
Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário

✕ **António Gomes Ferreira**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra

✕ **Luís Mota**

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Universidade de Coimbra

Resumo

Neste artigo apresentamos uma perspectiva sobre os modelos de formação de professores do ensino primário em Portugal, desde o magistério primário aos cursos de educação básica, criados no âmbito do processo de Bolonha. Concebendo o modelo como representação simplificada da realidade, para efeitos meramente analíticos, colocamos o enfoque em três variáveis, a formação científica no domínio da especialidade, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino.

Palavras-chave

Formação de professores, Processo de Bolonha, Magistério primário, Ensino normal, Escolas superiores de educação

Abstract

In this article we present a perspective on teacher's formation models of primary education in Portugal. The range of this analysis begins in primary teaching to the basic education courses, created in the scope of the process of Bologna. Conceiving the model as a simplified representation of the reality, for mere analytical effect, the approach is centered in three variables: the scientific formation, in the domain of the specialty, the scientific preparation in a psychological and pedagogical view, and the practical one of education.

Key-words

Teacher's training, Bologna process, Primary teaching, Normal education, College of education

Neste artigo pretendemos apresentar uma perspectiva sobre os projectos de formação de professores do ensino primário em Portugal, de 1942 à actualidade, considerando, desde logo, que qualquer modelo de formação articula três componentes: a formação científica no domínio da especialidade, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino. No âmbito da formação de professores do ensino primário a organização das componentes de formação, seguiu uma articulação que tem sido dominada de integrada, ainda que de 1942 até à década de sessenta se possa questionar o seu grau de integração. Focalizaremos a nossa atenção sobre a estrutura orgânica, nomeadamente, os objectivos, as componentes de formação, a duração e o funcionamento – intervenientes, competências e atribuições e avaliação. Adoptando uma perspectiva sociohistórica, analisaremos o curso do Magistério Primário, em funcionamento nas Escolas do Magistério Primário, em 1978, sem perder de vista a génese e o processo histórico do curso, o bacharelato em Ensino, o projecto das Escolas Superiores de Educação, posteriormente transformado em licenciatura e, finalmente, encerramos o nosso excursus com uma reflexão sobre o projecto nascido com o processo de Bolonha.

O Curso do Magistério Primário

Prolegómenos

O curso do magistério primário, enquanto único curso que permitia a aquisição de habilitação profissional para o magistério primário, percorreu quatro décadas, desde a reentrada em funcionamento em 1942 até ao final da década de oitenta do século passado, meio século, se considerarmos a data da sua criação, 1930. A natureza e características do curso surgem marcadas pelos momentos chave da formação social portuguesa no século XX e a consequente orientação da política educativa. A construção nacionalista da educação, entre 1936 e 1947, moldou a reabertura do curso. O contributo da educação para o desenvolvimento económico, entre 1947 e 1974, que podemos resumir na emergência dos conceitos, primeiro, de generalização, e, depois, de democratização, teve um impacto muito ténue. Agosto de 1974 marca o regresso expressivo da ideologia, tempo da acentuação política da educação e da ideologia democratizante, tempo de dignificação profissional docente, consolidada pelo salto qualitativo da formação oferecida pelo curso do magistério primário. Por último, entre 1976 e 1986, época da normalização, em que vigora uma definição

jurídica da educação e se vai afirmando a ideologia da modernização, é o momento em que o curso do magistério primário retoma a sua tradição republicana (Mota, 2006), consolidando um ensino que deixou marcas na história da formação de professores do ensino primário.

O curso do magistério primário que reabre em 1942, surge norteado por dois eixos estruturantes, redução e controlo, traduzidos na retórica oficial por efectividade, eficácia, economia de tempo e aproveitamento de recursos, e terá a duração de três semestres (art.º 11º do Decreto-lei n.º 32.243, de 5 de Setembro de 1942) – a redução aumenta a eficiência – mais um de estágio (art.º 34º a 36º do Decreto-lei n.º 32.243). O novo diploma conserva as disciplinas de cultura pedagógica, devidamente expurgadas e outras devidamente adaptadas, articuladas com um conjunto de outras que se poderiam incluir na designação de expressões e um terceiro grupo de vincada preocupação com a inculcação ideológica. A metafísica e os sistemas filosóficos que as doutrinas pedagógicas encerram estão, na perspectiva do Estado Novo, para além da compreensão dos alunos-mestres, emergindo uma perspectiva da pedagogia como sinónimo de metodologia, tendo como preocupação central as técnicas e as estratégias de ensino (Nóvoa, 1989). O controlo moral e ideológico moldou-se retirando à formação de professores as suas bases científicas de referência que possibilitavam a elaboração de uma ideia do ensino como profissão e dos(as) professores(as) como profissionais (Nóvoa, 1989).

O 25 de Abril e a eclosão de um movimento social popular compaginado com fraquezas e contradições do aparelho de Estado (Santos, 1998) contribuíram para a profunda alteração da letargia que marcara, até então, a existência do curso do magistério primário. A escola está no centro do debate político, subordinando o contributo da educação para a formação da democracia à construção da educação democrática, permeável às lógicas próprias das escolas e às circunstâncias locais. A explosão da escolarização durante a crise revolucionária legitimou-se, por um lado, no assegurar da igualdade de oportunidades e, por outro, numa maior implicação da educação no local, fomentando mesmo, dinâmicas educativas não escolarizadas (Correia, 2000). consubstanciando uma leitura das realidades portuguesas atravessada por duas estratégias para a condução do processo de transformação, a do poder popular que destacava, em substituição do poder do ministério, o papel da escola socialista e acentuava a importância da iniciativa local e, por outro lado, a da alfabetização, que apostava em processos centralizados de mobilização (Stoer, 1986). É sob a acção da corrente da alfabetização que ensino primário e, muito particularmente, o ensino normal primário, se vão transformar (Stoer; Barbieri, 1999).

A reforma do curso do magistério primário, face às transformações de Abril que geraram uma nova concepção da vida e do mundo, pretendia preparar os futuros professores para participarem activamente no processo, em curso, de afirmação social e autonomização dos trabalhadores (Pinto, 1976). Desfascizar planos de estudos e programas, por um lado, e, por outro, a substituição de recursos humanos, com a colocação de quadros empenhados na criação de escolas dotadas de uma pedagogia progressista, onde teoria e prática se articulassem e se esbatesse a diferença entre o trabalho intelectual e o manual, contribuindo, assim, para o bem da comunidade e da sua transformação (Pinto, 1977), constituíam as prioridades da política desses anos. A principal preocupação era fornecer uma preparação científica compatível com a profissão, compaginando a informação científica e a análise da realidade, com recurso a uma metodologia que implicasse a auto-organização em torno de problemas concretos e a criação de esquemas de organização com entidades do meio. A metodologia proporcionaria o alargamento da experiência pessoal e a resolução de situações que interessassem à comunidade. Pretendia-se que o professor do ensino primário fosse um agente da transformação social (Matos, 1978). As alterações serão endógenas, numa lógica da periferia para o centro, tratando-se de uma construção colectiva que incorporou as experiências válidas e articulou a participação e os contributos dos diferentes actores, tendo por base o processo de construção ocorrido quotidianamente nas escolas do magistério primário (Stoer; Barbieri, 1999). O plano de estudos organiza as disciplinas por actividades e áreas (Stoer; Barbieri, 1999), tendo como horizonte o novo papel cometido ao professor, cidadão pleno e consciente do dever de intervenção cívica e da realidade social do seu país e da necessidade da sua acção transformadora. Paradigmático, o novo currículo institui as Actividades de Contacto – resultado de uma experiência fecunda (Fernandes, 1977), realizada pela Escola do Magistério Primário de Coimbra e depois alargada a outras escolas (Pinto, 1977) – inclui disciplinas de Ciências Sociais, com o objectivo da realização de uma leitura científica da realidade e compreensão da sua densidade histórica e uma abordagem a temas e problemas da actualidade nacional e consagra a abertura das escolas do magistério primário à comunidade e seus problemas, nomeadamente a comunidade profissional (Pinto, 1977), sem perder de vista, os programas mais ligados ao saber profissional do ser professor, o de Psicologia, de raiz piagetiana, e de Pedagogia, com base na Escola Nova e seus pressupostos (Pinto, 1977), bem como em concepções não-directivas.

Com a escola, e a sua vida interna, implicada no debate político, as transformações na orientação da crise revolucionária teriam necessariamente reflexos na evolução

da educação e do ensino, em geral, e do ensino normal e das escolas do magistério, em particular. O 25 de Novembro de 1975 é, simbolicamente, o princípio do fim da crise revolucionária e de um determinado confronto ideológico-político na sociedade portuguesa, com a legitimidade revolucionária substituída, de forma exagerada e acelerada, para uns, e de um modo excessivamente lento e parcimonioso, para outros, pela legitimidade eleitoral, com carácter decisivo e definitivo, em que a definição política da educação cedia o passo e o espaço à ideologia democrática e à definição jurídica da educação, que se caracteriza por um conjunto de referenciais pré-estabelecidos subordinando:

1. as subjectividades à codificação jurídica das colectividades, isto é, os seres educativos só o são quando criados e autorizados por um acto;
2. o educativo ao escolar, sendo este último estabelecido por referência a uma ordem educativa com figuras possuidoras de propriedades jurídicas;
3. as individualidades às entidades jurídicas, a cidade educativa – a escola contextualizada – subordina-se à cidade democrática – interesses assumidos pelo Estado (Correia, 2000).

O curso do magistério primário em época de normalização (1978)

Não era fácil o acesso ao curso do magistério primário. Para a candidatura à frequência do referido curso era necessário possuir nacionalidade portuguesa e uma idade que, no último lustro da década de setenta, era definida pelo tempo necessário para aquisição das habilitações exigidas para ingresso sendo o limite superior estabelecido, com base numa construção conjugando um conjunto de parâmetros, os 52 anos de idade, a 1 de Outubro do ano em que tivessem lugar os exames de admissão (Decreto-lei n.º 66/77, de 24 de Fevereiro). Mas tudo isto se juntava ao apuramento da nota de candidatura, na medida em que a frequência do curso estava sujeita a *numerus clausus*. As habilitações de acesso passaram a ser em 1977 e 1981, respectivamente, o curso complementar dos liceus (Despacho 44/77, de 3 de Maio) e o 11º ano (Despacho 43/81, de 19 de Agosto), consagrando-se, em 1977, 14 anos de escolaridade para os professores do ensino primário, num curso que, desde 1975, tinha a duração de 3 anos (Fernandes, 1977).

As alterações introduzidas nas habilitações de acesso – o curso complementar dos liceus – e a experiência adquirida, impõem a reformulação curricular. As modificações introduzidas passam pela inclusão ou supressão de disciplinas e pela reformulação dos conteúdos de outras. É nos programas – que agora são compostos por introdução, objectivos, conteúdos, orientações metodológicas, avaliação e bibliografia – e não

ao nível do plano de estudos, que se encontram referências à importância de uma formação de professores norteada pelo respeito aos valores constitucionais que deveriam consolidar um ensino básico, universal, obrigatório e gratuito (Escolas do Magistério Primário, Programas, 1977). Na verdade tratava-se de um passo na afirmação, pelo Estado, da construção de uma ideologia democrática da educação, colocando a ênfase na desideologização dos currículos (Correia, 2000), e em imperativos de universalidade cognitiva, política e das regras de um debate racional (Correia, 2000). No ano de 1978 é publicado o último plano de estudos (Despacho n.º 157/78 de 30.06.1978), para as escolas do magistério primário, que consubstancia ligeiras alterações, nomeadamente, numa rearrumação das disciplinas por áreas e em outras provenientes de desdobramentos.

As disciplinas surgem distribuídas por três áreas, as Ciências da Educação, as de Expressão e Comunicação e as da Experiência (ver quadro 1), passando a integrar em si, uma didáctica específica. A componente de Ciências da Educação representa 22% da carga lectiva, enquanto a prática pedagógica, no seu todo, 32%, 11% nos 1 e 2º ano do curso e 23%, no estágio. No âmbito do 3º ano, a funcionar pela primeira vez no ano lectivo de 1977-1978, foi objecto de especial atenção ao nível das orientações para as escolas e visava colmatar lacunas de aprendizagens anteriores – nas disciplinas curriculares ou em áreas disciplinares não abordadas ao longo do curso – e criar condições para uma formação prática imbricada com o estágio, fornecendo uma preparação teórica que implicasse uma abordagem crítica de situações vividas e processos utilizados (Mogarro, 2001).

Quadro 1¹ Plano de estudos do 1º Ano das Escolas do Magistério Primário (1978-1979)				
Área	Disciplinas	Horas semanais		
		1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ciências da Educação	Metodologia e Técnicas Pedagógicas		2	1
	Pedagogia	3	3	2
	Psicologia do Desenvolvimento	4	2	1
	Saúde		2	
	Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação			1
Expressão e da Comunicação	Educação Física e Desportiva	3	2	
	Expressão Musical - Movimento, Música e Drama	2	2	
	Comunicação e Expressão Verbal	3	2	
	Literatura Infantil		2	
	Movimento e Drama	2	1	
	Português	4	2	1
Experiência	Antropologia Cultural	2		
	Ciências da Natureza	3	2	
	História Moderna e Contemporânea da Sociedade Portuguesa ²		2	
	Matemática	2	2	
Prática Pedagógica	Nível 1	4		
	Nível 2		6	22
Actividades complementares	Actividades Técnicas			2
	Moral (facultativa)	(1)		
Total		32	32	30

No início da década de 80, em face das críticas ao seu funcionamento (Mota, 2006), e conferindo alguma autonomia às escolas, sugere-se que o plano de organização da responsabilidade de cada escola, respeite a intervenção coordenada, numa perspectiva interdisciplinar, de todos os professores, e que esse apoio deve resultar das observações concretas – na planificação ou execução, numa perspectiva de continuidade da prática (Despacho n.º 282/80, de 22 de Agosto). As escolas do magistério readquirem o estatuto de escolas de formação profissional e a reintrodução da didáctica específica nas ciências da especialidade do professor primário e a implicação de todos os professores na prática pedagógica, é o retomar da tradição republicana (Baptista, 2004).

O estágio pedagógico tem praticamente setenta anos, remonta ao processo de emergência de recrutamento de professores e, apesar das actualizações de que foi alvo ao longo do último século, trata-se de um instituto legal ímpar pela sua

longevidade. Em 1977-1978, iniciou-se pela primeira vez um 3º Ano, insistindo-se, fundamentalmente, no desempenho da prática para preparação futura, daí que se centrasse na planificação, execução e na reflexão e análise de situações compaginada com a exploração e fundamentação dos programas do ensino primário. Tinha lugar ao longo de um ano lectivo, nas escolas de aplicação anexas ou anexadas às do magistério primário, orientada por um professor do ensino primário, em exercício de funções. A prática devia ter lugar em turmas de alunos dos diferentes níveis e, num certo espaço de tempo, deveria concentrar-se no mesmo grupo, permitindo ao estagiário acompanhar o desenvolvimento cognitivo, psicológico e afectivo das crianças, o que lhe facultava a recolha de dados cujo tratamento lhe permitiria a aproximação da prática à teoria (Mogarro, 2001). Em 1980, a legislação publicada (Despacho n.º 282/80, de 22 de Agosto) sublinhava o carácter de continuidade a conferir à prática pedagógica, indicando a sua realização em três dias consecutivos, permitindo uma efectiva integração no processo de aprendizagem.

A prática pedagógica constituía uma articulação complexa e interdisciplinar em que ao professor orientador competia acompanhar e orientar os alunos, na sua sala de aula, com o grupo de crianças, ao coordenador de metodologia estava-lhe cometida a tarefa de coordenar os trabalhos dos grupos da sua turma e representar a escola do magistério nas sessões de prática pedagógica e ambos se responsabilizavam pela orientação das metodologias e técnicas pedagógicas, coadjuvados de forma programada pelos restantes docentes. A estes últimos, pertencentes às áreas disciplinares envolvidas, determinava-se que intervinham numa perspectiva interdisciplinar e com o sentido de esclarecer e aprofundar as questões suscitadas pela prática. Definiram-se as horas semanais distribuídas aos diferentes professores, o Horário de intervenção total de professores por turma do 3º Ano, que cada escola teria a responsabilidade de gerir, repartindo pelas diferentes actividades. As escolas sublinharam em diversas ocasiões a dignidade deste trabalho, procurando obter a dedicação a tempo inteiro dos seus docentes, dirimindo a questão com o poder central, argumentando que o apoio à prática pedagógica compaginava a assistência às aulas práticas dos alunos-mestres e as sessões de reflexão e planificação (Despacho n.º 282/80).

Quadro 23 Horas de intervenção total de professores por turma do 3º Ano

Professor de Área/disciplina	Hora/semana	Observações
Coordenador de Metodologia	18H20/22H	
Ciências da Educação	8	A atribuir a um ou mais professores de: Pedagogia /Psicologia; Psicopedagogia.
Português	4	
Matemática	4	
Meio Físico e Social	6	A atribuir a um ou mais professores de: Ciências da Natureza, História Social e Saúde.
Expressões	8	A atribuir a um ou mais professores: Expressão Musical, Expressão Visual, Educação Física e Movimento e Drama.
Actividades Técnicas	2	A coordenação era responsabilidade de um/ uma professor.
Legislação	1	

O bacharelato em ensino no ensino superior politécnico

O período da normalização fica marcado por uma forte resistência à afirmação da legitimidade eleitoral e às suas opções para a sociedade portuguesa, num quadro de dificuldades da economia portuguesa, resolvidas com sucesso, através do recurso ao apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI), a que não será alheio o acréscimo de legitimidade que trouxe à aplicação de medidas particularmente impopulares. No plano da educação, assiste-se à emergência da formação de nível superior do professor do ensino primário, através da figura do ensino superior de curta duração (Decreto-lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro de 1977), legitimada sob patrocínio internacional, através do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido por Banco Mundial (BM). A preocupação com a racionalização da Formação de Professores Primários e Preparatórios em Portugal, sustenta-se, pelo menos em parte, na promoção, no plano nacional, da crença do BIRD/BM, que sustentava a necessidade de aumentar a produtividade da força do trabalho e melhorar a preparação das pessoas que entravam no mercado de trabalho, bem como na ausência, em Portugal, de técnicos de nível médio e superior (Stoer, 1980).

Em 1979 o ensino de curta duração passa a designar-se por ensino superior politécnico, de tónica vincadamente profissionalizante e ditado por razões de eficiência e articulação à estrutura económica (Decreto-lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro de 1979), numa lógica de educação liberal e meritocrática (Stoer, 1980). O ensino superior politécnico vêem-lhe ser cometidas quatro finalidades, para além da formação de técnicos, como sejam a promoção da investigação e do desenvolvimento

experimental, apoiar pedagogicamente os organismos de ensino e educação permanente, colaborar no desenvolvimento cultural das regiões e prestar serviço à comunidade. Os cursos e os planos de estudos a organizar no seu âmbito serão objecto de publicação por Portaria do Ministério da Educação (Decreto-lei n.º 303/80, de 16 de Agosto de 1980), mediante proposta dos conselhos científicos, ouvidos os conselhos pedagógicos respectivos (Decreto-lei n.º 316/83, de 2 de Julho de 1983). As escolas superiores de educação adquirem capacidade legal, para além do definido anteriormente, formarem professores para todo o ensino básico – do 1º ao 6º ano de escolaridade, e realizarem a reconversão dos professores no activo. Na perspectiva dos seus promotores, a medida justifica-se como apoio ao efectivo alargamento da escolaridade, bem como uma tentativa para evitar a passagem brusca do ensino de classe para o de disciplina. A rede escolar distrital de escolas superiores de educação terá três excepções, onde se prevê a criação de Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP), no âmbito de outros tantos centros universitários, em Aveiro – já em funcionamento àquela data, em Braga e Évora (Decreto-lei n.º 513-T/79). A instalação das Escolas Superiores de Educação (ESE) fica marcada por vicissitudes de vária ordem, daí resultando o atraso no início do seu funcionamento, cujo arranque se consubstancia com a ESE de Viseu, a primeira a entrar em funcionamento, em 1983. A legislação de referência da actividade das escolas superiores de educação (Decreto-lei n.º 59/86, de 21 de Março de 1986; Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho de 1986) e a regulamentação de cursos, graus académicos e diplomas só dois anos depois seria publicado e, no caso da escola superior de Viseu, a funcionar desde o 2º semestre do ano lectivo de 1982-1983, só em Setembro de 1986 veria os seus cursos legalizados (Portaria n.º 535/86, de 19 de Setembro de 1986; Decreto-lei n.º 298/86, de 19 de Setembro de 1986), enquanto a prática pedagógica dos cursos de formação inicial esperariam mais dois anos para a sua regulamentação (Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio de 1988).

O referencial genérico de actividades das escolas superiores de educação procura compaginar a situação vivida pelo sistema educativo à data da sua publicação, finais da década de oitenta, com as expectativas de evolução. Neste quadro prevê-se a formação das ESE a partir de dois bacharelatos, educação de infância e ensino primário, e a possibilidade de uma formação complementar com vista à docência de uma área curricular do ensino preparatório – respeitando a estrutura organizativa dos grupos de docentes do ensino preparatório (Despacho n.º 78/MEC/86, de 3 de Abril de 1986), com a duração de, respectivamente, seis e oito semestres (Decreto-lei n.º 59/86).

O bacharelato em ensino primário, confere o diploma de professor do ensino primário, terá a duração de seis semestres, com a duração mínima de 15 semanas cada um, prevê um plano de estudos com uma carga horária total – incluindo disciplinas, seminários e actividades – entre as 2250 e as 2500 horas. O plano de estudos deverá incluir a componente de ciências da educação, que representará entre 15 a 20% do total da carga horária, sem incluir metodologias específicas, e 20 a 25%, consagrada à prática pedagógica. Estabelece-se, ainda, que o primeiro ano de exercício profissional autónomo será objecto de acções de acompanhamento e apoio que se consubstanciam em resposta a consultas formuladas, apreciação de questões enunciadas, difusão de documentação produzida e encontros conjuntos para permuta de experiências (Portaria n.º 352/86).

A prática pedagógica tem como objectivos fundamentais a aquisição e desenvolvimento de competências ao nível do conhecimento da escola e da comunidade educativa, a aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos e o domínio de métodos e técnicas, relativos ao processo ensino-aprendizagem, ao trabalho em equipa, à organização da escola e à investigação educacional. A concretização da prática pedagógica realiza-se através de actividades diferenciadas, em períodos de duração crescente e de atribuição de responsabilidade acrescida, em dimensões de observação – análise, cooperação – intervenção e responsabilização pela docência, integrando de forma coordenada os docentes da ESE e os professores das escolas primárias seleccionadas segundo critérios definidos (n.º 3, do artigo 8º da Portaria n.º 336/88), sendo cometida aos primeiros a sua coordenação (Portaria n.º 336/88).

As alterações introduzidas na lei de bases do sistema educativo com modificação das habilitações para a docência no 1º ciclo do ensino básico consagram, pela primeira vez, a licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência no ensino primário, desde 1990, 1º ciclo do ensino básico, colocando em condições de igualdade, ao nível de habilitações profissionais, todos os educadores e professores do ensino não superior em Portugal (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro de 1997). As ESE vão reestruturar os seus cursos de bacharelato, de professores do 1º ciclo do ensino básico, em licenciatura, contudo, no que se refere às suas componentes e ao respectivo peso, o curso não sofre alterações na passagem de três para quatro anos de duração, com excepção do aumento da carga lectiva global, pelo acréscimo de mais um ano de duração da formação (Decreto-lei n.º 413-E/98, de 17 de Julho de 1998).

A formação de professores articula-se ao Processo de Bolonha.

O processo de aprofundamento da unidade europeia, de algum modo acentuado em 1999, tornaria necessárias alterações de fundo no sistema de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico. A 19 de Junho, os ministros de vinte e nove estados europeus subscreveram a declaração de Bolonha, cujo objectivo primordial consistia na criação, até 2010, do espaço europeu de ensino superior que pretendia que o conhecimento, a mobilidade e a empregabilidade dos seus diplomados constituíssem factor de coesão europeia. A declaração consubstancia uma mudança de paradigma de formação, ao nível do ensino superior, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, articuladas com a evolução do conhecimento e dos interesses dos indivíduos e da comunidade(s). A assunção dos princípios da declaração, em Portugal, remonta a 2005, com a publicação dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro de 2005) e com a segunda alteração à lei de bases do sistema educativo. Esta última, entre outros aspectos, redesenha os objectivos do ensino superior, especifica as orientações dos dois subsistemas de ensino superior – definindo que tanto as instituições universitárias e politécnicas conferem os graus de licenciado e de mestre, reservando à primeira o grau de doutor, em qualquer caso, salvaguardando a existência de recursos docentes qualificados –, estabelece princípios para o acesso ao ensino superior de maiores de 23 anos e de portadores de qualificações pós-secundárias, bem como, consagra o sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes (Decreto-lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto de 2005). A sua regulamentação, sob a forma de decreto-lei, constitui o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, debruça-se, depois de clarificar conceitos, sobre graus académicos e diplomas, a acreditação e entrada em funcionamento dos ciclos de estudos, bem como, da sua adequação, estabelecendo as disposições para os novos ciclos de estudos e as normas transitórias (Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de Março de 2006). Em termos de conceitos importa esclarecer que o trabalho do estudante é medido em horas estimadas de todas as formas de trabalho, designadamente, as de contacto, as dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. O trabalho realizado num ano curricular estima-se entre as 1500 e as 1680 horas e é cumprido num período de 36 a 40 semanas. O número de créditos correspondentes a um ano curricular, realizado a tempo inteiro, é de 60 (Decreto-lei n.º 42/2005).

Pela primeira vez em Portugal se aborda a formação de professores, do ensino não

superior, de uma forma integrada e articulada, não pretendendo nós com isto, afirmar que as instituições tenham tomado a iniciativa de se articularem aquando da adequação das suas licenciaturas. As alterações surgem justificadas pela necessidade de maior qualificação dos portugueses, seja pelo combate ao insucesso e abandono escolares ou pela definição do ensino secundário como referencial de formação dos portugueses, que impõe a urgência num corpo docente de qualidade, mais qualificado e estável, tanto mais que os resultados de aprendizagem andam associados à qualificação do corpo docente. Nesta perspectiva, o Estado determina a reformulação dos domínios de habilitação profissional, através de uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino, possibilitando a mobilidade de docentes entre os mesmos. De acordo com o legislador, esta mobilidade permite aos professores acompanhar os alunos por um maior período de tempo e flexibiliza a gestão dos recursos humanos e as trajetórias profissionais. Nesta perspectiva, alargam-se os domínios de habilitação do docente generalista que passa a incluir habilitação conjunta para a educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico ou habilitação conjunta para os dois primeiros ciclos do ensino básico. Com a estruturação do ensino superior em três ciclos, a habilitação profissional para todos os docentes passa a ser o mestrado, um acréscimo, pelo menos, no título académico. A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico é conferida a quem obtiver uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado em Ensino. O novo sistema pretende valorizar as dimensões do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional, considerando o domínio da Língua Portuguesa, oral e escrito, como uma dimensão comum da qualificação do corpo docente. O diploma legal sublinha, ainda, que o domínio da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas curriculares de docência (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007). Por outro lado, coloca o acento tónico na área das metodologias de investigação educacional na medida em que se pretende que:

“[...] o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007).

O novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário considera o perfil, geral e específico, definido para educadores de infância e professor dos ensinos básico e secundário, na

proposta de princípios gerais de organização curricular da formação para habilitação profissional para a docência. As componentes de formação, fundamentadas na investigação existente, incluem a(s) componente(s) de:

1. formação educacional geral que abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no âmbito da educação e com importância no desempenho na sala de aula, estabelecimento de ensino, na relação com a comunidade e na participação crítica no desenvolvimento de políticas educativas e de metodologias de ensino;

2. didáticas específicas que incluem os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no quadro do ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos níveis e ciclos de ensino respectivos;

3. actividades da iniciação à prática profissional que deverão incluir a observação e colaboração em situações de educação e ensino, a prática supervisionada na sala de aula e na escola, experiências de planificação, ensino e avaliação e a realização em diferentes grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino;

4. formação cultural, social e ética que deverá promover a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento a outras áreas do saber e cultura e preparar para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente;

5. formação em metodologias de investigação educacional procurando capacitar os futuros docentes a adoptarem uma atitude investigativa no desempenho profissional;

6. formação na área da docência garantindo uma formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007).

A estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica é composto de 180 créditos, com a duração de seis semestres, e distribuídos pela formação educacional geral, as didáticas específicas e a iniciação à prática profissional, no intervalo dos 15 a 20 créditos cada componente e incluem as componentes de formação cultural, social e ética e a de formação em metodologias de investigação educacional. A componente de formação na área da docência situa-se entre 120 a 135 créditos, sendo no mínimo, 30 créditos para cada uma das vertentes, o Estudo do Meio – compreende as Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal –, as Expressões, a Matemática e o Português. Os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre subdividem-se em quatro domínios de habilitação para a docência: educador de infância, professor do 1º ciclo do ensino básico, educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico e, por fim, professor dos 1º e do 2º ciclos do ensino básico, abrangendo, neste último caso, todas as áreas do 1º ciclo do ensino

básico e Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Matemática e Língua Portuguesa do 2º ciclo do ensino básico. Assim, o grau de mestre será atribuído na especialidade de educação pré-escolar, ensino do 1º ciclo do ensino básico, educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico e, por último, ensino dos 1º e do 2º ciclos do ensino básico (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007). Nos dois primeiros casos, o número de créditos é de 60, isto é, um ano curricular, distribuídos pelas seguintes componentes:

1. formação educacional geral – 5 a 10 unidades de crédito;
2. didáticas específicas – 15 a 20 unidades de crédito;
3. prática de ensino supervisionada – 30 a 35 unidades de crédito.

O curso de mestrado na especialidade de educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, terá 90 créditos, assim distribuídos:

4. formação educacional geral – 5 a 10 unidades de crédito;
5. didáticas específicas – 25 a 30 unidades de crédito;
6. prática de ensino supervisionada – 40 a 45 unidades de crédito.
7. formação na área da docência – 0 a 5 créditos.

O intervalo entre 90 e 120 créditos é o previsto para o mestrado na especialidade de ensino do 1º e do 2º ciclo do ensino básico, atribuindo-se a seguinte percentagem às diferentes componentes:

1. formação educacional geral – 5%;
2. didáticas específicas – 20%;
3. prática de ensino supervisionada – 45%.
4. formação na área da docência – 25%.

O novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência entrou em vigor no ano lectivo de 2007-2008, cabendo ao Ministério da Educação e ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior elaborar um relatório de acompanhamento da sua aplicação, bianual, e do qual se esperam recomendações para a promoção da qualidade do sistema (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007).

Conclusão

A emergência do ensino normal primário constitui uma etapa do processo de profissionalização da actividade docente e conhece, no quadro do Estado, dois grandes ciclos, o primeiro, que se inicia no século XIX e vai até ao final da 1ª República e, um outro, que vai do segundo lustro da década de trinta do século XX até ao século XXI.

Apesar das medidas iniciais algo contraditórias, a crescente clarificação política da ditadura militar pós 28 de Maio, expressa-se numa legitimidade política

racionalizadora que se traduziu na educação, nomeadamente no ensino normal, num consenso em torno de duas ideias, simplificação e redução, não sem que existissem algumas interrogações sobre as estratégias a adoptar na sua aplicação. Durante a década de trinta do século passado, reafirma-se uma certa visão técnica da aprendizagem e do exercício da profissão, que se atesta pela crescente desvalorização da exigência pedagógica profissão docente, especialmente visível na criação dos postos de ensino e na figura dos regentes, no encerramento do curso do magistério primário, em 1936, e nos recrutamentos de emergência, através da realização de exames e um estágio, lembrando os exames de habilitação do século XIX. A reabertura do curso, em 1942, ocorre enquadrada numa lógica de controlo moral, político e ideológico, com exames de estado e redução do ensino a uma aquisição de técnicas e de estratégias de ensino, bem patente nos programas então publicados. Na verdade, sobre a ideia de eficácia, existia um pressuposto de economia de recursos e de pragmatismo sujeito a uma lógica pedagógica reprodutora das aprendizagens, por sua vez, envolto num quotidiano hegemonizado (ou quase) pela doutrina católica, sublinhado por uma perspectiva burocrática da função do professor que não sofrerá alterações de monta até Abril de 1974. Com o 25 de Abril, o curso do magistério primário vai conhecer um período de renovação pedagógica muito marcado por uma perspectiva de desarticulação da formação arquitectada pelo Estado Novo e por uma militância que buscava a construção de uma escola democrática em Portugal, em que a formação de professores passou pela envolvimento dos futuros professores em dinâmicas de intervenção cultural e política mas dependentes das conjunturas verificadas em cada Escola do Magistério. Este período marca o crescimento qualitativo do nível da formação, com profunda e radical transformação do plano de estudos bem como conhece um aumento do número de anos do curso. Simultaneamente os cursos vêm ser ampliado o seu âmbito ao passarem a realizar a formação para educação de infância. O sentido (e o processo) da renovação será truncado com o desfecho do confronto político-ideológico pelo controlo do Estado favorável à legitimidade eleitoral, abrindo-se espaço à afirmação da ideologia democrática com a consequente “desideologização” curricular e, em nome duma formação mais cientificizante e consensual, a crescente juridificação da educação, que se traduzirá ao nível do plano de estudos e da preocupação com os princípios de universalidade que legitimaram a acção do Estado e mesmo na imposição de um modelo igual para todas as escolas, sem prejuízo da crescente exigência de formação académica na admissão ao ensino normal primário, bem como, do aprofundar da formação, tanto ao nível da componente das ciências da especialidade e da formação geral e ao nível das Ciências da Educação.

Num último fôlego do século XX e sob o patrocínio internacional, que funcionou, quiçá, como um acréscimo de legitimidade política, ocorre o encerramento das Escolas do Magistério Primário, substituídas pela criação das Escolas Superiores de Educação, enquadradas no ensino superior politécnico, reperspectivando-se o ensino normal, com os professores do ensino primário a alcandorarem-se a uma formação superior, ao nível do bacharelato, primeiro e, mais tarde, à licenciatura. Estava, assim, consubstanciada uma formação de ensino superior e idêntica para todos os professores do ensino não superior. O segundo lustro da primeira década do século XXI, por força de dinâmicas transnacionais, justificadas com o aprofundamento da unidade europeia e com a competitividade deste espaço económico e político, viu avançar uma reforma do ensino superior, designada como Processo de Bolonha, que redesenhou um novo modelo de formação de professores para os primeiros anos seis anos do Ensino Básico. Agora é organizada uma formação onde o 1º ciclo é pensado como charneira de um processo que vai do pré-escolar ao 2º ciclo do Ensino Básico, com os professores a concluírem a sua formação inicial com o grau de mestre. Mas, apesar de já serem evidentes incongruências e desequilíbrios, ainda é cedo para vermos todas as consequências deste novo modelo de formação para a docência no ensino pré-escolar e nos dois ciclos subsequentes.

Para encerrarmos o nosso excuro sublinhem-se algumas dimensões transversais, desde que foi institucionalizado o ensino normal. Na sua base, a crença na existência de um corpo de conhecimentos e de técnicas específicas do ser professor; a presença mais ou menos explícita, em alguns períodos claramente intencional, de conteúdos fortemente ideológicos, tanto no âmbito da concepção de professor, bem como, na estrutura da sua formação; a forma de organização em classes, a distribuição dos saberes em estrutura disciplinar e as componentes de ciências da especialidade, formação geral, ciências da educação, prática (embora com designações e tempos diferentes), nos planos de estudos. Mas o que parece mais evidente na formação de professores para os primeiros anos de escolaridade foi preocupação com o exercício prático, ainda que a articulação entre a teoria e a prática tivesse conhecido soluções de geometria variável. Na verdade, este aspecto, ainda hoje é matéria controversa quando se equaciona o tempo e forma que deve estipular-se para as diferentes componentes. Por último, uma simples referência à sempre difícil articulação entre formação e mercado de trabalho, que umas vezes pecou por defeito e outras por excesso, tendo mesmo, em outros tempos justificado o encerramento temporário de estabelecimentos de ensino normal face ao elevado desemprego. Como é evidente, este é um problema que volta a estar em discussão e que obriga a equacionar as questões a montante e

a jusante, ou seja, por um lado, o sobredimensionamento da rede escolar de ensino normal, por outro, a questão da procura social da educação. Mas o mais importante da análise deste percurso da formação de professores dos primeiros anos de escolaridade é compreender em que medida ele traduz a modernidade e o que isso significa em termos de mais-valia para a promoção de uma educação capaz de dar resposta às exigências duma sociedade em transformação.

Bibliografia

- Abreu, M. V. de (1974). Acerca da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia* VIII.
- Baptista, M. I. (2004). *O ensino normal primário. Currículo, práticas e políticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos* (pp. 5-9). Porto: Edições ASA,
- Escolas do Magistério Primário, *Programas (1977)*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica/Direcção-Geral do Ensino Básico.
- Fernandes, R. (1977). *Educação: uma frente de luta* (p. 135). Lisboa: Livros Horizonte,
- Ferreira, A. G. (2003). A inevitável Espanha em narrativas de textos escolares no tempo do Estado Novo, *Revista de Pensamento do Eixo Atlântico* (“A mirada do outro” – Para uma Historia da Educacion na Península), 4, Janeiro-Junho, 2003, 211-229.
- Ferreira, A. G. e Seixas, A. M. (2006). Dimensões ideológicas em discursos político-educativos produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX, *Revista Estudos do Século XX. A Educação Contemporânea. Ideologia e Dinâmica Social*, Coimbra, Ceis20.
- Matos, M. (1978). Escolas do Magistério Primário – Uma experiência apunhalada I. *O Professor*, 5, 39-44.
- Mogarro, M. J. (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo. A Escola do Magistério Primário de Portalegre*. S. l.: Instituto de Ciencias de Educacion da Universidad de Extremadura. Tesis doctoral.
- Mota, L. (2006). *A Escola do Magistério Primário de Coimbra. Entre ideologia, memória e história*. Tomo I. Coimbra. Dissertação de doutoramento.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*, 2 vols. Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores: quem são? Donde vêm? Para onde vão?* (p. 101). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física,

- Pinto, F. C. (1976). A formação dos professores nas Escolas do Magistério. *O Professor*, 11-12, 14-15.
- Pinto, F. C. (1977). Escolas do Magistério, reforma e contra-reforma. Lisboa: *Cadernos «O Professor»*, 7.
- Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário 1978-1979*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário/Direcção-Geral do Ensino Básico.
- Relatos de prática entre 1975-1976 (1976). *Escola democrática*.
- Santos, B. de S. (1998). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)* (pp. 17-41). Porto: Edições Afrontamento .
- Stoer, S. R., Barbieri, H. (org.) (1999). Diálogos sobre o vivido. Formação de Professores e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Deveríamos ou não ter saudades das Escolas do Magistério Primário? Mesa redonda com directores/as e alunos/as de Escolas do Magistério Primário na época do 25 de Abril. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 165-204.
- Stoer, S. R. (1980). Realidades portuguesas e o ensino politécnico: um estudo da intervenção do Banco Mundial na reestruturação do ensino médio em Portugal. *Análise Psicológica*, 1 (I), 85-101.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980. Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R.; Dale, R. (1999). Apropriações políticas de Paulo Freire: Um exemplo da revolução portuguesa. *Educação, Sociedade & Cultura*, 11, 67-81.

Legislação

- Decreto-lei n.º 298/86, de 19-9. In: Diário da República, I Série, n.º 216, de 19 de Setembro de 1986.
- Decreto-lei n.º 303/80, de 16-8. In: Diário da República, I Série, n.º 188, de 16 de Agosto de 1980.
- Decreto-lei n.º 316/83, de 2-7. In: Diário da República, I Série, n.º 150, de 2 de Julho de 1983.
- Decreto-lei n.º 32.243, de 5 de Setembro de 1942. In Diário do Governo – número 208. I Série de Setembro de 1942.
- Decreto-lei n.º 413-E/98, de 17-7. In: Diário da República, I Série-A. N.º 163, de 17 de Julho de 1998.

- Decreto-lei n.º 42/2005, de 22-2. In: Diário da República, I Série-A. N.º 37, de 22 de Fevereiro de 2005.
- Decreto-lei n.º 427-B/77, de 14.10. In: Diário da República, I Série, n.º 238, de 14 de Outubro de 1977.
- Decreto-lei n.º 43/2007, de 22-2. In: Diário da República, 1ª Série. N.º 38, de 22 de Fevereiro de 2007.
- Decreto-lei n.º 49/2005, de 30-8. In: Diário da República, I Série-A. N.º 166, de 30 de Agosto de 2005.
- Decreto-lei n.º 513-T/79, de 26-12. In: Diário da República, I Série, n.º 296, de 26 de Dezembro de 1979.
- Decreto-lei n.º 59/86, de 21-3. In: Diário da República, I Série, n.º 67, de 21 de Março de 1986.
- Decreto-lei n.º 66/77, de 24 de Fevereiro. In Diário da República, I Série, n.º 46; Despacho n.º 101/77, de 27 de Julho. In Diário da República, II Série, n.º 172.
- Decreto-lei n.º 74/2006, de 24-3. In: Diário da República, I Série-A. N.º 60, de 24 de Março de 2006.
- Despacho 43/81, de 19 de Agosto. In Diário da República. II Série, n.º 189.
- Despacho 44/77, de 3 de Maio. In Diário da República. II Série, n.º 102.
- Despacho n.º 157/78 de 30.06.1978. In Diário da República. II Série, n.º 160, de 14 de Julho de 1978.
- Despacho n.º 282/80, de 22 de Agosto. In Diário do Governo. II Série, n.º 193, de 22 de Agosto de 1980.
- Despacho n.º 78/MEC/86, de 3-4. In: Diário da República, II Série, n.º 87, de 15 de Abril de 1986.
- Despacho n.º 84/78, de 12-10-78, Diário da República, II Série, n.º 249, de 12 de Outubro de 1978.
- Lei n.º 115/97, de 19-9. In: Diário da República, I Série-A. N.º 217, de 19 de Setembro de 1997.
- Portaria n.º 336/88, de 28-5. In: Diário da República, I Série, n.º 124, de 28 de Maio de 1988.
- Portaria n.º 352/86, de 8-7. In: Diário da República, I Série, n.º 154, de 8 de Julho de 1986.
- Portaria n.º 535/86, de 19-9. In: Diário da República, I Série, n.º 216, de 19 de Setembro de 1986;

Notas

1 Cf. Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário 1978-1979. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário/Direcção-Geral do Ensino Básico.

2 Pelo Despacho n.º 84/78, de 12-10-78, Diário da República, II Série, n.º 249, de 12 de Outubro de 1978, passou a designar-se História Social e Cultural de Portugal.

3 Fonte: Anexo I ao Despacho n.º 282/80, [...].

Correspondência

António Gomes Ferreira
Rua do Colégio Novo, apartado 6153
3001-802 Coimbra

antónio@fpce.uc.pt

Luís Carlos Martins de Almeida Mota
Praça Heróis do Ultramar - Solum
3030-329 Coimbra

lmota@esec.pt

