento disciplinar por parte de quem se prepara para ser professor é central e imprescindível. Voltamos a Shulman (2005) que, desde há três décadas, conduz estudos para testar esta conjectura e cujos dados autorizam relacionar o dito domínio de competência com os resultados de aprendizagem. Efetivamente, quanto mais amplo e profundo for esse conhecimento por parte do professor, maior qualidade revela o seu desempenho, entre outras razões porque isso permite-lhe tornar o saber ensinável, ou seja torná-lo compreensível aos seus alunos (cf. por exemplo, Hill, Rowan, & Ball, 2005).

Como vimos, os diplomas legais mais recentes que orientam a formação de professores em Portugal – por exemplo, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro – dão um destaque a este conhecimento, que antes estaria implícito no articulado mas não sendo manifesto – o que acontece, por exemplo, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – permitiria interpretações várias. O mesmo acontece com a prática em sala de aula supervisionada que ganhou também explicitação, com realce para as didáticas, como áreas especializadas no ensino de uma disciplina particular.

Perante a tarefa basilar de formar com qualidade os professores do 1.º CEB e não podendo deixar de cumprir determinações tutelares, as instituições de ensino superior portuguesas que a assumem devem, ao abrigo da autonomia decisional de que auferem, construir os seus próprios planos de estudos para a licenciatura e para o mestrado, bem como estabelecer os requisitos de ingresso nos dois ciclos.

Neste trabalho procurámos perceber como é que algumas dessas instituições concretizaram, em ano letivo recente, esses dois desígnios e como é que eles se traduziram em perfis de docência. Tais objetivos orientaram-nos numa análise comparativa, que, não tendo sido exaustiva, permitiu-nos constatar, em termos globais, a existência de diferenças assinaláveis de formação entre instituições, sendo que tais diferenças não decorrem de nos situarmos no sistema politécnico ou universitário, mas, sobretudo, da tripla modalidade de mestrados prevista para acesso à docência no referido patamar: em 1.º CEB, em EPE e 1.º CEB e em 1.º e 2.º CEB, circunstância que Ferreira e Mota (2009, p. 85) já haviam notado no que respeita, nomeadamente, à articulação entre a teoria e a prática, afirmando que, apesar das preocupações comuns há “soluções de geometria variável”.

Esta constatação é tanto mais interessante se pensarmos que o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, havia enfatizado no seu preâmbulo a “diferenciação de objectivos e vocações entre os subsistemas politécnico e universitário”, o que é relembado no recentíssimo Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto. A observação

que realizámos permite afirmar que este desígnio tutelar não tem, no que respeita à formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico, correspondência nos diversos cursos em causa, que a asseguram; verificamos, sim, uma sobreposição de objetivos e de vocações entre estes dois subsistemas.

Vejamos, agora, as conclusões mais particulares, relativas a cada um dos três objetivos que, no início, traçámos.

No que respeita às condições de ingresso estabelecidas pelas diversas instituições para as licenciaturas em Educação Básica e para os três tipos de mestrado, se encontrámos semelhanças, como o facto de em todas elas constar o Português como prova de ingresso, também encontrámos diferenças, sendo a mais saliente a diversidade de provas aceites e a conseqüente heterogeneidade que gerará nos candidatos a professores.

Encontrámos alguma variação na estrutura curricular dos planos de estudos de licenciaturas e dos três tipos de mestrados, ainda que se verifique o cumprimento das prescrições da tutela. Em termos de duração dos dois ciclos, em que a legislação não permite grandes desvios, notamos que no mestrado em 1.º e 2.º CEB, onde a variação do número total de créditos é permitida, todas as instituições optam pela duração máxima. Encontrámos também alguma variabilidade na creditação das componentes e unidades curriculares desses planos.

Um dos pontos onde encontrámos maior inconstância foi na designação das unidades curriculares (e.g., a área de Sociologia da Educação apresenta várias denominações com conteúdos semelhantes), afigurando-se-nos justificável o delineamento de um núcleo básico nas áreas com maior dispersão (o caso da *Formação educacional geral*, onde se situam unidades curriculares muito diferentes). Outro ponto oscilante é a opção por didáticas específicas ou integradas, devendo, com base na investigação, decidir-se sobre quais farão mais sentido, considerando o currículo do 1.º CEB, que se encontra, no momento, em mudança.

Finalmente, e relativamente a uma interrogação que explicitámos, se os planos de estudo em apreço garantem o conhecimento disciplinar e pedagógico-didático, necessário à docência, não podemos deixar de ficar com sérias dúvidas, pois percebemos que a opção curricular da maioria das instituições, ainda que respeite os mínimos definidos na legislação, raramente se centra nesse domínio. Mesmo reconhecendo que o desempenho docente não depende exclusivamente da habilitação na componente disciplinar (Almeida, 2009), defendemos que o seu domínio é fundamental para a qualidade do ensino, mas compreendemos também que se trata de uma opção institucional com sustentação legal. Efetivamente, no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, era destacada a necessidade de, ao abrigo do Processo de Bolonha, se fazer a “transição de um sistema de ensino

baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências”.

Esta declaração, algo equívoca, que tem levantado ampla discussão, é agora clarificada ou, melhor, corrigida no Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, que, também no seu preâmbulo, declara que o conhecimento “é central” e que, nessa medida, será

errado desvalorizar o conhecimento, ou artificialmente opô-lo à noção de «competências», pelas quais ele supostamente deveria ser substituído ou nas quais deveria ser sempre englobado. Todo o sistema de ensino visa a aquisição de conhecimentos pelos estudantes, o que inclui, de forma adequada conforme os níveis, a sua apropriação, sistematização e exploração e a sua operacionalização em contextos diversos, assim como o desenvolvimento correlativo de capacidades e atitudes.

No concernente aos perfis de docência, decorrentes da formação na licenciatura e mestrado seguido, percebemos a sua pluralidade, que eventualmente encontra compreensão no facto de o perfil de professor do 1.º CEB que se encontra estabelecido superiormente - recordamos, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - se prestar a diversas interpretações e, como referimos, foi excedido por normativos posteriores, que não são de todo coerentes com ele, abrindo as portas a uma eventual desorientação por parte das instituições no momento de tomarem as decisões formativas que se lhes solicitam.

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

Entendemos que esta nota que aqui deixamos é tanto mais pertinente se pensarmos que as diferenças de perfil de competência docente que identificámos levantam, muito pragmaticamente, no presente, pelo menos dois problemas de monta. Um

problema é relativo ao próprio ensino, pois se a tendência internacional e nacional é levar os alunos a fazerem um conjunto de aprendizagens pré-determinadas (*standards*/metas), suscetíveis de serem avaliadas em provas internas e externas, como conseguir que esse intento seja conseguido por parte de todos os professores? Outro problema prende-se com a avaliação da competência para exercer a profissão – que, encontrando-se legislada, pretende-se agora a sua implementação –, e com a avaliação do desempenho docente ao longo da carreira (Decreto Regulamentar n.º 26/2012) – que, encontrando-se amplamente sustentada na lei, depois de alguns interregnos, foi retomada –, assentes num conjunto uniforme de indicadores que deveriam ser articulados com a formação e devidamente preparados nesse contexto.

Terminamos o nosso trabalho referindo que se pretendermos melhorar o ensino, teremos, em primeiro plano, como afirmam Mourshed, Chijioke e Barber (2010), de dar atenção ao desempenho docente e de nos interrogarmos seriamente sobre a formação proporcionada aos professores. Efetivamente, ainda que a escolha dos critérios de ingresso num curso de preparação para a docência e do currículo que lhe dá forma dependam, em larga medida, do modelo vigente de escola e de professor (Garcia, 1999), ganha em ser feito, com a regularidade que se afigure necessária, um cruzamento de intenções políticas e de conhecimento pedagógico.

Trata-se de um trabalho certamente árduo e complexo, não isento de polémica e de conflitos, mas absolutamente necessário com vista ao ajustamento entre o desempenho que se afigura mais adequado para se promoverem aprendizagens que se têm por desejáveis, para se sustentar a avaliação nacional e internacional dessas aprendizagens, e a avaliação dos professores à entrada na carreira e ao longo dela, não deixando de parte a orientação do próprio sistema educativo. Nesse trabalho vemos como central o aprofundamento do sentido e substância das componentes de formação indicadas por Ribeiro (1989) – a formação cultural de base, a especialização científica nas áreas disciplinares, a formação pedagógica e didática e a prática pedagógica orientada, em contexto de sala de aula e de escola –, e que estão representadas em letra de lei.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. F. (2009). *Novos saberes básicos dos alunos, novas competências básicas dos professores - Um estudo no âmbito da supervisão da formação de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Berliner, D. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5) 358-371.

- Comissão Europeia. (2002). *Educação e formação na Europa: Sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Damião, M. H. (2009). O estudo do ensino: principais linhas de investigação. In C. Reis, J. J. Boavida, & V. Bento. *Escola: problemas e desafios* (pp. 149-163). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Damião, M.H., Belo, P., Ribeiro, C., & Vitorino, S. (2009). Reorganização curricular de Bolonha. In *Actas do Seminário O Futuro de Bolonha, 10 anos depois*. Consultado em http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009/Futuro%20de%20Bolonha/Artigo_Dami_o.pdf.
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3(1), 9-30.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Estampa.
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (1999). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, 1, 69-89.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hill, H., Rowan, B., & Ball, D. (2005). Effects of teacher's mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406. Consultado em 10 de dezembro, 2010, em <http://aer.sagepub.com/content/42/2/371.full.pdf+html>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2004). *The quality of the Teaching Workforce*. Consultado em 7 de junho de 2013, em <http://www.oecd.org/edu/29478720.pdf>
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar professores - Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editores.
- Seixas, A. M., Bidarra, M.G., Damião, M. H., & Festas, M. I. (2012). A formação inicial de professores nas universidades portuguesas: Da reforma dos anos 70 às repercussões do Processo de Bolonha. In M. A. Melo & I. V. Nascimento (Eds.), *Licenciaturas: Métodos e práticas em diálogo* (pp. 137-150). São Luís (Maranhão).
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. Consultado em 15 de maio, 2013, em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Torrecilla, F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorâmica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Viegas, H. (2013). *Qualidade do ensino: Avaliação do desempenho e formação de professores* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª série A, n.º 201.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 14.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 38.

- Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho (Republicação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 121.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 37.
- Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 151.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 37.
- Despacho n.º 27759/2007 de 10 de Dezembro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 237.
- Despacho n.º 32482/2008 de 19 de Dezembro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 245.
- Despacho n.º 4529/2009 de 5 de Fevereiro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 25.
- Despacho n.º 27671/2009 de 28 de Dezembro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 249.
- Despacho n.º 6195/2010 de 7 de abril. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 67.
- Despacho n.º 6354/2010 de 9 de abril. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 69.
- Despacho n.º 6808/2010 de 16 de abril. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 74.
- Despacho n.º 17316/2010 de 17 de novembro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 223.
- Despacho n.º 8116/2011 de 7 de junho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 110.
- Despacho n.º 3034/2012 de 29 de fevereiro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 43.
- Despacho n.º 7606/2012 de 1 de junho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 107.
- Despacho n.º 7607/2012 de 1 de junho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 107
- Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 109.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo (Republicação da Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro).
- Portaria n.º 1334/2007 de 9 de Outubro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 194.
- Portaria n.º 1539/2007 de 5 de Dezembro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 234.
- Portaria n.º 16018/2007 de 24 de Dezembro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 247.

Primary Teachers Initial Training: Entry Requirements, Curricula and Teaching Profiles

Abstract

Teacher training in the 1st cycle of Basic Education has undergone several adjustments, which are properly legislated, resulting from the curriculum reorganization according to the Bologna process. Teacher training is divided in two cycles – bachelor and master's degree – and has been developed both by polytechnic institutes and universities in various ways. Considering that the quality of teaching performance, which to some extent is a result of teacher training, is of capital importance to the students' academic achievement, both the admission requirements for teacher training programs and their curricula have been getting the attention of the Portuguese society. In this paper we present an analysis of those two topics and we expect it can contribute to a substantiated debate that is necessary.

Key-words: Initial teacher training; first cycle of basic education; quality of education; teacher training institutions

Formation Initiale des Enseignants Primaires: Conditions d'Admission, Programmes et Profils

Résumé

La formation des enseignants de l'école primaire a subi des ajustements résultants de la réorganisation de Bologne. Divisé en deux cycles de l'enseignement supérieur - diplôme et master d'enseignement - cette formation a été diversement mis en œuvre par les écoles polytechniques et les universités, qui l'ont accueilli. Considérant que la qualité de la performance de l'enseignant, résultant en grande partie de la formation dispensée, est fondamentale pour la réussite des élèves, les conditions d'entrée et de ces cycles ont bénéficié d'attention dans la société portugaise. Cet article présente une analyse de ces deux aspects en essayent de contribuer à un débat raisonné.

Mots-clés: formation initiale des enseignants; école primaire; qualité de l'éducation; institutions de formation des enseignants