

A formação de professores do ensino secundário em Portugal no século XX

Secondary school teacher training in Portugal in the 20th

António Gomes Ferreira¹

Luís Mota²

Resumo

O presente artigo apresenta um panorama sobre os modelos de formação de professores do ensino secundário em Portugal durante o século XX, articulando três componentes: a formação científica no domínio da especialidade que o professor lecionará, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino. Aborda-se, em particular, a estrutura orgânica, nomeadamente, sobre objetivos, componentes de formação, duração e o funcionamento, tendo como especial preocupação apresentar os principais momentos da formação inicial de professores para o ensino secundário em Portugal. Analisam-se o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, as Escolas Normais Superiores, o Curso de Ciências Pedagógicas e o Estágio, para, já a partir da década de 1970 do século passado, enfocar o modelo sequencial e o integrado, fazendo referência à formação dos professores que se encontravam em exercício de suas funções.

Palavras-chave: Educação básica. Ensino secundário. Formação de professores. Portugal.

Abstract

This article shows a perspective about secondary school teacher training in Portugal during the 20th century, articulating three components: scientific training in the domain of specialty the teacher will teach, and scientific preparation of the psycho pedagogical scope and teaching practice. A special approach is made to the organic structure, particularly about objectives, components of formation, duration and operation, with the special concern of presenting the main moments of initial teacher training for secondary education in Portugal. The Qualification Course for Secondary Magisterium, Higher Normal Schools, Course of Pedagogical Sciences and Internship are analyzed, as from the 1970s of the last century, focusing on the sequential and integrated models, with reference to the training of teachers who were exercising their functions.

Keywords: Primary education. Secondary school. Training of teachers. Portugal.

Introdução

A exigência de professores devidamente qualificados é bem antiga e encontra-se ecos dessa

exigência em Portugal, pelo menos, desde o século XVI. Mas ela só se coloca verdadeiramente como uma preocupação de formação pedagógica a partir da segunda metade do século XIX. Pode-se remontar, a

¹ Professor Doutor, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. R. Colégio Novo Apartado, 6153, 3001-802, Coimbra, Portugal. Correspondência para/Correspondence to: A.G. FERREIRA. E-mail: <antonio@fpce.uc.pt>.

² Professor Doutor, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Coimbra, Portugal.

meados de 800, a primeira legislação sobre formação de professores do ensino secundário, cabendo, nesse domínio, um papel ao Curso Superior de Letras. No fim do século XIX, sentia-se bem a necessidade de se avançar com a formação de professores, dando origem a tentativas de se introduzir “didáticas do ensino” no Curso Superior de Letras ou à criação de disciplinas universitárias do âmbito da cultura pedagógica (Nóvoa, 2005). De fato, a efetivação da formação de professores do Ensino Secundário, atualmente com a designação de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (do 5º ao 9º ano) e Ensino Secundário (do 10º ao 12º ano), remonta ao início do século passado (Gomes, 1974).

Com este texto, pretende-se dar um panorama sobre os modelos de formação de professores do Ensino Secundário em Portugal durante o século XX, considerando, desde logo, que qualquer modelo de formação articula três componentes: a formação científica no domínio da especialidade que o professor lecionará, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino (Abreu, 1974). Por modelo entende-se uma representação simplificada do real, construída com base em variáveis selecionadas, com finalidades analíticas e sem qualquer caráter normativo (Ferry, 1983). Esta abordagem incidirá, em particular, sobre a estrutura orgânica, nomeadamente, sobre objetivos, componentes de formação, duração e o funcionamento. Tendo como especial preocupação apresentar os principais momentos da formação inicial de professores para o Ensino Secundário em Portugal. Serão analisados o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário (CHMS), as Escolas Normais Superiores (Ferreira & Mota, 2012), o Curso de Ciências Pedagógicas e o Estágio, para, já a partir da década de 1970 do século passado, colocar-se o enfoque nos modelos sequencial e integrado, mas sem deixar de fazer referência à formação dos professores que se encontravam em exercício de funções.

O curso de habilitação para o ensino secundário

Remonta a 1901, o início da formação psicopedagógica dos professores do Ensino Secundário,

em Portugal. O objetivo era formar professores para as disciplinas de *Matemática, Ciências Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho*, do plano de estudos dos liceus. O curso, com a duração de quatro anos, era composto por duas componentes: 1) a preparação científica, que se desenvolvia ao longo de três anos, realizava-se, em alternativa, na Universidade de Coimbra, na Escola Politécnica de Lisboa ou na Academia Politécnica do Porto e 2) a preparação pedagógica, cursada no Curso Superior de Letras, em Lisboa. O último ano integraria as disciplinas de *Psicologia e Lógica, Pedagogia do Ensino Secundário e História da Pedagogia e em especial da metodologia do Ensino Secundário a partir do século XVI em diante* (Gomes 1991).

Concomitantemente era reformulado o Curso Superior de Letras, criando na instituição um curso, específico, de habilitação para o Magistério Secundário, no domínio das Ciências Sociais e das Humanidades - Geografia, Filosofia, História e Línguas. A criação do curso é justificada pela necessidade de complementar o conhecimento científico com a adequada formação pedagógica, reconhecendo-se que a falta de conhecimentos de Pedagogia podia conduzir ao desperdício de horas letivas e à consequente fadiga intelectual.

A estrutura do curso estabelece para os primeiros três anos as disciplinas da formação científica no domínio da especialidade do professor e, a partir do 3º ano, a introdução das disciplinas de preparação científica do âmbito psicopedagógico, *Pedagogia do Ensino Secundário e História da Pedagogia e em especial da Metodologia do Ensino Secundário a partir do século XVI em diante*. No 4º ano, os estudos eram de especial aplicação e exercitação para o Magistério Secundário, realizando-se a iniciação ao exercício do Ensino Secundário. No final do curso os alunos submetiam-se às seguintes provas: um exame vago sobre as disciplinas das componentes científicas, da especialidade do professor e do domínio psicopedagógico; um argumento, com a duração mínima de 30 minutos, sobre a interpretação crítica de um texto literário, sobre a exploração de um fato de alcance social importante ou sobre a explanação

de um texto de um tratado clássico de Filosofia consoante a seção frequentada; e uma lição, de meia hora, para alunos do Ensino Secundário (Portugal, 1901).

Apesar da diferença na denominação das disciplinas, pois só existia a disciplina de *Psicologia e Lógica* na habilitação para o Magistério Secundário na área de Ciências, os conteúdos lecionados eram os mesmos, uma vez que os da referida cadeira incluíam-se no âmbito da Filosofia, disciplina da seção de Letras. A estrutura curricular do Curso de Habilitação para o Magistério Secundário é sequencial, realizando-se nos primeiros anos a formação no domínio da especialidade e depois a de âmbito psicopedagógico, ainda que, na área de Ciências Sociais e Humanidades, esta se inicie no 3º ano, originando uma melhor distribuição. O 4º ano da seção de Ciências revela alguma sobrecarga ao conjugar todas as disciplinas de natureza psicopedagógica com a iniciação ao exercício do Ensino Secundário.

Se ao nível dos conteúdos e da preparação oferecida esta parece adequada às necessidades do Ensino Secundário da época, já a oferta, por outro lado, emerge desajustada face à procura social, gerando uma estrangulação ao concentrar em Lisboa a única possibilidade de formação pedagógica, mesmo considerando o reduzido número de liceus existentes, 29. O Curso de Habilitação para o Magistério Secundário constitui o reconhecimento da necessidade de formação pedagógica para os professores do Ensino Secundário, traduzido numa preocupação com a articulação entre as formações científicas da especialidade da docência e a psicopedagógica com a iniciação à prática, e cometendo às instituições de ensino superior, nomeadamente à universidade, papel de responsabilidade nessa tarefa.

As escolas normais superiores

No âmbito da reforma universitária republicana que cria universidades em Lisboa e no Porto, extingue-se o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário - que, no entanto, manter-se-á em vigor até 1914-1915, funcionando também em Coimbra a

partir do ano letivo de 1911-1912 -, criando-se, anexas às faculdades de Letras e Ciências das universidades de Coimbra e Lisboa, as Escolas Normais Superiores, que têm por finalidade promover a alta cultura pedagógica e o objetivo de formarem pedagogicamente os professores para o Magistério Secundário, o Magistério Normal Primário e Magistério Primário Superior e, ainda, habilitar para a admissão ao concurso para os lugares de inspetores de ensino. Na medida em que o acesso exigia o diploma de Bacharel das Faculdades de Letras ou de Ciências, as Escolas Normais Superiores só começaram a funcionar em 1915 (Portugal, 1911).

O curso de habilitação ao magistério liceal das Escolas Normais Superiores tinha a duração de dois anos, o primeiro de preparação pedagógica e o segundo de iniciação à prática pedagógica, colocando a formação dos professores do ensino liceal com a duração de cinco anos, correspondendo os três iniciais à formação científica no domínio da especialidade que o professor lecionaria, isto é, ao bacharelato. O plano de estudos no âmbito da preparação pedagógica (Ferreira & Mota, 2011) incluía as seguintes disciplinas: *Pedagogia* (com exercícios de Pedagogia Experimental - anual); *História da Pedagogia* (anual); *Psicologia Infantil* (semestral); *Teoria da Ciência* (semestral); *Metodologia Geral das Ciências do Espírito/Ciências Matemáticas/Ciências da Natureza* (em alternativa, consoante o domínio da especialidade do professor - anual); *Organização e Legislação Comparada do Ensino Secundário* (trimestral); *Higiene Geral* e especialmente a *Higiene Escolar* (semestral) e *Moral, Instrução Cívica Superior* (semestral).

A iniciação na prática pedagógica subdividia-se em duas partes, a Metodologia especial das disciplinas de acordo com o domínio da especialidade do professor, correspondendo ao seu bacharelato, e a Prática Pedagógica, exercida nas aulas dos liceus regidas pelos professores de metodologia especial. O 2º ano incluía trabalhos práticos como: exercícios escritos nas aulas; preparação prévia, seguida da análise crítica, de lições-modelo; e exercícios de Pedagogia Experimental e de Psicologia Infantil, no Laboratório de Psicologia das Faculdades de Letras (Portugal, 1911).

A iniciação à prática pedagógica era gradual, sendo que no 1º trimestre os alunos assistiam às aulas dos professores dos liceus e lecionavam, pelo menos, uma vez por semana, sendo a intervenção objeto de apreciação crítica do professor e do restante do grupo de prática pedagógica. De janeiro até ao fim do ano letivo, os alunos exerciam a função docente sob a supervisão dos professores. No final do ano letivo, os alunos submetiam-se a um exame de estado que compreendia: dois argumentos, de 30 minutos cada, sobre matérias de ensino sorteadas e referentes a classes inferiores e superiores dos liceus, respectivamente; uma lição dada a uma classe ou turma do liceu, sobre ponto sorteado na véspera, seguida de discussão pedagógica; e apresentação de dissertação sobre um ponto de didática à escolha do aluno (Ferreira & Mota, 2010).

A estrutura curricular, entre 1916 e 1917, viu serem regulamentados os trabalhos práticos do ano de preparação pedagógica e os da prática pedagógica, mas sem alterar a natureza inicial estabelecida, quando da sua criação (Gomes, 1974). Neste modelo de formação de professores, também ele sequencial, articulavam-se instituições e professores da Universidade e professores do ensino liceal, estes últimos, responsáveis pelas metodologias especiais e pela iniciação à prática pedagógica realizada, como pode ser visto nos estabelecimentos de ensino liceal. As Escolas Normais Superiores viveram, ao longo de toda a sua existência, diversas vicissitudes, basta recordar que a de Coimbra foi extinta três vezes, no segundo lustro da década de 1920, e, se ao nível retórico, constituíram um momento significativo na História da Educação, o mesmo já não se pode afirmar quanto ao seu funcionamento, ficando muito aquém do que seria desejável, como de resto deixam transparecer relatos da época, seja na imprensa ou nos relatórios dos seus diretores (Gomes, 1991).

O curso de Ciências Pedagógicas e o estágio

Com a instauração da ditadura resultante do movimento militar vitorioso em maio de 1926, são reformuladas as Instituições de Ensino Normal em

Portugal, em 1930, sendo extintas as Escolas Normais Superiores, nas quais se reconhecia o contributo para a melhoria da preparação técnica dos professores do ensino liceal, mas também associando-as ao falhanço da melhoria do sistema, ou seja, do Ensino Secundário português. O novo modelo tem por base o divórcio entre a cultura pedagógica e a prática pedagógica, a primeira, cometida às universidades e a segunda, constituída por dois anos de estágio, realizava-se nos liceus normais, com a categoria de liceus nacionais centrais, os liceus Dr. Júlio Henriques, em Coimbra, e de Pedro Nunes, em Lisboa, que funcionavam em regime de coeducação (Portugal, 1930). Com a reforma do ensino liceal, em 1947, o Liceu Normal D. João III, em Coimbra, constituiu-se na única instituição liceal em que se podia realizar o estágio, situação que se manteve durante cerca de duas décadas, alterada só em 1969.

No sentido de dar cumprimento ao estabelecido, são criadas as seções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras, as quais compete assegurar as disciplinas da cultura pedagógica, num conjunto de quatro anuais, *Pedagogia e Didática*, *História da Educação*, *Organização e Administração Escolares*, *Psicologia Geral e Psicologia Escolar e Medidas Mentais*, e uma quinta, *Higiene Escolar*, a única semestral. Como para a frequência destas disciplinas bastava possuir o curso complementar, de Letras ou Ciências, dos liceus, na prática os alunos realizavam as *pedagógicas*, como então eram conhecidas, ao longo do curso ou, por vezes, face ao insucesso na primeira tentativa de admissão à Universidade, cursavam as disciplinas nesse ano de espera para a realização de novo exame de admissão (Portugal, 1930). Neste contexto, o número excessivo de alunos e em regime de voluntariado, a sua heterogeneidade e a total ausência de coordenação entre o curso de Ciências Pedagógicas e o Estágio, marcou, indelevelmente, os 34 anos da sua vigência (Gomes, 1974).

A prática pedagógica tinha a duração de dois anos e para acesso ao 1º ano de estágio, além da obrigatoriedade de possuir a licenciatura, os candidatos realizavam um concurso de provas públicas que, associadas ao reduzido número vagas - até em

face do número de liceus disponíveis para a realização do estágio, deixavam adivinhar um reduzido número de estagiários admitidos por grupo. O 1º ano de estágio estava vocacionado para a assistência a lições modelo, cabendo ao estagiário dar algumas lições posteriormente discutidas com o professor metodólogo e com o restante dos estagiários. A matrícula no 2º ano dependia da aprovação nas cadeiras de cultura pedagógica e da classificação mínima de 10 valores nos exercícios do 1º ano. No 2º ano o estagiário assumia o ensino que lhe fosse distribuído, supervisionado pelo professor metodólogo e demais professores, além do reitor. Concluído com aproveitamento o 2º ano do estágio, os candidatos submetiam-se a exame de estado, composto por provas de cultura e provas pedagógicas (Portugal, 1930). A pressão da explosão escolar conduziria, em 1969, a alterações na prática pedagógica, entre as quais referencia-se a abolição do concurso de admissão ao estágio, a realização deste em vários liceus e a sua duração reduzida para um ano.

A expansão dos programas de formação inicial de professores

A expansão dos programas de formação inicial de professores dos 2º (5º e 6º anos) e 3º (7º, 8º e 9º anos) ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário tem raízes sociais e históricas e remonta ao início da década de 1970, mais precisamente a 1971, com o curso de Ciências Pedagógicas no âmbito das Faculdades de Ciências, a ceder a um ramo educacional, em resultado da criação de duas licenciaturas nas Faculdades de Ciências (Portugal, 1971) - especialização científica e formação educacional -, incluindo no 4º e 5º ano do *Ramo de Formação Educacional*, disciplinas de cultura pedagógica, uma monografia científica e o estágio (Gomes, 1991). Com o Ramo da Formação Educacional a dar os primeiros passos nas Faculdades de Ciências (Valente, 2002) e as Faculdades de Letras mantendo-se à margem do processo de transformação, ao abrigo do despacho das "Experiências Pedagógicas", as universidades novas - Aveiro e Minho, e os institutos universitários dos Açores e de Évora e o Instituto Politécnico da

Covilhã (posteriormente abrangendo também o Instituto Politécnico de Vila Real), criados em 1973 - colocavam em funcionamento bacharelatos em ensino, que, em 1978, foram institucionalizados, tornando-se, também, legalmente possível a criação de licenciaturas em ensino, o que efetivamente veio a acontecer. Será necessário esperar pelo final da década de 1980, para que, de algum modo, impulsionadas por um forte movimento de alunos, as Faculdades de Letras, das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa criem as estruturas necessárias para garantirem formação específica para a docência, apresentando, cada uma delas, as suas propostas de efetivação de um ramo educacional (Portugal, 1967, 1973, 1978a, 1978b, 1978c, 1978d, 1978e, 1987a, 1987b, 1987c, 1987d).

Elencado o quadro normativo dos programas de formação inicial de professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário nas diferentes instituições de ensino superior por eles responsáveis, torna-se conveniente apresentar uma síntese analítica dos modelos de formação inicial de professores em vigor em 1992-1993 (Portugal, 1992). Partindo da distinção entre modelos estruturais e modelos conceptuais (Feiman-Nemser, 1990), pode-se afirmar que em Portugal, foram os modelos estruturais que se consolidaram na formação inicial de professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Esta análise será centrada em critérios como a duração do programa de formação, a duração de cada componente - a formação científica no domínio da especialidade que o professor lecionará, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino -, no interior do programa, o grau académico que constitui certificação para o exercício da atividade profissional e a ordenação dos três componentes do programa de formação (sequencial, paralelo, integrado) (Esteves, 2006). O debate em torno dos critérios dos modelos estruturais e a diversidade de programas de formação inicial de professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário perduraram para além da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e ulteriores revisões, bem como da publicação do

"Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário" (Portugal, 1986, 1989).

Em 1992, 13 universidades públicas disponibilizavam 120 cursos de formação de professores cujas configurações, no que diz respeito à estrutura e à concepção, obedeciam a lógicas institucionais, detectando-se a diferenciação em três níveis de decisão: o universitário, o da faculdade, o do departamento. O estágio pedagógico, com a duração de um ano letivo, era o único aspecto em comum dos cursos de formação de professores, que se diferenciavam pela sua duração - 5 ou 6 anos -, pela forma de distribuição dos componentes de formação científica no domínio da especialidade do futuro professor e pela preparação científica do âmbito psicopedagógico. A forma de distribuição no tempo dos componentes de formação e o modo de sua articulação permitem agrupar os cursos existentes em dois modelos: o sequencial ou o integrado (Esteves, 2006).

Cinquenta e quatro dos 120 cursos de formação inicial pertenciam ao modelo sequencial. A estrutura da maioria dos cursos, oferecidos pelas 4 Universidades mais antigas, estava adequada a este modelo. Inicialmente adotado pelos primeiros cursos de formação inicial de professores da exclusiva responsabilidade do ensino superior universitário, dava prioridade, ao longo dos primeiros 3 ou 4 anos, à formação científica no domínio da especialidade do professor e, só depois de este componente estar adquirido ou largamente concluído, teria lugar a preparação científica do âmbito psicopedagógico.

No interior deste modelo, a configuração da formação dá origem a dois submodelos. Na primeira

configuração, a duração global da formação era de 5 anos e concedia o diploma de Licenciatura em Ensino de [...], apenas no fim da realização do estágio. Dos 54 cursos, 19 possuíam esta configuração, pertencendo quase todos à formação inicial de professores de Ciências, com exceção de duas variantes de Línguas e Literaturas Modernas, na Universidade do Algarve. A segunda configuração assentava num submodelo bietápico, em que, no final dos primeiros 4 anos do curso, era atribuído o grau de licenciatura numa dada especialidade e, ao fim de mais 2 anos de estudo, se concedia o diploma profissional para a docência. Nesta configuração inseriam-se os restantes 35 cursos, dominante nos cursos oferecidos pelas Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas.

Foi no primeiro lustro da década de 1970 que, com a criação das universidades novas, as quais já foram feitas referências, se afirmou um modelo de formação dito integrado, que articulava e associava, ao longo da duração do curso, os componentes de formação científica no domínio da especialidade do professor e a preparação científica do âmbito psicopedagógico. Com uma duração de cinco anos, ainda assim, o modo de articulação, em termos formais, está na origem de quatro configurações diferentes (Tabela 1).

Dos 66 cursos, 33 apresentavam a configuração A; 4, a configuração B, 28, a configuração C e 1, a configuração D. Da breve análise realizada sobre os cursos de formação inicial de professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, em 1992, deve-se sublinhar que os cursos divergiam quanto ao modo de articular as componentes de formação científica no domínio da especialidade do

Tabela 1. Modelos de formação inicial de professores em 1992-1993.

Anos do Curso	Configuração A		Configuração B		Configuração C		Configuração D
5º	Estágio		Estágio		Estágio		Estágio
4º	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Educação
3º	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Esp. Ed.
2º	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Especialidade		Especialidade
1º	Esp.	Ed.	Especialidade		Especialidade		Especialidade

Esp.: Especialidade; Ed.: Educação.

Fonte: Esteves (2006, p.160).

professor, bem como quanto à duração da preparação científica do âmbito psicopedagógico. A diferenciação estabelecia-se entre universidades, entre faculdades no âmbito da mesma universidade, bem como entre cursos pertencentes à mesma faculdade.

Formação de professores em atividade

Independentemente da avaliação que se possa realizar dos esforços desenvolvidos ao longo da década de 1970, nomeadamente no plano pedagógico, a realidade é que em 1978-1979 o número de professores dos ensinos preparatório e secundário sem habilitação profissional situava-se acima dos 60%, fato a que não será alheia a extensão da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, em 1968, e a explosão da procura social da educação pós-primária na década de 1970 e 1980, gerando um debate alargado, facilitado pelas alterações sociopolíticas inerentes ao regime democrático, em torno da problemática e em busca de uma solução (Esteves, 2006).

Ao longo da década de 1980 surgiram três soluções normativas, denunciando a acuidade do problema e a vitalidade do debate, centrado, particularmente, no grau de intervenção e responsabilidade das instituições de Ensino Superior e das escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Secundário nos projetos de formação. A profissionalização em exercício (1980-1986) realizava-se ao longo de dois anos de estágio e centrava-se na escola e na prática da docência (Portugal, 1979). Como componentes de formação definiam-se a informação científica, a informação e formação no âmbito das ciências da educação e a observação e prática pedagógica orientada, polarizadas na turma, na escola e no sistema educativo. Na verdade, a escola era entendida como espaço privilegiado de aprendizagens do ensino, e o professor era considerado um agente informado, com apetência para a formação permanente e a inovação pedagógica e um interventor na comunidade educativa. O projeto enfatizava a prática e a experiência, e, embora a partida não secundarizasse a articulação entre a teoria e a prática,

o resultado foi que as primeiras se constituíram nas estratégias dominantes da formação, fato que não terá sido alheio à ausência de intervenção de quaisquer instituições de Ensino Superior.

Em meados da década de 1980, desenvolve-se o projeto de Formação em Serviço (1986-1988) que desloca a responsabilidade de formação das escolas básicas (5º - 9º anos) e secundárias (10º - 12º anos) para as instituições de Ensino Superior, nomeadamente, para os Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) e para as Escolas Superiores de Educação (ESE) (Portugal, 1985a, 1985b). Neste caso, retirava-se da escola o papel de agente principal do processo de formação em exercício. Ele contemplava um componente teórica do domínio das ciências da educação, a realizar no primeiro ano, e, no segundo, uma prática pedagógica devidamente acompanhada e centrada na atividade docente dos formandos. A sua execução prática revelou dificuldade de resposta aos objetivos propostos e encontrou a resistência dos professores em face de algumas determinações previstas para a avaliação, acabando por não ser mais do que um projeto de transição entre a profissionalização em exercício e a profissionalização em serviço (Pardal, 1992).

A profissionalização em serviço pauta-se por ser um projeto de equilíbrio, apostando numa partilha entre o papel e a responsabilidade das instituições de Ensino Superior na formação de professores e o reconhecimento da escola como centro de formação e como comunidade educativa (Portugal, 1988). Estruturava-se em dois componentes de formação, um teórico, no domínio das Ciências da Educação, no 1º ano, e outro que visava uma articulação entre a teoria e a prática, o Projeto de Formação e Ação Pedagógica, a desenvolver por cada formando no 2º ano, de responsabilidade partilhada entre a instituição de Ensino Superior e a escola básica e/ou secundária (Pardal, 1992).

O esforço global de formação profissional docente reduziu para cerca de 13,9%, em 2003-2004, os professores não profissionalizados nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o que contribui fortemente para afastar a temática da

agenda em debate. Mas o fato de se considerar a formação em Ciências da Educação através do recurso ao ensino à distância e à dispensa da prática pedagógica supervisionada dos docentes com seis ou mais anos de serviço são aspectos que, seguramente, também tiveram a sua importância nesta situação (Esteves, 2006).

O novo século não tarda a conhecer nova legislação que tem implicações com a formação dos docentes. Logo no início, são publicados normativos legais que traçam, por um lado, o perfil geral de desempenho de educadores e professores e, por outro, os perfis específicos relativos a educadores de infância e aos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, estabelecendo-se referenciais para a atividade docente no ensino não superior, consubstanciando-se a ação na: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão da participação na escola e na relação com a comunidade; e dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida (Portugal, 2001a, 2001b).

Estas dimensões foram, por certo, atualizadas no quadro de competências objetivadas nos projetos de formação das instituições de Ensino Superior aquando da adequação da oferta ao processo de Bolonha, onde se desenhou a nova habilitação profissional para a docência (Portugal, 2007). É ainda cedo para se avaliar se esta adequação conduziu à manutenção dos modelos estruturais, sequencial ou integrado, ou se, efetivamente, o debate interno, em cada uma das instituições de Ensino Superior, ou o diálogo interinstitucional, terá conduzido à opção por modelos conceptuais.

Referências

- Abreu, M.V. Acerca da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v.8, Separata, 1974.
- Esteves, M. Formação de professores: das concepções às realidades. In: Esteves, M. *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2006. p.149-206.
- Feiman-Nemser, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In Houston, W. (Org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 1990. p.195-211.
- Ferreira, A.G.; Mota, L. Educação e formação de professores do ensino secundário na Primeira República. *Exedra Revista Científica*, n.4, 2010. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/N4/04A-luis_mota_pp_33-48.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2011.
- Ferreira, A.G.; Mota, L. Uma questão de natureza econômica: métodos e processos de transmissão da verdade científica na Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra. In: Congresso Luso-Brasileiro de História das Ciências, 2011, Coimbra, Portugal. *Livro de Atas...* Coimbra: Imprensa da Universidade, 2011. p.1288-1302.
- Ferreira, A.G.; Mota, L. Formar professores para cumprir a educação na república: a ideologia e a ação política. In: Neto, V. (Org.). *República, universidade e academia*. Coimbra: Almedina, 2012. p.429-455.
- Ferry, G. *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod, 1983.
- Gomes, J.F. Apontamentos para a história da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v.8, n.8, p.235-272, 1974.
- Gomes, J.F. Três modelos de formação de professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v.25, n.2, p.1-24, 1991.
- Nóvoa, A. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa, 2005.
- Pardal, L.A. *Formação de professores do ensino secundário (1901-1988): legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.
- Portugal. Decreto nº 5, de 24 de dezembro de 1901. *Diário do Governo*, 28 dez. 1901. n.224.
- Portugal. Decreto nº 120, de 21 de maio de 1911. Decreto com força de lei de 21 de maio, criando escolas normais superiores junto das faculdades de letras e de ciencias das Universidades de Coimbra e de Lisboa. *Diário do Governo*, 24 maio 1911. Série 1.
- Portugal. Decreto nº 18.973, de 16 outubro de 1930. Funda a secção de sciências pedagógicas (3ª secção) nas Faculdades de Letras e cria dois Liceus Normais. *Diário do Governo*, 28 out. 1930. Série 1, n.251.
- Portugal. Decreto-Lei nº 47.587, de 10 de março de 1967. Permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente. *Diário do Governo*, 10 mar. 1967. Série 1, n.59.
- Portugal. Decreto nº 443, de 23 de outubro de 1971. Revê os elencos das disciplinas e a orgânica dos bacharelatos e licenciaturas que se professam nas Faculdades de Ciências, bem como o respectivo regime

de frequência e exames. *Diário do Governo*, 23 out. 1971. Série 1, n.443.

Portugal. Decreto-Lei nº 402, de 11 de agosto de 1973. Cria novas universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores, define o regime das suas comissões instaladoras e adota providências destinadas a assegurar o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respectivas actividades. *Diário do Governo*, 11 ago. 1973. Série 1, n.188.

Portugal. Decreto-Lei nº 183, de 10 de julho de 1978. Cria cursos de bacharelato em vários estabelecimentos de ensino superior. *Diário da República*, 18 jul. 1978a. Série 1, n.163.

Portugal. Decreto-Regulamentar nº 36, de 25 de outubro de 1978. Cria no instituto universitário dos açores vários cursos de licenciatura. *Diário da República*, 25 out. 1978b. Série 1, n.246.

Portugal. Decreto-Regulamentar nº 37, de 25 de outubro de 1978. Cria na Universidade do Minho vários cursos de licenciatura. *Diário da República*, 25 out. 1978c. Série 1, n.246.

Portugal. Decreto-Regulamentar nº 38, de 25 de outubro de 1978. Cria no Instituto Universitário de Évora vários cursos de licenciatura. *Diário da República*, 25 out. 1978d. Série 1, n.246.

Portugal. Decreto-Regulamentar nº 39, de 25 de outubro de 1978. Cria na Universidade de Aveiro vários cursos de licenciatura. *Diário da República*, 25 out. 1978e. Série 1, n.246.

Portugal. Decreto-Lei nº 519-T1, de 29 de dezembro de 1979. Estabelece o regime dos contratos plurianuais, anuais e temporários dos docentes além dos quadros dos ensinos preparatório e secundário e estabelece o regime da profissionalização em exercício de docentes. *Diário da República*, 29 dez. 1979. I Série, 7º Suplemento, n.299.

Portugal. Decreto-Lei nº 150-A, de 8 de maio de 1985. Altera o processo de profissionalização dos professores. *Diário da República*, 8 maio 1985a. Série 1, Suplemento, n.105.

Portugal. Portaria nº 750, de 2 de outubro de 1985. Dá cumprimento ao nº 2 do artigo 9º do Decreto-Lei nº 150-A/85, de 8 de maio, que altera o processo de profissionalização dos professores. *Diário da República*, 2 out. 1985b. Série 1, n.227.

Portugal. Decreto-Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de bases do sistema educativo. *Diário da República*, 14 out. 1986. Série 1, n.237.

Portugal. Portaria nº 844, de 6 de outubro de 1987. Aprova a reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. *Diário da República*, 28 out. 1987a. Série 1, n.248.

Portugal. Portaria nº 850, de 6 de outubro de 1987. Aprova a reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. *Diário da República*, 3 nov. 1987b. Série 1, n.253.

Portugal. Portaria nº 852, de 4 de novembro de 1987. Procede à reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e à respectiva regulamentação. *Diário da República*, 4 nov. 1987c. Série 1, n.254.

Portugal. Portaria nº 853, de 4 de novembro de 1987. Reestrutura os cursos ministrados pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e a respectiva regulamentação. *Diário da República*, 4 nov. 1987d. Série 1, n.254.

Portugal. Decreto-Lei nº 287, de 19 de agosto de 1988. Regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário. *Diário da República*, 19 ago. 1988. Série 1, n.191.

Portugal. Decreto-Lei nº 344, de 11 de outubro de 1989. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 11 out. 1989. p.4426.

Portugal. Ministério da Educação. *Plano de estudos: ensino superior universitário*. Lisboa: Ministério da Educação, 1992.

Portugal. Decreto-Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 30 ago. 2001a. p.5569.

Portugal. Decreto-Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. *Diário da República*, 30 ago. 2001b. p.5572.

Portugal. Decreto-Lei nº 43, de 22 de fevereiro de 2007. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 22 fev. 2007. p.6122.

Valente, M.O. História da formação de professores na Faculdade de Ciências de Lisboa e do departamento de educação. *Revista de Educação*, v.11, n.1, p.7-14, 2002.

Recebido em 26/6/2012 e aceito para publicação em 6/8/2012.

