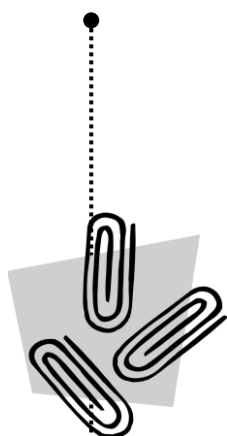


Anexo 5.13



**Parecer das Instituições do Ensino Superior:
“A Formação de Educadores e Professores no
Contexto do Processo de Bolonha”**

(Aveiro, 07 de Novembro de 2005)



A Formação de Educadores e Professores no Contexto do Processo de Bolonha

1. Bolonha como oportunidade de qualificação da formação de educadores e professores: um presente entre o passado e o futuro

A relevância social da função dos educadores e professores e a consciencialização da importância de uma adequada preparação para o exercício dessas funções levou a que, a partir da década de 60, algumas universidades portuguesas tenham explicitamente assumido a formação de professores como uma das suas áreas de intervenção. Este processo veio progressivamente a estender-se a todas as universidades portuguesas que, no exercício da sua autonomia, diferenciaram a oferta em termos de âmbito, modalidades de formação, interesses institucionais e condições de investigação. Para o efeito investiram na formação de recursos humanos, desenvolveram sectores departamentais e unidades de investigação, marcaram presença no panorama nacional e internacional. O papel das Escolas Superiores de Educação, na sequência da decisão de requalificar a formação de todos os professores ao nível do ensino superior, deve também ser aqui reconhecido. Não será, porém, aprofundado no contexto deste documento em virtude de se tratar de um documento saído de uma iniciativa do sub-sistema universitário.

A excessiva oferta de cursos de formação de professores (motivada pela desregulação do ensino superior a que ultimamente assistimos), conjugada com a diminuição de alunos no sistema educativo, conduziu a uma situação que tem vindo a ser dramaticamente enfatizada como excedentária, com graves consequências na desmotivação hoje sentida pelos jovens para se prepararem para o exercício dessas funções.

Estudos projectivos impõem que se olhe com alguma cautela para um desinvestimento forte nesta matéria, que poderá trazer para Portugal situações semelhantes às que hoje se vivem, por exemplo, na Inglaterra, país que actualmente se vê obrigado a anunciar recrutamento de professores em países estrangeiros. Há que acautelar o futuro e reforçar a qualidade.

Se o aspecto numérico, prospectivo, é de considerar, muito mais merecedor da nossa consideração deve ser o re-equacionamento da capacidade formativa e investigativa desenvolvida ao longo destes 40 anos, re-equacionamento em função da época actual em que a complexidade das actuais situações educativas (formais e não formais) e as competências que hoje são exigidas aos profissionais da educação reclamam uma formação profundamente sólida, multifacetada, articulada entre si e consonante com a realidade.

A re-organização do ensino superior português no contexto do processo de Bolonha oferece potencialidades históricas para se repensar a formação de professores no âmbito do ensino superior, nomeadamente no ensino universitário (por ser esse o âmbito em que nos situamos). O espírito de Bolonha e a flexibilidade de percursos formativos que o Processo subentende abrem perspectivas de reforço da qualidade e de abordagens inovadoras. Não pode, pois, o Processo de Bolonha ser um instrumento de desqualificação da formação de professores; pelo contrário, as suas potencialidades devem ser rentabilizadas ao máximo.

A conquista de uma formação, ao mesmo nível, para todos os educadores e professores, consagrada no seu estatuto profissional a partir de 1997, não deve ser posta em causa, pelo que se considera que

o proposto na 6.^a versão do documento do CRUP sobre a reorganização do ensino superior representa um avanço relativamente a propostas anteriores.

O conhecimento desenvolvido pelas instituições do ensino superior em Portugal no que respeita à formação destes profissionais, traduzido, em vários casos, em práticas de grande qualidade não deve ser ignorado, mas sim capitalizado e confrontado com conhecimentos e práticas noutros países.

Neste documento ocupar-nos-emos apenas da formação de educadores de infância e de professores do ensino básico (correspondente aos actuais dois primeiros ciclos, isto é 6 anos de escolaridade). Esclarecemos desde já que consideramos indispensável a existência de uma grande articulação entre formações para os diferentes níveis de ensino, nomeadamente no que concerne à formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico com a de educadores de infância, por um lado, e com a de professores do 2.º ciclo do ensino básico, por outro lado. Bolonha oferece, para tal, uma janela de oportunidades, sobretudo num esquema de 3+2, esquema que desde já defendemos. Alguns dos argumentos a seguir apresentados foram já enunciados em documentos anteriores (por exemplo, no Documento sobre Formação de Professores, sob a responsabilidade de J.P. da Ponte).

2. Razões para colocar a formação de educadores e professores ao nível do 2.º Ciclo de Bolonha

2.1. A exigência e a complexidade da preparação para o desempenho das funções de educador e de professor de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

O corpo de conhecimentos necessários para um desempenho docente de base generalista (em regime de monodocência), a exigir hoje em dia uma complementaridade de especializações em grandes áreas (matemática, ciências, línguas, artes), implica o domínio de conteúdos disciplinares variados (e a compreensão da sua relevância e articulação), o domínio de conteúdos na área de ciências da educação e em domínios fundadores de cuidados primários que estão intimamente associados à função educativa nestes níveis de escolaridade como saúde, nutrição, primeiros socorros. Se os conhecimentos são fundamentais, eles só se transformam em competências na interacção com situações reais, acompanhada de reflexão, questionamento e experimentação. A natureza multi-modal desta preparação não é compaginável com uma formação curta, além de que o seu carácter de formação orientada para a profissão não corresponde nem se coaduna com aquilo que são os objectivos do 1.º Ciclo de formação na lógica de Bolonha.

Este primeiro ponto, pela sua abrangência, seria suficiente para justificar a opção pelo 2.º Ciclo de formação para estes profissionais. Mas a referência a alguns aspectos inerentes à referida complexidade, ajudará a compreendê-la melhor.

2.2. A exigência dos currículos

O novo Currículo Nacional do Ensino Básico, em vigor desde 2001, exige uma formação dos professores que não pode ser aligeirada. As medidas que o Ministério da Educação tem vindo a tomar relativamente à formação contínua em Matemática (seguindo-se Ciências e, muito provavelmente, a Língua Portuguesa) indicam que a formação tem de ser reforçada, o que se aplica, também, à formação inicial, entendida como um momento estruturante de uma formação continuada.

2.3. A crescente dimensão de multiculturalidade na sociedade portuguesa.

A passagem de Portugal como país de emigração para país de imigração tem feito emergir na sociedade portuguesa uma crescente multiculturalidade. A experiência europeia e americana mostram que este tipo de nova situação social - para a qual, aliás, Portugal não estava preparado - pode vir a criar grandes problemas se não for enquadrada pelas instituições. Assim, esta nova realidade não pode ser esquecida na preparação destes profissionais, sob pena de se criarem situações graves de exclusão social. É preciso saber lidar com a situação, ao nível dos saberes e dos valores. A formação inicial de professores e educadores é um domínio ao qual é preciso prestar particular atenção, desenhando programas de formação que contemplem a educação sobre e para a multiculturalidade.

2.4. A dimensão educativa alargada

É notória a crescente importância dos cuidados à criança desde os primeiros meses de vida, em ambientes institucionais com pessoal devidamente preparado. Também a ocupação dos tempos livres tem vindo a assumir uma grande relevância em diversos países, entre os quais Portugal. Este fenómeno tem a ver com a aceleração das mudanças económicas, sociais e urbanísticas nas sociedades actuais, com um impacto muito acentuado no aumento de duplo emprego e de famílias monoparentais e seu reflexo na diminuição do tempo que os pais dedicam à educação dos filhos e na pressão social colocada sobre a escola para que esta cumpra esse vazio. Assim, em vários países, a escola tem vindo a alargar o seu papel, aumentando o seu horário de funcionamento e diversificando o tipo de pessoal disponível. Isso acontece tanto em países com tradição de uma escolaridade abrangente como a Inglaterra ou com tradição de escolaridade mais académica como a Alemanha. Em Portugal, verifica-se já esta orientação (Cf. as recentes decisões do Ministério da Educação).

Além disso, tem vindo a verificar-se em vários países da União Europeia, América do Norte (E.U.A. e Canadá), Austrália e Nova Zelândia, uma tendência para ancorar na escola um conjunto de serviços que ultrapassam a mera escolarização formal e que re-equacionam a escola como um centro de desenvolvimento comunitário, a exigir equipas com valências diversificadas.

O público escolar, na sociedade actual, também mudou integrando-se em classes normais os alunos portadores de limitações do foro cognitivo, psicológico ou físico, o que exige da parte do professor competências para lidar com crianças portadoras de necessidades educativas especiais.

Também o conceito de actividades escolares evoluiu, ampliando-se socialmente as expectativas sobre a escola e exigindo-se uma resposta desta para o desenvolvimento cultural, artístico e desportivo dos alunos.

Além disso, e na lógica de uma sociedade educativa em que tudo possa constituir uma ocasião para aprender, torna-se imprescindível a formação de actores educativos com diferentes perfis, complementares, capazes de se constituírem em equipas pedagógicas consistentes, auto-orientadas por finalidades educativas, exercendo actividades em outros sectores como museus, bibliotecas, associações culturais, etc., direccionadas para públicos mais jovens, domínios onde há ainda défices consideráveis na sociedade portuguesa.

2.5 A diversidade de formação dos candidatos

A natureza pluridisciplinar da formação de educadores e professores está aberta a um leque alargado de candidatos com formações diversificadas ao nível do ensino secundário. Este facto apresenta-se como uma vantagem por permitir estabelecer visões complementares sobre os objectos em estudo. No entanto, tem também a desvantagem da existência, inevitável, de níveis de conhecimento menos aprofundados em algumas áreas, aspecto superável com tempo de formação adequado.

3. Uma proposta de formação em dois Ciclos

A formação de educadores e professores deve assentar num modelo coerente, solidamente fundamentado e criteriosamente gerido. A definição do mesmo deverá pautar-se pelo conhecimento produzido na investigação da especialidade, pelo conhecimento da realidade nacional (por exemplo, os resultados dos estudos internacionais comparativos), pelas carências estruturais e culturais das nossas sociedades e deve perseguir altos níveis de formação.

A investigação realizada, a nível internacional, sobre formação de professores aponta para dois factores determinantes na sua qualidade: a) a sua realização em instituições onde se pratica a investigação e b) a articulação entre a formação teórica e as experiências de prática de ensino.

A complexidade do desempenho docente, com elevada qualidade, dos professores dos primeiros ciclos de aprendizagem a que acima aludimos é incompatível com uma formação inicial curta. Os saberes que deverão constituir o seu currículo e fundamentar a sua prática profissional não podem ser saberes aligeirados, mas devem ser saberes exigentes construídos na interdisciplinaridade de saberes disciplinares e na interacção continuada de reflexões teóricas e experiências práticas.

O modelo de formação inicial que se preconiza no quadro de Bolonha para os educadores e professores dos primeiros anos (0-12 anos) compreende um 1.º Ciclo de 3 anos (Licenciatura, 180 ECTS) seguido de um 2.º Ciclo (Mestrado, 120 ECTS) de 2 anos.

O 1.º Ciclo deve assumir, no espírito de Bolonha, uma formação de banda larga, conferir uma preparação sólida de base em domínios do saber relevantes para o desempenho de actividades de educação/formação numa faixa etária que se estenda dos 0 aos 12 anos. Deve ser organizado de modo a potenciar competências de empregabilidade em contextos educativos formais e não-formais (actores com competências globais para o desenvolvimento de projectos e recursos educativos e apoio a crianças com necessidades de integração). Além disso, o 1.º Ciclo deve propiciar a abertura a um leque de especializações de 2.º Ciclo de formação.

O 2.º Ciclo, com carácter profissionalizante, deve preparar para a docência num nível educativo específico, assumindo-se que este Ciclo pode apresentar uma diversidade de perfis consoante o tipo de profissional que se pretende (por exemplo, educador de infância, professor do ensino básico - monodocência nos primeiros anos, professor do ensino básico (1.º-6.º ano) - ciências e matemática, professor do ensino básico (1.º-6.º ano) – línguas, professor do ensino básico (1.º-6.º ano) – expressões artísticas, ...). As competências a desenvolver neste Ciclo deverão estar em consonância com a complexidade dos saberes exigidos a estes profissionais e contemplar a capacidade de realizar investigação sobre problemas da sua área de intervenção educativa.

O modelo de formação deve permitir a todos os formandos experiências de conhecimento e compreensão dos contextos que lhe serão próximos na articulação Educação de Infância – 1.º Ciclo EB – 2.º Ciclo EB, com vista a favorecer a transição dos alunos no seu percurso escolar. Tudo isto exige tempo de formação, mas será um investimento com resultados futuros.

O esquema de formação 3+2, para além de assegurar as finalidades dos dois Ciclos de formação no espírito da Declaração de Bolonha, permite uma grande flexibilidade de percursos formativos, com saídas de 1.º Ciclo e entradas de 2.º Ciclo variadas. Assim, propõe-se que o 1.º Ciclo tenha uma componente *major* (100-120 ECTS) sobre dimensões transversais à educação desta faixa etária, e uma componente *minor* (80-60 ECTS) direccionada para níveis específicos. Em concordância com o atrás exposto defende-se que o 1.º Ciclo seja comum para as duas formações, com a mesma componente *major* e com componentes *minor* de escolha alternativa consoante a preferência dos formandos (0-6 anos ou 6-12 anos).

As designações utilizadas para os cursos do 1.º e 2.º Ciclos de formação deverão traduzir a filosofia dos mesmos, quer sobre a sua natureza, quer sobre a empregabilidade que se lhes perspectiva. Por esta razão, designações como “educação” em vez de “ensino” são mais apropriadas, no espírito de Bolonha, para o 1.º Ciclo por reflectirem um perfil de formação mais abrangente, com várias saídas para 2.º Ciclo. No caso do 1.º Ciclo de formação propõe-se a designação **Licenciatura em Educação Básica**. No presente contexto, educação básica refere-se à faixa etária 0-12 anos.

A necessidade de melhorar a formação dos profissionais da educação/formação dos primeiros anos há muito que era sentida, quer pela complexidade que socialmente se foi evidenciando, quer pela premência da articulação entre níveis de ensino, quer ainda pela emergência da ligação que deverá existir entre a formação inicial e continuada. Esta articulação só poderá existir se a formação inicial ajudar a compreender a sua importância. Bolonha apresenta-se, pois, como uma oportunidade única para repensar a formação. O investimento na formação de professores é essencial para resolver o défice na educação e promover o desenvolvimento no sentido mais amplo.

Aveiro, 07 de Novembro de 2005

Os subscritores da proposta,

- Isabel P. Martins – Universidade de Aveiro (Vice-Reitora)
- Isabel Alarcão – Universidade de Aveiro (Coordenadora do Grupo de Missão Bolonha - Departamento DTE)
- Luís Marques – Universidade de Aveiro (Conselho Directivo Departamento DTE)
- Ana Isabel Andrade – Universidade de Aveiro (Directora do Curso de Lic. em Ensino 1.º Ciclo EB / Membro do Grupo de Missão Bolonha-DDTE)
- Rui Vieira – Universidade de Aveiro (Membro do Grupo de Missão Bolonha-DDTE)
- Fernanda Couceiro – Universidade de Aveiro (Membro do Grupo de Missão Bolonha-DDTE)
- Jorge Adelino Costa – Universidade de Aveiro (Presidente do Conselho Directivo do Departamento de Ciências da Educação)
- Gabriela Portugal – Universidade de Aveiro (Directora do Curso de Lic. em Educação de Infância)
- António Neto Mendes – Universidade de Aveiro (Representante do Departamento de Ciências da Educação no Grupo de Trabalho Formação de Professores - Bolonha)

- João Formosinho – Universidade do Minho (Director do Departamento de Ciências da Educação da Criança - Instituto de Estudos da Criança)
- António Sousa Fernandes – Universidade do Minho (Presidente do Instituto de Estudos da Criança)
- Beatriz Pereira – Universidade do Minho (Vice-Presidente do Instituto de Estudos da Criança)
- Pedro Palhares – Universidade do Minho (Vice-Presidente do Instituto de Estudos da Criança)
- Ana Serrano – Universidade do Minho (Directora do Curso de Lic. em Educação de Infância)
- Luísa Freitas – Universidade do Minho (Directora do Curso de Lic. em Ensino Básico 1.º Ciclo / Presidente do Conselho de Cursos)
- António Camilo – Universidade do Minho (Director-adjunto do Departamento de Expressões Artísticas e Educação Física)
- Fernando Azevedo – Universidade do Minho (Director-adjunto do Departamento de Ciência Integrada e Língua Materna)
- Luís Sebastião – Universidade de Évora (Presidente do Departamento de Pedagogia e Educação / Director do Curso de Licenciatura em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico)
- Olga Magalhães – Universidade de Évora (Directora do Curso de Licenciatura em Educadores de Infância)
- Maria da Conceição Azevedo – UTAD (Coordenadora do Departamento de Educação e Psicologia)
- José Carlos Costa Pinto – UTAD (Coordenador do Curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico)
- Joaquim José Jacinto Escola – UTAD (Coordenador do Curso de Educação de Infância)
- Ana Cristina Palos – Universidade dos Açores (Directora do Curso de Lic. em Educadores de Infância)
- Susana Caldeira – Universidade dos Açores (Directora do Curso de Lic. em Ensino Básico – 1.º Ciclo)
- Carlos Fino – Universidade da Madeira (Presidente do Departamento de Ciências da Educação)
- Lurdes Serrazina – ARIPESE (Presidente do Conselho Directivo)
- António Manique – ARIPESE (Vice-Presidente do Conselho Directivo)
- José Portela – ARIPESE (Membro do Conselho Directivo)