

A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser...

Cely do Socorro Costa Nunes*
Herika Socorro da Costa Nunes**

Teacher training in Portugal: today, all teachers should be...

*Investigadora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

** Possui graduação em Letras pela Universidade da Amazônia; Especialização em Linguística pela UFPA e Mestre em Educação pela UFPA. Atualmente é professora da Universidade do Estado do Pará. Tem experiência na área da Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nas seguintes áreas: letramento - currículo - formação de professores, lingüística, educação, letramento do professor e ensino

RESUMO: Neste texto, de cariz teórica, procura-se evidenciar, por meio da literatura especializada sobre a formação inicial de professores em Portugal, algumas especificidades desta formação que a remetem para um contexto de incertezas frente a atual ordem socioeconômica que impõe novos desafios a esta formação. A universitarização e a academização da formação de professores; formar professores para a diversidade e a crise econômica e do magistério são fatores que têm contribuído para a reconceptualização do estatuto socioprofissional docente em que se conclama um novo perfil profissional.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial de professores; magistério.

ABSTRACT: This theoretical text seeks to demonstrate, through specialized literature on initial teacher training in Portugal, some characteristics of this training, which take place in a context of uncertainty due to the challenges imposed by the current socioeconomic order. University and academic training for teachers; teacher training focused on diversity and the crises in economy and teaching activity are factors that have contributed to redefine teaching socio-professional status, which demands a new professional profile.

KEYWORDS: initial teacher training; teaching practice

INTRODUÇÃO

Diversas são as esferas em que o professor, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, se forma, revelando-nos o quanto as dimensões espaço/tempo moldam o exercício do magistério. Alves (1998) já nos chamava a atenção para a intrínseca rede de relações e tensões que se estabelecem entre essas várias dimensões: formação acadêmica; ação política do estado; da prática pedagógica cotidiana; da prática política coletiva; das pesquisas em educação, no sentido de compreendê-las como elementos constitutivos da formação de professores e do seu desenvolvimento profissional.

Não admira, pois, que se foi, então, construindo um consenso discursivo nas últimas décadas no cenário internacional, e, particularmente, em Portugal, em que a formação de professores passa a ser compreendida em várias dimensões, entre elas, a inicial (início da profissionalização docente) e a contínua (longo e permanente processo de desenvolvimento pessoal e profissional), sem, entretanto, desconsiderar que o professor também se forma em outros tempos e espaços diferentes destes. De notar, que se trata de uma retórica em que a formação de professores é tida como um processo de aprendizagem que se desenvolve ao longo da vida pessoal e profissional dos professores pelo qual se educa o docente para o exercício do magistério.

É nossa convicção que neste processo de educabilidade importa os (futuros) docentes vivenciarem, individualmente ou no coletivo, presencial ou virtualmente, em práticas inter pares, coletivas e colaborativas, diversas aprendizagens de saberes que constituem a profissão docente tendo em vista um trabalho contextualizado, reflexivo, crítico e competente para compreender a complexidade do campo educacional e da sociedade, o que nos leva a afirmar, assim como muitos outros autores portugueses, da impossibilidade desta formação ser concebida numa perspectiva homogênea, linear e a-histórica. É cada vez mais reconhecido internacionalmente que antes mesmo de os professores constituírem-se como tal, seu processo formativo para o exercício do magistério já teve início de modo implícito, em uma formação antecipatória, pois o percurso biográfico dos professores e as histórias de vida escolares que vivenciaram de forma prolongada na condição de aprendizes do ofício de aluno possibilitaram uma certa leitura, por vezes intuitiva e simbólica, de como

o trabalho docente (poderia) desenvolve(r)-se sobre o qual constroem-se representações do que é ser professor que vão para além dos muros escolares.

Assim, ao longo deste texto revisaremos brevemente algumas ideias que marcam o desenvolvimento da formação inicial de professores em Portugal num passado recente com o propósito de refletir acerca de quatro aspectos tão somente (universitarização da formação de professores; academização da formação de professores; formar professores para a diversidade; crise econômica e do magistério) e que, pela sua pertinência, nos leva a problematizar “o que é tornar-se professor” em contexto tão adverso como o que se encontra os professores nesse país?

A UNIVERSITARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Também em Portugal, a formação para educadores de infância e para professores dos ensinos básico e secundário em nível superior foi concebida como uma instância para se favorecer, com mais evidência, o reconhecimento social e profissional do estatuto da profissão docente, consagrada no artigo 33º da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86). Esta formação desenvolve-se em três modalidades: formação inicial, formação especializada e formação contínua as quais a partir de um processo integrado e contínuo possam oportunizar uma profissionalização mais condizente com os desafios atuais da sociedade portuguesa. Neste texto, trataremos tão somente da formação inicial de professores, que é ofertada no âmbito do ensino superior mediante o nível de atuação docente, vinculada ao ensino politécnico ou universitário. Tal condução alinha-se a tendência de todos os países da União Europeia que, desde as décadas de 1970 e 1980 elevaram esta formação em nível superior, superando, de vez, a tradição de formar tais educadores e professores no âmbito das Escolas Normais de Educadores de Infância e das Escolas do Magistério Primário², respectivamente.

Como a formação inicial dos professores no âmbito do ensino superior foi separada tendo como critério o nível de atuação dos futuros professores, esta formação passou a ser ofertada, a partir da década de 1980, por duas

instituições formativas distintas mediante os objetivos a que se propõem, sendo a formação de professores para os educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico (1º ao 6º ano) desenvolvida em Escolas Superiores de Educação (ESEs), no âmbito dos Institutos Politécnicos, e os professores do 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º ano) e do ensino secundário são formados nas universidades, ambas as agências formativas propagadoras de diferentes processos formativos, marcados inicialmente, como pondera Flores (2004) pelo predomínio da lógica académica em detrimento da profissional, pela racionalidade técnica, pela fragmentação e falta de articulação entre os diversos componentes, pela ausência de articulação entre escola e universidade e de uma visão integrada entre formação inicial e contínua. No percurso histórico destas formações, a ideia de que os referidos processos, como sublinha Nóvoa (2009), devam estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores tem sido uma condição consensual importante nos debates educativos desde então que veem a motivar diversas revisões curriculares pelas instituições de ensino superior em uma perspectiva que aproxime, ainda mais, contexto de trabalho e formação na tentativa de superar sua dicotomia e as mazelas anteriormente arroladas.

Alarcão (2011) reitera que as universidades portuguesas reagiram durante muito tempo à ideia de ministrarem cursos de formação inicial de professores porque consideravam esta formação tipicamente profissionalizante, de carácter técnico, normativo e prescritivo, portanto, fora dos seus objetivos, de índole mais cultural. Daí porque esta determinação legal de demarcar as agências de formação inicial de professores pelos seus fins formativos não foi aceita de forma consensual à época. Alarcão et al. (1997) nos lembram que os objetivos do ensino politécnico não se voltam para o estabelecimento de uma cultura académica em que se dá relevo às atividades de investigação, o que seria danoso para a formação dos futuros professores face ao perfil profissional requisitado presentemente: críticos, reflexivos e investigadores, habilidades que se reconhecem como fundamentais para a formação e o trabalho dos professores tendo em vista melhoria da qualidade da educação. Um debate polémico instaura-se na busca de responder qual instituição deveria realizar a formação inicial de professores, em uma disputa que não era somente pela qualidade dos processos formativos, mas, sobretudo, pela demarcação do espaço político.

Ademais, com esta dupla oferta de agência formativa, as finalidades formativas também se diferenciaram a ponto de se ter, por exemplo, no ensino politécnico, uma variedade de projetos formativos conforme o nível de atuação docente: educação infantil; educação básica (1º e 2º ciclos); educação especial; música; animação sociocultural; artes visuais e tecnologia, entre outros, o que ocasionou uma demarcação da formação mediante o lócus de atuação profissional dos professores. Todavia, talvez convenha referir que a reconversão das Escolas do Magistério Primários/Escolas de Educadores de Infância em ESEs, as quais passaram a integrar o ensino superior e a conferir o grau de licenciatura, foi considerada uma política educativa importante para a melhoria do estatuto socioprofissional dos professores. Não podemos deixar de reconhecer que a partir do momento em que Portugal elevou o nível de escolarização de seu corpo docente no contexto do ensino superior, a valorização dos professores volta a ser destacada com maior efervescência, alcançando um estatuto em que o prestígio profissional e o reconhecimento público por parte da sociedade civil e do estado redundam, entre outras, em melhores condições de trabalho, remuneração e carreira.

A regulamentação portuguesa, por meio do Decreto-Lei nº. 43/2007, de 22 de fevereiro³, determina que a habilitação profissional para a docência possa ser estruturada de maneira separada nos domínios: educador de infância ou professor do 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano); ou com a possibilidade de ser ofertada em conjunto nos respectivos domínios, acrescido dos professores de 2º ciclo do ensino básico (5º ao 6º ano) até então realizados de forma separada. Para a educação infantil e para os referidos ciclos, define-se, ainda, uma formação profissional generalista conseguida por meio de uma Licenciatura em Educação Básica (educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico). Esta continuará obrigatoriamente em um curso de mestrado em ensino, acadêmico ou profissionalizante, num destes domínios. Da mesma forma é exigido a licenciatura e o mestrado em ensino em uma ou até duas áreas disciplinares para os professores do 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos) e do ensino secundário para obterem a habilitação à docência, independente da área da licenciatura de base, mantendo-se, então, nesta organização, uma qualificação do professor generalista e outra de professor de disciplina.

Recomenda o referido Decreto-Lei que as licenciaturas e os mestrados em ensino para a formação de professores, ofertados tanto nas ESEs quanto nas instituições universitárias, devem priorizar o conhecimento no domínio do ensino (conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular da docência), dar ênfase à área das metodologias de investigação educacional e valorizar ainda a área de iniciação à prática profissional supervisionada, assumindo esta uma importância vital no processo formativo como forma de “[...] verificar o grau de aptidão do futuro professor para satisfazer o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício profissional” (PORTUGAL, 2007, p. 1321).

Há de se registrar que o processo de universitarização da formação de professores não se extinguiu quando os professores em exercício e os futuros elevaram o seu nível de escolaridade no âmbito do 1º ciclo do ensino superior com três anos de duração, conforme apregoa a Declaração de Bolonha⁴ e as orientações subsequentes a ela. Contudo, formar inicialmente o professor em três anos (somente com o 1º ciclo) não se via como uma proposta que contribuísse para elevar a qualidade da formação e da prática pedagógica dos professores porque o tempo formativo foi reduzido em um ano letivo o que contribuiu para instaurar práticas curriculares em que se aligeira a formação razão pela qual se “[...] perde em qualidade e rigor” (MORGADO, 2007, p. 53). Logo, a desqualificação e a desprofissionalização da docência tem vindo a ser elementos importantes no contexto de revisão curricular dos cursos de formação inicial de professores na tentativa de superar tal aligeiramento.

Nesse contexto, Portugal, como país membro da União Europeia, sujeita-se às políticas educativas impostas por Bruxelas. Além disso, acatou a recomendação, no contexto do processo Bolonha em 2006, de exigir aos candidatos à entrada na profissão docente no ensino público, privado e cooperativo, o grau acadêmico de mestrado em ensino justificada como forma de oferecer oportunidades de prosseguimentos de estudos aos (futuros) professores por meio de uma formação especializada, bem como elevar, ainda mais, o nível de certificação e de qualidade dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário no quadro da melhoria da qualidade do ensino e de valorização de seu estatuto socioprofissional.

Tal exigência ocasionou outro debate muito discutível, como nos lem-

bra Pacheco (2004), quando indaga: a formação inicial de educadores/professores é realizada no ciclo da formação inicial ou no ciclo da pós-graduação? O ciclo da pós-graduação pode ser compreendido como formação inicial, ou é, ao mesmo tempo, formação contínua? Todavia, com a divisão da formação inicial em dois ciclos distintos acabou-se por acentuar um processo formativo não integrado, em que cada ciclo autonomamente passou a reger seus objetivos e conteúdos formativos. Assim, se tem uma formação inicial sequencial e bi-etápica, em que primeiro se oferta uma formação generalista, de formação de base, para depois, na etapa subsequente, uma formação especializada, mais profissionalizante, que, no entender de Morgado (2007), constituiu um retrocesso em alguns aspectos da formação inicial de professores que já estavam consagrados, tais como: interdisciplinaridade, articulação entre conhecimentos científicos e didático-pedagógicos, entre outros.

Com esta medida, Portugal pretende realizar um processo de formação inicial de professores por suposto integrado e articulado com a dimensão da formação especializada e contínua desenvolvida ao longo da carreira: a) a licenciatura em educação básica (1º ciclo, com duração de 3 anos) numa determinada área curricular ou disciplinar; b) o mestrado em ensino (2º ciclo, com duração de 2 anos); e c) um período probatório, de indução profissional (2 a 3 anos de duração). A posse destes títulos que os professores precisam comprovar, então, é condição indispensável para se obter a habilitação para a docência e permitir o acesso ao exercício da atividade docente na educação básica e no ensino secundário.

A formação especializada, entendida como formação acrescida, objetiva qualificar os docentes para o desempenho de funções, cargos ou atividades educativas especializadas (educação especial, inspeção escolares, de animação sociocultural, de educação de base de adultos, formação de formadores, gestão e animação da formação, administração escolar, administração educacional, orientação educativa, supervisão pedagógica, comunicação educacional e gestão da informação, entre outras). É desenvolvida tanto nas ESEs como em estabelecimentos de ensino universitário, sendo incentivada e requerida por parte da administração central para o exercício de tais funções. Via de regra, é ofertada como complementação da formação inicial em cursos de especialização ou mestrados e tem vindo a ser condição fundamental

para a constituição do professor como forma de motivá-lo para a entrada na carreira docente bem como para a permanência nela.

Há de se destacar que, em Portugal, a formação inicial de professores não está sujeita a um controle externo de regulação da profissão docente (ordem profissional) ficando a mercê do mercado educativo público ou privado quando estipula suas regras, condições, deveres não só para o ingresso, como também para a permanência e saída do magistério. Ademais, como as instituições que formam professores concedem quatro titulações em um único diploma: a) habilitação acadêmica (licenciado); b) habilitação profissional (licenciado em ensino); c) certificado de aptidão individual (licenciado para ensinar); e d) classificação profissional (padrão de qualidade) instaura-se um juízo de valor mais sofisticado para efeito de conclusão de estudos e de ingresso na carreira docente, fato que repercute na motivação dos formandos para exercerem a docência.

ACADEMIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O processo histórico formativo revelou outra polêmica ao se ter a formação inicial de professores ficado totalmente sob a responsabilidade das instituições de ensino superior em que, como analisa Morgado (2007), houve uma forte tendência de (sobre)valorizar a dimensão acadêmica da formação em detrimento da dimensão da formação profissional dos futuros docentes, resultando por reproduzir a dicotomia formação-trabalho. Esta defasagem, na concepção do autor, poderia ser atenuada se o processo formativo incidisse na análise dos problemas e das situações reais do exercício da profissão docente, razão pela qual se defende a indissociabilidade da formação com os contextos de trabalho dos (futuros) professores. Morgado (2007) destaca ainda que a incapacidade das instituições formadoras de professores em planejarem uma formação em efetiva parceria com os contextos de trabalho dos futuros professores ainda é um grande desafio a ser superado pelas agências formadoras; parceria que, aos nossos olhos, pode ganhar força por ter sido assegurada pela tutela no artigo 18, do Decreto-Lei n.º. 43/2007, em que se

prevê práticas institucionais colaborativas.

No desenrolar histórico desta formação os modelos curriculares de grande predominância em Portugal e nos países Europeus aquando da instauração do processo de universitarização da formação de professores foi, segundo Formosinho (2009), o processo de academização sobre o qual a formação teórica teve expressiva relevância e era trabalhada afastada das preocupações práticas que os professores enfrentavam em sua atividade laboral. Acrescenta o autor (2009) que este processo não era adequado à formação de profissionais para uma escola básica para todos, multicultural e inclusiva, embora reconheça os efeitos positivos quando trabalhados em instituições de ensino superior que privilegiavam uma formação desenvolvida em uma perspectiva profissional: uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa; valorização do estatuto da profissão docente; mais investigação em vários domínios das ciências da educação.

Constatações semelhantes encontram-se em Roldão (2009) quando argumenta que há uma zona de tensão entre a dimensão prática e a dimensão teórica nos processos formativos de professores em que o currículo é visto tradicionalmente como um aglomerado de disciplinas assentadas em um “plano-mosaico” (ROLDÃO, 2001). A dicotomia teoria e prática constitui-se, na concepção da autora, o nó central da formação de professores porque em torno dela se organiza quase todas as dificuldades identificadas na formação. Desfazê-lo, então, seria o desafio maior das agências formativas em um quadro de reforma curricular em que a formação ainda tem permanecido (quase) inalterada em Portugal, conforme sublinha Flores (2004).

Assim, se defende, como reitera Morgado (2007), que a formação inicial de professores é um elemento central para que os futuros professores possam construir uma identidade profissional mais acurada vez que a ela sempre está associada uma dada concepção de professor, escola, ensino, currículo, o que pode gerar diferentes perspectivas de formação de professores. Julgamos que seja útil acrescentar que no percurso de tornar-se professor a formação inicial de professores tem vindo a ser configurada em diferentes países com um discurso pedagógico em que é necessário compreender a docência para além das questões técnicas e instrumentais do ato de ensinar porque não representa na sua totalidade, como defende também Formosinho (2009b), a

visão profissional da docência vez que ela é mais complexa e multifacetada. Queremos com isto dizer que o que está em causa na sociedade portuguesa, mais do que formar o professor em uma perspectiva curricular técnica, é oportunizar uma formação em que a docência seja debatida e compreendida em uma faceta multidimensional, em que os domínios: técnico, intelectual, relacional, político e ético estejam interrelacionados em um processo formativo crítico e reflexivo, que em última instância, é também, o debate inadiável de um ensino e de uma escola portuguesa mais democrática, inclusiva e solidária. Perspectiva que nos afastaria da reprodução de uma matriz curricular em que, como reflete Morgado (2007), a lógica prescritiva da atividade docente não seria o elemento fundante da profissionalidade docente. Pensamos, porém, que são tarefas que não têm sido fácil implementá-las.

Pereira, Carolino e Lopes (2007), ao analisarem a formação inicial de professores do 1º Ciclo de Educação Básica em Portugal nas últimas três décadas do século XX, destacam que as transformações sociais, políticas e educativas que ocorrem nesse país tiveram implicações profundas nesta formação, entre elas, o esvaziamento da dimensão política que se verificou a partir do início da década de 1980 e se aprofundou durante 1990 com consequências para o estatuto profissional dos docentes os quais se situavam inicialmente em um perfil profissional “[...] submisso, acrítico, burocrata, com baixa qualificação científica e pedagógica e fiel à ideologia e aos valores do regime político em vigor (1970 a abril de 1974)”, ainda com grandes vestígios na atualidade. No decorrer deste processo formativo, tal perfil resultou em favorecer o “técnico de planejamento educativo (década de 1980)”, passando a década de 1990, a constituírem-se como “[...] professores especialistas e bivalentes em que se perspectiva, também, a emergência de um profissional reflexivo e investigador” (p. 214) em um cenário de conceber o professor como agente de transformação social.

No início da segunda década do séc. XXI, em tempos adversos ao magistério, a preocupação com a formação inicial de professores volta a ordem do dia, como pondera Roldão (2009) no contexto investigativo, das práticas e das políticas educativas pelo fato da atividade docente se encontrar num período de redefinição e afirmação profissional em que um novo perfil do professor desejado é desenhado: profissional, reflexivo, inovador, capaz

de lidar com contextos diferenciados e de questioná-los, e com capacidade crítica e de ajustamento às mudanças sociais e científicas, o que implica um novo enfoque na formação inicial de professores porque os atuais, em sua generalidade, pouco têm contribuído para a construção de uma identidade profissional com estes atributos. Perfil, ao que tudo indica, requisitado não só para o ingresso e permanência na carreira docente como também para um início nela bem sucedido.

Não podemos deixar de acentuar que este perfil, em nossa perspectiva, foi definido, sobretudo, para fazer migrar uma concepção de docência muito mais fundada em uma racionalidade técnica sobre a qual os professores são incitados a desempenhar um trabalho de cunho prescritivo e normativo, cumpridores de deveres e obrigações para uma racionalidade crítica, em que estes assentam seu trabalho em um campo reflexivo e investigativo de sua prática tendo em vista transformá-la. Todavia, sublinha Roldão (2009) que este aparente consenso de perfil profissional projetado no plano das intenções não corresponde idêntica sintonia no plano das práticas formativas, sobre o qual advoga que tornar-se professor é uma tarefa árdua, sobretudo, porque as lógicas organizativas da formação inicial e continuada não têm demonstrado serem eficazes no reforço do que constitui a profissionalidade docente.

Isso poderá significar que as críticas dos autores aqui tomadas como referência de análise dos atuais modelos de formação inicial de professores em Portugal sublinham a necessidade de propor novos projetos formativos em que se distanciam de abordagens curriculares disciplinares e fragmentadas, considerados na sua maioria abstratas, homogêneas, descontínuas tornando-se um grande desafio a superação de tal modelo, pois, no espaço europeu, altamente competitivo, não se pode ignorar que para os países obterem êxito no processo de ensino-aprendizagem e melhorarem o seu *standard* educacional, também é necessário melhor formar os professores.

FORMAR PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE

Nos lembra Formosinho (2009) que a formação inicial de professores em Portugal foi muito bem discutida na década de 1970 e 1980, mediante o

início do processo de universitarização da formação dos professores; a urgência em reformá-la e a abertura das escolas públicas para receber um contingente de alunos e professores muito mais heterogêneos (escola de massas), resultantes das políticas de expansão da educação escolar ocorridas fortemente no período pós-guerra até final do século XX. O referido autor destaca que a década de 1990 inaugurou um outro debate no campo da formação de professores nomeadamente o da formação contínua e especializada em que se previa como condição necessária para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. O início da década de 2000 viu-se migrar o debate não mais para um dos pólos da formação de professores, mas para uma perspectiva em que se defende a formação inicial e contínua de professores como processo integral e contínuo ao longo da vida tendo em vista não só o favorecimento do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores como também o desenvolvimento organizacional das escolas.

Atualmente o debate da formação inicial de professores gira em torno de ela estar voltada para reconhecer e trabalhar com a diversidade cada vez mais presente nas escolas de massas, oriunda de novos e diferentes públicos com capacidades de aprendizagens diversas, razão pela qual os cursos de formação inicial de professores e os mestrados em ensino precisam priorizar em seus projetos formativos saberes, reflexões e experiências em que o atendimento à diversidade seja o elemento central da constituição do ser professor para atender uma heterogeneidade social, cultural e contextual, até então, inexpressiva. A adoção de um outro modelo de formação, então, se prefigura para ser mais consoante com a heterogeneidade destes novos públicos bem como com a complexidade das exigências que eles demandam, o que reclama uma nova profissionalidade docente.

Nesta ordem de ideias a formação inicial de professores assume um papel fundamental como locus de constituição de um professor que precisa adquirir conhecimentos, saberes profissionais, experiências para lidar com a diversidade no interior das escolas e, como tal, não há desenvolvimento curricular (dada concepção de ensino, aprendizagem, aluno, escola) sem desenvolvimento profissional dos professores, processos que devem andar juntos, como defende Muñoz (2013). Não é de estranhar, pois, que o debate na esfera da política educativa em Portugal, tal como vários países da União Europeia,

centra-se na criação de programas de formação de professores mais eficazes para lidar com o aumento da diversidade em sala de aula decorrente de uma sociedade cada vez mais multicultural, o “[...] que traz impacto para a educação e para o desempenho do aluno” (ORGANIZAÇÃO... , 2010).

Os dados recentes do Instituto Nacional de Estatística de Portugal revelam que entre os estados-membros da União Europeia este é um dos países que mais recebeu imigrantes na década de 1990 até 2006⁵, oriundos, principalmente, de países lusófonos e do leste europeu o que fez com que as escolas passassem a receber alunos falantes de diferentes línguas e de religiões, *status* social e econômico e tradições culturais diversas, o que induz a se ter como meta nas instituições formativas planejar uma formação inicial de professores também para atender a esta diversidade sob a justificativa de que, muitas vezes, os professores ressentem-se de uma qualificação mais acurada para lidar com as diferenças que dela advém.

Corresponder a um processo ensino-aprendizagem mais complexo e multifacetado em que a multiplicidade das funções e tarefas das escolas e dos professores são ampliadas exige, por sua vez, um desempenho profissional que se adequa a esta nova realidade das escolas portuguesas em que estão em causa múltiplos objetivos e projetos de formação inicial de formação de professores. De uma forma geral, as tendências recentes nas revisões curriculares da formação inicial de professores em Portugal parecem apontar para que o conteúdo desta formação possa acompanhar adequadamente à natureza mutável do ensino, sobretudo, em decorrência desta diversidade. O certo é que, de fato, a profissão docente é sempre uma profissão em transformação mediante o cenário que se afigura.

CRISE ECONÔMICA E DO MAGISTÉRIO

Portugal depara-se atualmente no campo educacional com um cenário de grandes incertezas, sobretudo pela crise econômica que vivencia obrigando o governo do Primeiro Ministro Passos Coelho a implementar inúmeras medidas de austeridade, todas elas impopulares aos olhos da sociedade civil, entre elas, a de contenção de gastos públicos no quadro da reforma do estado

que põe em xeque a manutenção do Estado Social e a sua função pública. As medidas de austeridade estão sendo editadas sob forte controle da Troika⁶ como forma de ser a única possibilidade para o país reformar o estado, superar a crise e voltar a crescer economicamente (ORGANIZAÇÃO..., 2013).

Assim, os efeitos políticos e sociais decorrentes de tais medidas têm gerado muitas perplexidades e consequências para o sistema de ensino público português, como por exemplo, as recentes reformas no campo da educação implementadas: ênfase curricular nas disciplinas de caráter mais instrumental⁷, extinção de disciplinas não curriculares⁸ e menorização de outras⁹; fechamento de escola; diminuição de número de turmas; aumento do número de alunos por turma e de horas de trabalho dos professores; congelamento da progressão na carreira docente, diminuição salarial dos servidores públicos, despedimento¹⁰ e reforma induzida de professores¹¹, entre outras, têm gerado uma forte reação dos professores, da Federação Nacional da Educação (FNE), bem como da Federação Nacional de Professores (FENPROF) pois contestam o desinvestimento em educação¹² posto em ação pelo governo.

Os Manifestos: “Educação: levanta-te e luta” (BENAVENTE; PEIXOTO, 2013), “Uma escola para um Portugal com Futuro” (MELO et al., 2013) e as palavras proferidas pelo respectivo Primeiro Ministro em conferência de imprensa¹³ em que afirma que Portugal “precisa de menos professores” justificado pelo baixo índice de natalidade¹⁴ e pela desertificação do interior o que ocasionaram o fechamento de turmas e escolas, por exemplo, são expressivos de um debate extremamente intenso e ruidoso que revelam o descontentamento do corpo docente frente às medidas governamentais para a diminuição dos custos em educação os quais afetam os professores e a sociedade portuguesa. Logo, demissões de professores e postos de trabalho docente fechados são considerados como um dos fatores fundamentais para que a atratividade da formação inicial de professores decaia vertiginosamente.

A incerteza do magistério nesta conjuntura acentua-se quer seja pelo elevado número de professores reformados e os que se encontram em processo de aposentadoria, quer seja pelo elevado número de professores exonerados do serviço público, quer seja, ainda, pela pouca atratividade do magistério em arrebanhar futuros professores ou mesmo garantir a motivação dos que lá já estão para permanecerem na carreira, pelo menos, por mais algum tempo.

É neste sentido que se presencia em Portugal um êxodo dos professores e uma desmotivação de sua jovialidade em ingressar em cursos de formação inicial de professores face ao cenário educativo que se aventa, marcado, como advoga a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2008 *apud* Nóvoa, 2009), por uma “[...] crise de recrutamento de professores, nomeadamente para certas disciplinas, provocada pela incapacidade de tornar a profissão atraente e prestigiada, bem como, por um acréscimo das dificuldades inerentes ao exercício docente” (p. 57).

Estas questões levantadas neste ensaio de forma sintética esbatem no campo da formação inicial de professores porque é vista como um campo atrativo para convencer os jovens que concluem o ensino secundário, os futuros professores, de que o magistério é uma profissão que é possível investir, ainda que, em tempos adversos de profunda crise do magistério¹⁵. Reflete Formosinho (2009b) que os tempos de crise são propícios para a construção de um discurso pedagógico moral e político que impõe um conjunto de obrigações diversas ao professor da escola de massas que vão para além das tradicionalmente restritas à gestão do processo ensino-aprendizagem, tais como: tarefas de extensão; intervenção; investigação; inspeção; avaliação; supervisão; formação; gestão, as quais estão nomeadamente expressas nos atuais discursos normativos que regulam o trabalho docente português público em que se multiplica em diferentes papéis, como: diretor de turmas, delegado de disciplina, diretor de departamento, orientador pedagógico, formador, avaliador, gestor de escolas. Mesmo reconhecendo que ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas (FORMOSINHO, 2009) esta sobrecarga acrescida de trabalho alarga o conteúdo, intensifica o tempo e diversifica a forma de trabalho do professor agravado por um contexto profissional conflituoso e tenso.

Tais obrigações acrescidas são coerentes, como sublinha Nóvoa (2009), com o transbordamento da escola ao assumir e acumular uma infinidade de tarefas, missões e conteúdos postos pela modernidade em que grande parte dos professores confronta-se com a complexidade do trabalho docente e percebe que o discurso pedagógico proferido nos cursos de formação inicial de professores ainda é contraditório porque aponta para um perfil profissional ideal e indiferenciado (FORMOSINHO, 2009). Nesta idealização, a indiferenciação da função docente (FORMOSINHO, 2009b) passa a

ser questionada quando a formação inicial pretende supostamente preparar o professor para todos os papéis da função docente em que se exige um maior grau de compromisso e responsabilidade. Nesta conjuntura, ser professor é um outro desafio.

CONCLUSÃO

Em nosso entender, estes quatro aspectos listados relacionam-se com o desenvolvimento da formação inicial de professores e tem influencia no processo de profissionalização docente, sejam porque alteram as políticas formativas, diferenciam as instituições formativas, diversificam os currículos, induzem novas investigações, práticas e perfis profissionais. Nesse sentido, a formação inicial de professores estará sempre na ribalta, inserida em um eterno debate, que continua aberto, pois a formação, como pondera Muñoz (2013), é poliédrica e está vinculada a questões históricas e contextuais de seu tempo, mediante as quais condiciona a qualidade de uma dada formação.

Todavia, se a formação de professores esteve de forma contundente na ordem do dia nos debates políticos, acadêmicos e profissionais em Portugal, hoje, ao que nos parece, ela está mergulhada em um relativo silêncio em decorrência de ter perdido força para o enfrentamento das questões objetivas (limites/dilemas) que os professores portugueses enfrentam em sua atividade laboral fruto da crise do magistério. Isso porque, na esfera profissional a preocupação maior dos docentes centra-se na manutenção e melhoria das condições objetivas de trabalho (desenvolvimento na carreira, condições de trabalho e melhoria salarial), na esfera estatal, as ações da administração central voltam-se para definir medidas de contenção/diminuição de gastos públicos com a educação e, na esfera científica, as temáticas em foco revelam uma tendência de estudos de cunho mais disciplinar para atender uma demanda específica do ensino português em que há o predomínio, segundo Nóvoa (2009), de temáticas bastante repetitivas, redundantes; palavrosos e flutuantes sob os efeitos da moda, as quais, segundo o autor, é a pior maneira de enfrentar os debates educativos.

Em jeito de resumo, diremos que se por um lado é possível identificar

no contexto português uma tendência de tornar a formação inicial de professores mais voltada para as questões práticas do trabalho docente, por outro lado, cada vez mais se percebe nos discursos e práticas decorrentes desta formação uma preocupação em concebê-la de modo articulado ao conteúdo político, ético e moral da profissão docente, o que implica uma nova visão da profissionalidade. Nos últimos tempos, tal profissão tem sido alvo de controle pela tutela em que se passa a exigir maior motivação, responsabilização, diversificação e intensificação do trabalho dos professores sobre a qual se explicita uma concepção discutível do que significa ser professor em Portugal na atualidade e, como já mencionamos, traz implicações no modo de conceber, projetar, materializar e avaliar a formação inicial de professores.

NOTAS

- 1 Formação de professores no âmbito do ensino superior.
- 2 Para um estudo aprofundado da formação de professores no âmbito das Escolas do Magistério Primário, ver Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010); Pintassilgo (2012).
- 3 Institui o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- 4 O Processo de Bolonha organiza o ensino superior no espaço europeu do conhecimento em três ciclos: licenciatura (1º ciclo), mestrado (2º ciclo) e doutoramento (3º ciclo). Para um estudo detalhado das repercussões da formação de professores em Portugal no contexto do Processo de Bolonha, consultar Serralheiro (2005).
- 5 Segundo o Instituto de Emprego e de Formação Profissional de Portugal, a partir dos anos de 2005/2006, diminui o fluxo imigratório e aumentou a emigração (de nacionais e estrangeiros) frente à crise econômica local que deteriorou, ainda mais, as oportunidades e condições de trabalho e melhoria salarial.
- 6 Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Central Europeu, Comissão Europeia.
- 7 Português, Matemática, Físico-Química, Ciências Naturais, Inglês, História, Geografia (Decreto Lei nº 139/2012).
- 8 Estudo Acompanhado, Área de Projeto, Educação Visual e Tecnológica (EVT).
- 9 Diminuição de carga horária de disciplinas Desporto/Educação Física, Educação Artística,

Educação Cívica, entre outras.

- 10 Em 2011, o número de professores desempregados aumentou 120% em relação a 2010. O ensino foi a profissão que maior desemprego teve entre 2010 e 2011 conforme dados do Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- 11 Mais da metade dos pedidos de reforma de todos os funcionários públicos até o final de 2012 foram de professores (BENAVENTE; PEIXOTO, 2013).
- 12 O orçamento para a Educação, que em 1998 alcançou 5,7% de seu PIB, desceu para 3,8%, em 2012, sendo atualmente a taxa mais baixa de todos os países que compõem a União Europeia (Benavente e Peixoto, 2013).
- 13 Conferência de Imprensa, em 14 de maio de 2013, de apresentação do Relatório encomendado pelo Governo à OCDE: Portugal: reformar o estado para promover o crescimento.
- 14 A taxa de natalidade em Portugal era, em 2011, a quarta mais baixa da União Europeia, segundo dados do relatório da União Europeia o que tem levado o governo central a fechar escolas e diminuir a oferta de turmas.
- 15 Em 2010, para fazer frente a esta crise, a OCDE lança o manual “Formação de professores para a diversidade: enfrentando o desafio” em que traça algumas recomendações para que os países participantes da OCDE possam inspirar reformas educativas que visem atrair mais professores para o magistério, retê-los bem como melhor educá-los.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didáctica para a formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 179-214.

_____ et al. **A formação de professores no Portugal de hoje: documento de Trabalho do CRUP** – 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)>. Acesso em: 30 abr. 2013.

BENAVENTE, Ana; PEIXOTO, Paulo (Coords). **Educação levanta-te e luta: 2 anos de governo de direita ao serviço da troika**. Disponível em:

<<http://www.op-edu.eu>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 127-160.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: _____ (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto Editora, 2009a.

_____. Ser professor na escola de massas. In: _____ (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto Editora, 2009b.

MELO, Afonso de et al. **Manifesto: uma escola para um Portugal com futuro**. Portugal. Disponível em: <<http://www.manifestoeducacao.com>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

MORGADO, José Carlos. Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In: MORGADO, José Carlos; REIS, Maria Isabel (Orgs.). **Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias**. Braga: Centro Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2007. p. 41-58.

MOGARRO, Maria João. **A formação de professores no Portugal contemporâneo: do enquadramento legal à dinâmica institucional**. 2004. 430f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2004.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

NÓVOA, Antônio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Portugal:** reformar o estado para promover o crescimento econômico. Relatório. Paris, 2013.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Formação de professores para a diversidade:** enfrentando o desafio. OCDE, 2010. Disponível em: <<http://www.oecde.org/edu>>. Acesso em: 15 maio 2013.

PACHECO, José Augusto. Percursos na formação inicial de professores: a corrida do caracol. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores:** perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p. 161- 173.

PEREIRA, Fátima; CAROLINO, Ana Maria; LOPES, Amélia. A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 20, n. 1, p. 191-219, 2007.

PINTASSILGO, Joaquim (Coord.). **Escolas de formação de professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

_____; MOGARRO, Maria João; HENRIQUES, Raquel Pereira. **A formação de professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro. Altera o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores

de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível: <http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2012_dl_41_21_02.pdf> Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n° 43/2007, de 22 de fevereiro. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível: <<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1.../DL432007.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n° 139/2012, de 5 de julho. Decreta orientações para a revisão da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/...Estrutura_Curricular/DL_n_139_2012_de_5_julho.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. A formação como projecto. Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In: CAMPOS, Bartolo Paiva (Org). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 6-20.

_____. Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 57-70, ago./dez. 2009.

SERRALHEIRO, José Paulo (Org). **O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005.