

O NOVO MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM PORTUGAL: RUPTURA OU CONTINUIDADE?

Fernando Alexandre

Escola Secundária de S. João do Estoril e UIED (FCT-UNL)

1. Introdução

Em Portugal, a publicação em 2007 do diploma que estabelece o *regime jurídico da habilitação profissional para a docência* (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro) traduziu-se na definição de um novo perfil de formação para os professores de história e geografia dos 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, no qual se prevê a associação dos percursos da formação inicial dos docentes das duas disciplinas. Tal afigura-se como elemento-chave de um processo que, previsivelmente, poderá conduzir à alteração dos critérios e das condições de recrutamento dos professores para a área disciplinar da história e da geografia. Na verdade, embora esta abordagem não seja especialmente inovadora, já que em muitos outros países o ensino dos conteúdos das duas disciplinas se efectua também de uma forma integrada (v. g. sob a capa das ciências sociais), ela surge no caso português como exemplo de ruptura face à tradição da matriz disciplinar adoptada desde há décadas no currículo daqueles níveis de ensino. Neste quadro, julga-se importante analisar, quer a estrutura e o conteúdo do modelo de formação inicial a aplicar, quer a filosofia formativa que dele parece emergir. Nesse sentido, a comunicação que agora se apresenta divide-se em duas partes. Na primeira, procede-se à análise dos aspectos estruturais do actual modelo de formação, problematizando-se o papel que a sua componente de formação geral em ciências de educação poderá desempenhar no conjunto do processo formativo. Na segunda parte, discute-se: por um lado, a adequação da concepção de didáctica implícita no modelo de formação aos desafios que decorrem ou são suscitados pela sua própria aplicação; por outro lado, a possibilidade deste modelo poder responder às aspirações e expectativas dos sujeitos em formação, sobretudo quando se sabe que as práticas de formação privilegiadas por muitas instituições formadoras assentam na adopção de um paradigma de racionalidade técnica.

2. Estrutura e conteúdo da formação inicial de professores

A partir de meados da década de 60 do séc. XX, assistiu-se em Portugal a um movimento de profunda reforma do sistema educativo, que atravessou os vários níveis de ensino e deu origem à criação de novos cursos e instituições. Nesse sentido, a publicação do Decreto-Lei nº 47587/67 de 10 de Março conferia ao então Ministério da Educação Nacional o poder para determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público na sua dependência. Experiências justificadas, nomeadamente, pela «*necessidade de promover a gradual adaptação dos planos de estudos, programas, textos, métodos e condições de ensino, aos progressos verificados nos diversos domínios do conhecimento humano e às conquistas alcançadas no campo da pedagogia*» (cit. § 1.º: 270).

No que concerne aos requisitos para o exercício da docência, a entrada nos quadros das antigas escolas dos ensino liceal e do ensino técnico profissional obrigava, até finais da década de 60, à realização de estágios pedagógicos seguidos de um *Exame de Estado*, cuja regulamentação se efectuou pela última vez através do estipulado, respectivamente, nos Decretos nº 49204 e 49205 de 1 de Agosto de 1969. Entre outros aspectos, ali se referia que a formação pedagógica dos professores era assegurada pela habilitação da secção de ciências

pedagógicas das faculdades de letras, pelo exercício docente e, em geral, por estudos realizados em estágios durante um ano completo, ficando em qualquer caso sujeita, como se referiu, a verificação em *Exame de Estado*. Entendia-se que os estágios deveriam assumir uma finalidade essencialmente formativa e uma orientação predominantemente prática, compreendendo: i) o estudo e aplicação de métodos, processos e técnicas de ensino e aprendizagem das disciplinas do respectivo grupo de docência; ii) a participação no serviço de exames; iii) o conhecimento genérico da legislação relativa ao ensino e estudo prático da administração escolar; iv) a participação em actividades culturais e de ar livre. Terminado o estágio com sucesso, o candidato poderia então requerer a realização do *Exame de Estado*, mediante um processo que teria também de incluir a apresentação de uma dissertação sobre tema de pedagogia ou da didáctica do respectivo grupo disciplinar. Para além da discussão pública deste trabalho, o *Exame de Estado* impunha a realização de um conjunto de outras provas: i) uma prova escrita sobre métodos de ensino de um determinado ponto do programa da disciplina; ii) um interrogatório sobre didáctica geral; iii) a apresentação de duas lições sobre matéria própria do grupo disciplinar, dadas aos alunos.

Este percurso formativo não traduzia a adopção de um modelo de *formação inicial* de professores, no sentido que mais tarde lhe viria a ser atribuído, uma vez que a admissão ao estágio pedagógico e ao *Exame de Estado* implicava que os candidatos fossem já detentores de um grau académico — de bacharelato e/ou licenciatura — obtido na área científica na qual pretendiam vir a exercer a actividade docente. Tão pouco se tratava de um modelo certificado como uma formação pós-graduada, tal como prevê o diploma legal aprovado em 2007.

O incremento de cursos de habilitação para a docência passíveis de ser considerados como exemplo de formação integrada e inicial de professores, surge na década de 70 através do estipulado no Decreto nº 473/71 de 23 de Outubro. A sua génese aconteceu no âmbito do processo de revisão dos elencos das disciplinas e da orgânica dos bacharelatos e licenciaturas ministrados pelas faculdades de ciências, no sentido de permitir aos alunos, no decurso dos dois últimos anos da licenciatura, uma orientação ou no sentido da *especialização científica*, ou no sentido da *formação educacional*. Na altura, esta opção permitiu que as licenciaturas em Matemática, em Física, em Química, em Biologia e em Geologia se pudessem vir a desdobrar nos dois ramos anteriormente referidos. Os planos de estudos dos dois últimos anos dos ramos de formação educacional daqueles cursos previam a frequência obrigatória de um conjunto de disciplinas comuns — *Psicologia Pedagógica, Didáctica Geral, Orientação e Organização Escolares e Metodologia* (no âmbito de cada área disciplinar) —, assim como a elaboração de uma monografia científica sobre assunto da matéria fundamental da licenciatura e a realização de um estágio pedagógico anual. A regulamentação destes estágios, prevista para ser objecto de um diploma especial, viria a ocorrer apenas em 1976 (vd. o Decreto nº 925/76 de 31 de Dezembro).

Mas o início da década de 70 é ainda marcado por um processo de expansão e diversificação da rede de estabelecimentos do ensino superior, através da criação de novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores. Através do Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de Agosto são então criadas as Universidade Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho e o Instituto Universitário de Évora; o mesmo diploma prevê também a criação de novos cursos em Ciências da Educação, Psicologia e Odontologia, para além do Instituto Nacional de Pedagogia, do Instituto Superior de Educação Especial e de um novo Instituto Superior de Educação Física e Desportos. Decorre da iniciativa destas novas instituições de ensino superior, que souberam aproveitar as facilidades processuais conferidas pelo regime de experimentação pedagógica antes referido, o alargamento da oferta de cursos destinados à

formação integrada de professores. Cursos quase sempre aprovados por mero despacho de autorização, que só no âmbito do Decreto-Lei nº 183/78 de 18 de Julho viram efectivamente reconhecidas as experiências pedagógicas entretanto incrementadas.

Pode pois afirmar-se que, em Portugal e até meados da década de 80, a oferta de cursos de formação de professores ministrados por instituições de ensino superior e passíveis de ser considerados como exemplo de uma formação inicial integrada se limitava: i) às licenciaturas dos ramos de formação educacional das faculdades de ciências, para as áreas disciplinares antes referidas; ii) aos cursos de formação de professores, posteriormente transformados em *licenciaturas em ensino*, ministrados, entre outras, pelas Universidades de Aveiro e do Minho e pelos Institutos Universitários de Évora e dos Açores, os quais se orientavam para uma formação de docentes de âmbito pluridisciplinar (v. g. Matemática e Desenho, História e Ciências Sociais, Geografia e História, Biologia e Geologia, Português e Inglês, Português e Francês, etc.) e alimentavam sobretudo os quadros de pessoal docente que nas escolas asseguravam o ensino até ao 9º ano de escolaridade.

Para todos os candidatos à entrada na carreira docente que, por opção, não tinham frequentado os ramos de formação educacional e as licenciaturas em ensino, tendo ao invés preferido obter uma licenciatura de cariz científico, a alternativa implicava a frequência dos programas de formação em serviço — vd. a *Profissionalização em Exercício*, a *Formação em Serviço* e a *Profissionalização em Serviço* — regulamentados pela última vez através do Decreto-Lei nº 287/88 de 19 de Agosto (normas orientadoras da profissionalização em serviço para os professores dos 5º ao 12º ano de escolaridade). De facto, até meados da década de 90 esta constituiu a principal via de entrada na carreira docente para a generalidade dos professores que ainda hoje formam os quadros das escolas básicas e secundárias.

2.1 O alargamento da rede de formação inicial e a sistematização do seu regime jurídico

Não obstante todas as reestruturações curriculares efectuadas pelas faculdades de letras e de ciências sociais e humanas ao longo das décadas de 70 e 80, nunca estas contemplaram a oferta de cursos visando assegurar integralmente a formação inicial de professores. Tal lacuna viria a ser colmatada em 1987 com a apresentação ao Ministério da Educação por aquelas instituições, de propostas finais de reestruturação curricular orientadas para a formação profissional para a docência. A respectiva aprovação pelo governo verificar-se-ia através da publicação, nos meses de Outubro e Novembro do mesmo ano, dos indispensáveis diplomas regulamentares (vd. a Portaria nº 844/87 de 28 de Outubro; a Portaria nº 850/87 de 3 de Novembro; as Portarias nº 852/87 e nº 853/87 de 4 de Novembro).

Contudo, embora este processo tenha ocorrido em simultâneo para as várias instituições proponentes — Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa — verificou-se que as suas propostas de programas de formação inicial apresentavam estruturas e durações diferentes entre si. Tendo em conta o conteúdo daqueles diplomas legais, pode afirmar-se que o conjunto da oferta destes cursos se traduziu na adopção de três modelos estruturalmente distintos: a) o modelo característico das licenciaturas em ensino, com a *duração total de cinco anos*, orientado expressamente para a formação do docente e integrando todas as componentes de formação, nas quais se inclui a realização de um estágio pedagógico final; b) um modelo em que a formação do docente se faz em duas etapas distintas, com a *duração total de cinco anos* — uma primeira etapa que constitui o curso base de licenciatura (quatro anos), onde é

introduzido a partir do 3º ano um conjunto de disciplinas de opção que asseguram a formação teórica em ciências da educação, seguido de uma segunda etapa, com a duração de um ano e correspondente ao estágio pedagógico; c) um modelo em que a formação do docente se faz igualmente em duas etapas distintas, mas com a *duração total de seis anos* — uma primeira etapa (quatro anos) que constitui o curso base de licenciatura, sem qualquer formação em ciências da educação, seguido de uma segunda etapa (dois anos), que integra a formação teórica em ciências da educação e a formação prática (o estágio pedagógico).

A diversidade das tipologias de formação oferecidas aos candidatos a professores (vd. formação inicial ou em serviço), decorrente dos níveis de ensino para que aquela conferia qualificação profissional e dos objectivos dos cursos de licenciatura por eles frequentados, associada ainda à distinta natureza das próprias instituições formadoras (Universidades ou Escolas Superiores de Educação integradas em Institutos Politécnicos), tornava imperiosa a clarificação do ordenamento jurídico da formação dos agentes educativos para os vários níveis da escolaridade: educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário. Esse ordenamento foi finalmente estabelecido através da aprovação do Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro, que explicitamente pretendeu conciliar *«o contributo da experiência vivida nos últimos anos e a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que garanta a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema»* (cit. § 3.º: 4426). Nele se definiu também *«o perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didáctica e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspectiva de integração»* (cit. § 5.º: 4426). Na impossibilidade de aqui analisar com detalhe todo o conteúdo deste diploma, julga-se contudo que é importante identificar o que nele é prescrito no que respeita, quer às bases a que deve obedecer a estrutura curricular dos cursos de formação, quer à definição das modalidades da prática pedagógica a incrementar nesse contexto.

O diploma estipulou então que os cursos de formação inicial de professores dos diferentes ciclos e graus de ensino deveriam dispor de uma estrutura curricular que incluiria designadamente (cit. n.º 1 do art.º 15.º): *«a) uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; b) uma componente de ciências da educação; c) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada»*. Considerou-se esta última como uma *«componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente.»* (cit. n.º 1 do art.º 16.º) e previu-se que a sua concretização ocorresse *«através de actividades diferenciadas ao longo do curso»* (cit. n.º 1 do art.º 17.º), embora podendo, *«na sua fase final, assumir a natureza de um estágio, em condições a definir por portaria do Ministério da Educação»* (cit. n.º 2 do art.º 17.º).

No que respeita à definição do objecto da formação inicial, o regime jurídico aprovado em 1989 adopta uma filosofia e um perfil de exercício da actividade docente que se mostram em consonância com os paradigmas educacionais emergentes na época, nomeadamente, ao integrarem na sua formulação dimensões que traduzem a necessidade do professor se assumir como um profissional reflexivo, numa estratégia que visa a sua adaptação à incerteza, à imprevisibilidade dos contextos, à renovação do papel social da escola e da educação. Nesse sentido, é evidente a coerência existente entre as componentes curriculares a que os cursos deveriam obedecer e os que se consideraram então ser os eixos estruturantes da própria formação inicial: i) contribuir para o desenvolvimento, pelos professores, de capacidades associadas à reflexão, à autonomia, à cooperação e à participação, bem como a sua

interiorização de princípios deontológicos; ii) proporcionar uma sólida formação científica e didáctico-pedagógica no domínio de cada especialidade e promover a sua integração na prática; iii) assegurar o desenvolvimento de atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.

Grande parte das normas que constituíam o núcleo duro deste regime jurídico foram revogadas em 2007, com a aprovação de um novo diploma regulamentar da formação inicial de professores: o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diferença fundamental face à legislação anterior — numa alteração em parte decorrente da necessidade de adaptar os cursos de formação à nova estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior imposta pelo processo de Bolonha — o facto de a habilitação para a docência passar a ser considerada exclusivamente como habilitação profissional, o que para os professores destinados à leccionação das disciplinas curriculares dos 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (onde a geografia se integra) significa a obrigatoriedade de frequentar uma formação em duas etapas, com a duração total de cinco anos: um 1º ciclo de três anos, que assegura a formação científica e confere o grau de licenciatura, seguido de um 2º ciclo de dois anos, destinado à formação profissional para a docência e correspondente a um nível de mestrado *em Ensino*.

Mantêm-se, em linhas gerais, os princípios basilares da formação inicial, nomeadamente, no que concerne aos objectivos que devem orientar os processos de habilitação profissional para a docência: i) a valorização dos conhecimentos científicos na área curricular de especialização; ii) o desenvolvimento das competências que permitam ao professor aplicar metodologias de investigação educacional; iii) a iniciação à prática profissional, através da prática de ensino supervisionada. Para atingir tais propósitos, propõe-se que os ciclos de estudos se organizem de modo a incluir determinadas componentes de formação, cuja integração no conjunto do processo formativo fica dependente das necessidades específicas associadas ao exercício da actividade docente em cada nível de ensino: a) formação educacional geral; b) didácticas específicas; c) iniciação à prática profissional; d) formação cultural, social e ética; e) formação em metodologias de investigação educacional; f) formação na área de docência. No quadro 1, apresenta-se o peso relativo das componentes de formação previstas nos programas de habilitação para a docência, regulados em 1989 e 2007.

Quadro 1 – Peso atribuído às diferentes componentes da formação inicial dos professores dos 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (vd. os diplomas de ordenamento jurídico de 1989 e 2007)

	Decreto-Lei n.º 344/89		Decreto-Lei n.º 43/2007	
Componentes de formação	Formação cultural e científica na área da especialidade (1)	70% a 80%	Formação educacional geral (2)	25%
			Didácticas específicas	25%
			Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada (2)	40%
			Formação na área de docência	5%
Notas	(1) Em 1989, previa-se que o peso relativo desta componente deveria variar consoante o curso se dirigia, respectivamente, à formação de professores do 3º ciclo do ensino básico, ou do ensino secundário, sendo que neste último caso poderia ainda depender do facto da admissão à frequência da componente pedagógica exigir ao candidato a aquisição prévia de uma licenciatura científica.			
	(2) De acordo com o modelo de Bolonha prevê-se que os cursos ministrados por instituições de ensino superior atribuam 60 créditos por cada ano de formação; no conjunto, um 1º ciclo de estudos pressupõe sempre a obtenção de 180 créditos (3 anos) e um 2º ciclo a aquisição de mais 120 (2 anos). No regime jurídico agora aprovado, as duas componentes de formação assinaladas devem incluir já os créditos a atribuir, respectivamente, às componentes de <i>formação cultural, social e ética</i> e de <i>formação em metodologias de investigação educacional</i> .			

Pese embora o maior detalhe que o ordenamento jurídico de 2007 assume na apresentação da estrutura a que os cursos e/ou os programas de formação inicial de professores devem obedecer (Quadro 2), entende-se que a sua maior diferença face ao regime de 1989 reside no modo como agora se admite que o desenho da formação dos docentes para os vários níveis de ensino decorre também de uma lógica de maior fluidez, transversalidade e mobilidade na gestão dos quadros de pessoal docente: «na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional» (cit. § 5.º: 1320). Como se discutirá adiante e no que respeita à formação dos professores de geografia, julga-se que a aplicação desta filosofia de docência — de base mais generalista — poderá vir a ter consequências profundas no desenvolvimento dos saberes científicos e das competências didáctico-pedagógicas dos novos docentes da disciplina.

Quadro 2 – Estrutura do 2º ciclo de especialização que habilita para o exercício da docência nos 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (a partir da análise do conteúdo do Decreto-Lei n.º 43/2007)

Componentes de Formação				
Designação	%	Domínios Temáticos e Finalidades		
Formação educacional geral	25	<i>Políticas de educação Metodologias de ensino</i>	Formação cultural, social e ética Formação em metodologias de investigação educacional	<i>Sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo</i>
Didácticas específicas	25	<i>Ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis do domínio de docência</i>		<i>Alargamento a outras áreas do saber (para além do domínio de docência) Áreas curriculares não disciplinares</i>
Iniciação à prática profissional	40	<i>Observação e colaboração em situações de educação e ensino Prática supervisionada (estágio de natureza profissional)</i>		<i>Reflexão sobre a actividade docente Princípios e métodos de investigação educacional Compreensão e análise crítica de investigação educacional (atitude investigativa da prática)</i>
Formação na área de docência	5	<i>Formação complementar à obtida nos cursos de 1º Ciclo cuja frequência confere habilitação mínima no acesso ao 2º Ciclo de especialização para a docência nas respectivas disciplinas e/ou áreas disciplinares.</i>		

Quando se analisa a evolução da estrutura dos programas e/ou dos cursos de formação que conferem habilitação para a docência, desde a criação dos ramos educacionais na década de 70, parece ser evidente a perenidade de alguns dos aspectos que lhes são comuns: i) a existência de uma componente de formação mais ou menos generalista destinada à abordagem de temas das ciências da educação (v. g. políticas educativas, administração e organização escolares, psicologia educacional, desenvolvimento curricular, etc.); ii) a importância que é atribuída às metodologias de ensino, ora inseridas, ora separadas das didácticas específicas, saberes cuja integração na prática decorre durante um período de *estágio pedagógico*, tempo que se assume também como uma oportunidade para o futuro professor experienciar a vida, o

dia-a-dia de uma escola. Sob o ponto de vista conceptual, este *modelo tradicional* de formação de professores apresenta algumas fragilidades, precisamente ao nível do modo como nele se concebe a ligação entre *teoria e prática*. Nesse sentido, o novo regime jurídico da formação inicial de professores, deve ser encarado como um instrumento de legitimação de processos formativos relativamente normalizados e desde há muito instituídos.

3. A formação inicial de professores de geografia

Até finais da década de 80 e a exemplo do que também acontecia noutras áreas disciplinares, o acesso à habilitação profissional e à carreira docente por parte da maioria dos professores de geografia (responsáveis pelo ensino da disciplina entre os 7.º e o 12.º ano de escolaridade), implicava a frequência de programas de *formação em serviço*. Esta situação manteve-se até à reestruturação curricular dos cursos ministrados pelas faculdades de letras e de ciências sociais e humanas, que passaram a oferecer percursos de licenciatura vocacionados para o ensino, com natureza semelhante aos desde há muito disponibilizados pelas faculdades de ciências (vd. os diplomas legais aprovados em 1987). Neste contexto, as propostas dos cursos de formação inicial destinados aos professores de geografia, adoptaram uma configuração que, sob o ponto de vista da sua estrutura, se enquadrou necessariamente nas tipologias então definidas por aquelas instituições de ensino superior (Quadro 3).

Quadro 3 – Estrutura curricular da formação inicial de professores de geografia (de acordo com o conteúdo das portarias aprovadas pelo Ministério da Educação em 1987)

Ano	Univ. de Lisboa	Univ. de Coimbra	Univ. do Porto	Univ. Nova de Lisboa
1º	Formação científica de base disciplinar	Formação científica de base disciplinar	Formação científica de base disciplinar	Formação científica de base disciplinar
2º				
3º				
	<i>Introdução às Ciências da Educação</i>	<i>Introdução às Ciências da Educação</i>	<i>Introdução às Ciências da Educação</i>	
4º	<i>Didáctica da Geografia</i> <i>Organização e Desenvolvimento Curricular</i> <i>Psicologia Educacional</i> <i>Organização do Sistema Educativo e Gestão Escolar</i>	Formação científica de base disciplinar	Formação científica de base disciplinar	Formação científica de base disciplinar
		<i>Métodos e Técnicas da Educação</i> <i>Psicologia Educacional</i> <i>Didáctica Específica</i>	<i>Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem</i> <i>Organização e Desenvolvimento Curricular</i> <i>Metodologia do Ensino da Geografia</i>	
5º	<i>Seminário de Didáctica</i> <i>Estágio Pedagógico</i>	<i>Seminário</i> <i>Estágio Pedagógico</i>	<i>Seminário</i> <i>Estágio Pedagógico</i>	<i>Introdução às Ciências da Educação</i> <i>Psicologia Educacional</i> <i>Métodos e Técnicas da Educação</i> <i>Didáctica Especial do Ensino da Geografia</i> <i>Geografia dos Grandes Espaços</i>
6º				<i>Seminário</i> <i>Estágio Pedagógico</i>

Seguindo a tradição, tratou-se de adoptar modelos de *natureza bietápica*, ou seja, modelos em que o processo de construção da habilitação profissional decorre em etapas de formação distintas, sem que tal se traduza necessariamente na sua separação temporal: i) uma fase destinada à construção dos saberes científicos de base disciplinar; ii) uma fase vocacionada para o desenvolvimento e integração na prática dos saberes de natureza didáctico-pedagógica. Na realidade, a forma mais ou menos estanque como as instituições formadoras operacionalizaram a separação entre aquelas dimensões, acabou por se reflectir não apenas na estrutura curricular dos cursos, mas também na sua duração: cinco ou seis anos. Apesar das pequenas alterações que neles foram sendo introduzidas — ora no que se refere ao elenco das disciplinas da componente de formação em ciências da educação, ora no que concerne apenas à sua designação — entende-se que a matriz curricular aprovada em 1987 se manteve a mesma até à entrada em vigor do novo regime jurídico da formação inicial.

De facto, se a análise da informação apresentada nos quadros 1 e 2 permite concluir que entre os ordenamentos jurídicos da formação inicial de 1989 e 2007 existem claros elementos de continuidade ao nível da estruturação das componentes de formação educacional, já no que diz respeito aos saberes da especialidade o actual regime rompeu com o perfil científico antes exigido para o exercício da docência na disciplina de geografia. Por um lado, porque o acesso ao 2º ciclo de estudos que habilita profissionalmente — só possível para candidatos que já tenham concluído um 1º ciclo de formação científica — passou a contemplar a exigência dessa formação incluir obrigatoriamente a frequência de unidades curriculares de geografia e de história, traduzida na obtenção, em cada uma das áreas, de um número mínimo de 50 unidades de crédito: requisito para a docência de qualquer uma das disciplinas nos 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Por outro lado, considerando que, de acordo com as regras de creditação de Bolonha, cada ano de formação pressupõe a obtenção de 60 unidades de crédito — no total de 180 correspondentes ao 1º ciclo de licenciatura — conclui-se, então, que o sistema educativo passou a admitir como possível a docência da geografia, ou da história, por parte de docentes que na sua formação de base frequentaram menos de um ano curricular naquelas áreas disciplinares. Embora esta opção encontre justificação na procura de uma maior flexibilidade e mobilidade na gestão dos recursos humanos por parte do Ministério da Educação, também não deixa de ser motivo para alguma apreensão a possibilidade de o ensino da geografia, como o da história, vir a ser atribuído a agentes cuja prática evidencie, entre outras, múltiplas lacunas de índole científica, por não terem disposto do tempo de formação necessário à apropriação do sentido epistemológico do saber disciplinar, elemento crucial para o sucesso do seu processo de transposição didáctica.

3.1 Limites e constrangimentos do novo modelo de formação inicial

Da análise do conteúdo do novo regime jurídico da formação inicial de professores decorrem a identificação de alguns limites e constrangimentos relativamente ao modo como o diploma concebe o processo formativo que habilita para a docência. Se, por um lado, alguns desses aspectos afectam transversalmente a formação dos docentes de todas as áreas disciplinares, por outro lado, outros configuram-se como factores com algum potencial de descredibilização da qualidade da preparação que deveria ser exigida aos futuros professores de geografia e de história, com efeitos imprevisíveis ao nível da imagem social das duas disciplinas.

No preâmbulo ao texto legal começa-se por referir que as alterações introduzidas por este regime jurídico demonstram «*o esforço de elevação da qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional*» (cit. § 7.º: 1320). Trata-se, sem dúvida, de um pressuposto que se pode admitir

como válido no que respeita à componente de valorização do estatuto sócio-profissional, se se tiver em conta que a certificação de 2º ciclo agora conferida significa, de facto, um aumento “natural” do nível nominal de qualificação — vd. o *Mestrado* — embora sem qualquer correspondência, enquanto argumento, no que concerne ao *aumento da preparação*: porque o *tempo* efectivamente destinado à construção e à formação do professor (nas componentes científica e didáctico-pedagógica) se mantém igual, ou é mesmo inferior, ao dos modelos de formação inicial anteriormente adoptados pelas faculdades de letras e de ciências sociais e humanas, para as áreas da geografia e da história.

Ainda no mesmo preâmbulo, destaca-se a circunstância do modelo de formação valorizar especialmente o «*conhecimento no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência*» (cit. § 12.º: 1321). Se a valorização da componente científica da formação parece quase óbvia pela análise da estrutura e da composição dos percursos formativos possíveis, dificilmente se vê a coerência e compatibilização desta opção: primeiro, com a redução generalizada da duração dos cursos do 1º ciclo de estudos; segundo, com a criação de áreas multidisciplinares e respectiva gestão de créditos que, principalmente ao nível do ensino secundário, se julga pouco adequadas ao grau de especialização e complexidade do respectivo currículo e das matérias e conteúdos que os compõem, o que contradiz, desde logo, os próprios pressupostos enunciados naquele texto.

Finalmente, aproveita-se a exposição de motivos para se realçar o papel da área de iniciação à prática profissional, consagrada, em grande parte, «*à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas*» (cit. § 14.º: 1321). Neste caso, entende-se que foi adoptada uma formulação algo infeliz, sobretudo por via do uso da expressão «*aprendizagem da mobilização de conhecimentos...*», cuja lógica apenas se justifica num contexto que tenha subjacente o propósito de conduzir os educadores e professores ao desenvolvimento de *standards* mensuráveis e, também por isso, passíveis de avaliação em função dos resultados decorrentes do (in)sucesso das suas práticas.

Mas se, como também é dito, esta fase da formação assume como finalidade promover a integração entre teoria e prática — o que em abstracto é uma meta louvável e fundamental na formação de professores — não se entende como o tempo que lhe está destinado pode permitir, de facto, a incorporação da *informação* recebida e a sua transformação num *saber* passível de se tornar num *conhecimento* em acção (domínio que contempla as próprias capacidades e atitudes). Na verdade, sendo de prever que a formação tenderá a aplicar uma “fórmula” que privilegia os processos típicos da racionalidade técnica, desde logo o pouco tempo disponível para a iniciação à prática permite também antever que a via para aquela *mobilização* reforçará o seu pendor mecanicista. Provavelmente, assumindo uma concepção das didácticas específicas enquanto instrumento tecnológico, vocacionado para o ensino de um reportório técnico-pedagógico que o professor em formação deve aprender como mais um “conteúdo”: via que se afigura coerente com o modo como o próprio modelo pressupõe a avaliação da unidade curricular correspondente à prática supervisionada — «*verificação da aptidão do futuro professor*» (cit. § 19.º: 1321).

Ainda a propósito do processo de iniciação à prática pedagógica, refere-se no novo regime que aquela deve promover «*uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional*» (alínea d) do n.º 4.º do art.º 14.º: 1324). Neste caso, a abordagem que parece estar subjacente ao modo de operacionalizar esta

componente da formação remete, pelo menos ao nível discursivo, para a adopção de uma postura reflexiva, a qual é aliás reforçada pelo enunciado específico do conteúdo das componentes de *formação cultural e ética* e de *metodologias de investigação educacional*, onde se retomam as ideias de reflexão e de compreensão e análise crítica. A reflexividade sobre as práticas obriga, contudo, ao assumir de um modelo de interacção entre a teoria e a prática que é incompatível, uma vez mais, com o tempo disponibilizado para a formação supervisionada e, sobretudo, com a natureza, a estrutura e o conteúdo, do modelo de profissionalização criado: porque este se estrutura em função de uma realidade que permanece exterior ao sujeito da formação, em vez de ser um meio de promover a construção dos saberes profissionais a partir daquilo que o sujeito já “é” quando acede à formação. Perante tais contradições de índole conceptual, a manifestação de intenções relativas ao incremento de práticas reflexivas, corre o risco de se transformar numa mera ilusão de modernidade, um lugar-comum, a expressão de uma fórmula que se tem por socialmente valorizada, mas cuja aplicação coerente implicaria a reconfiguração de todo o processo formativo, ou pelo menos do período destinado ao trabalho desta componente.

A exterioridade do processo de formação relativamente a elementos que se considera serem determinantes para o seu sucesso — e no pressuposto que o seu principal objectivo deve ser contribuir para a transformação das práticas — é ainda patente no modo como se desenham as relações entre as várias instâncias onde se desenrola a formação: instituições de ensino superior (IES) e escolas. Tendo em conta os papéis e as funções que lhes estão reservadas, permanece, apesar do discurso de cooperação e de engajamento com o meio, a tendência para manter a formação inicial de professores como um espaço e um tempo de relativo distanciamento face ao contexto e ao terreno efectivos em que esta se deve desenrolar: a escola. Na verdade, acaba por se perceber — a exemplo do que também acontecia no modelo que agora foi revogado — a manutenção do papel excessivamente centralizador das IES, no que diz respeito ao desenho dos elementos fulcrais do processo formativo. Estas continuam a constituir-se como o núcleo de regulação da formação, remetendo as escolas para um papel mais ou menos passivo, uma função quase instrumental, um recurso sem o qual a própria formação não pode acontecer, situação que não configura uma ruptura com as práticas comuns no relacionamento entre a Universidade e a Escola.

A maioria dos problemas anteriormente suscitados não são exclusivos da prática da formação inicial dos professores de geografia. Atendendo à natureza do regime jurídico aprovado e à obrigatoriedade de se proceder a uma profissionalização de espectro largo, que aglutine a geografia e a história, outra questão emerge quase naturalmente: a da necessidade de se proceder a uma redefinição do conteúdo das *didácticas específicas* ministradas na formação destes novos docentes. Problema cuja resolução implica uma reflexão prévia acerca dos efeitos epistemológicos que decorrem daquela integração: a) porque o desenho das didácticas deverá responder às especificidades de uma entidade epistemologicamente nova — a *história e geografia* — provida de uma identidade e natureza diversas das que possuem as duas disciplinas quando encaradas *per se*; b) porque ela tornará inevitável a concepção e o debate de novos elencos de soluções pedagógicas; c) porque importará atender aos saberes experienciais e às epistemologias pessoais dos sujeitos em formação, no sentido de se compreender, *a priori*, o modo como concebem «*o que é a Geografia?*» e «*o que é a História?*». Sem este esclarecimento e mudança, o incremento do novo regime jurídico pode dar origem a uma ruptura acompanhada da degradação da imagem social e do valor educativo de duas das disciplinas com maior tradição nos *curricula* do nosso país.

Diplomas legais consultados a partir do *Diário da República Electrónico*, <http://dre.pt>