

**A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM
PORTUGAL NO QUADRO
DO ESPAÇO EUROPEU DE
ENSINO SUPERIOR**

Teacher training in Portugal
within the framework of the
European Higher Education Area

La formation des enseignants au
Portugal dans le cadre de
l'Espace européen de
l'enseignement supérieur

Luis Carlos Martins de Almeida Mota¹
António Gomes Ferreira^{2, 3}

RESUMO

A alteração do quadro legal de formação de professores e educadores ocorreu num contexto de desenvolvimento de dinâmicas de globalização hegemónica (Santos, 2001). Neste contexto o Estado-nação tem perdido centralidade, emergindo entidades económico-políticas regionais de natureza supranacional

¹ Doutor em História da Cultura pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Professor adjunto na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra. Investigador integrado do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educativas (GRUPOEDE), do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), da Universidade de Coimbra. E-mail: mudamseostempos@gmail.com.

² Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra e professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, onde desempenha, desde 2009, as funções de Subdirector e de responsável pelo Serviço da Qualidade Pedagógica. Integra o CEIS20 e é o coordenador do GRUPOEDE (Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educativas). E-mail: antonio@fpce.uc.pt.

³ Endereço de contato dos autores (por correio): Universidade de Coimbra. Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20). Rua Augusto Filipe Simões 33, 3000-186 Coimbra, Portugal.

na tentativa de os estados ampliarem a sua influência nas dinâmicas de globalização (Jessop, 2005). A União Europeia, forma avançada de “Estado em rede” (Castells, 2007), apresenta-se como a configuração institucional mais desenvolvida e tem afirmado um papel crescente nas políticas sociais, e. g., a educação (Moutsios, 2009). No processo de transnacionalização da educação certas organizações internacionais e supranacionais têm ganho crescente relevo, e. g. Organização Mundial do Comércio (OMC) ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Neste âmbito, e cujo mandato contempla funções regulatórias, destaca-se a União Europeia (UE). No seio da UE os programas de educação e formação incluem as iniciativas no contexto da plataforma intergovernamental *Processo de Bolonha* (Conselho da União Europeia, 2009a). Neste contexto têm vindo a ser adotadas medidas consideradas chave para estruturar o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) (Bergen, 2005), como a definição do Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos (ECTS), acompanhada da adoção de um sistema único de graus, com a (sugestão de) adoção do modelo anglo-saxónico, na modalidade 3 + 2 anos, i. é, 180 + 120 ects, nos dois primeiros ciclos, e a implementação de um sistema de avaliação garantidor de qualidade e acreditação, com base em entidades e procedimentos que se desejam articulados nacional e transnacionalmente (Antunes, 2008). Centramo-nos na discussão das opções de política educativa para a formação de professores de crianças dos 3 aos 12 anos de idade, em Portugal, aferindo o grau de autonomia nas vias de consecução do processo de europeização pela evolução das soluções implementadas ao nível das condições de acesso, dos objetivos e da estrutura da formação – duração, vertentes e pesos dos domínios do saber específico dos professores, do saber psicopedagógico e da prática educativa – no âmbito da oferta formativa de 1º e 2º ciclo. Para o efeito, para além da revisão bibliográfica considerada pertinente, procedemos à análise documental de um conjunto diversificado de fontes entre os documentos dimanados das instituições internacionais e supranacionais, de grupos de trabalho e plataformas intergovernamentais – estudos, relatórios, inquéritos e seus resultados, programas, projetos, tratados, etc. –, bem como a produção legislativa sobre problemática, dos últimos governos de Portugal, no sentido de clarificar princípios e opções de política educativa no domínio da formação de professores, nomeadamente ao nível do recrutamento, do perfil profissional e

da organização dos planos de estudo e da oferta educativa. Genericamente, o processo de europeização tem contribuído para uma certa convergência das políticas educativas, com impacto no ensino superior português e ao nível da formação inicial de professores. As alterações políticas geraram cambiantes nos regimes jurídicos de formação inicial de educadores e professores ilustrando a permanência do Estado como regulador, no plano nacional, como contraponto a uma regulação transnacional da educação. Uma perspetiva do professor como profissional autónomo dotado de atitude crítica, capaz de avaliar a sua atuação, que investiga e constrói reflexivamente o seu saber profissional, aparenta deslizar para uma visão mais técnica do trabalho do professor, orientada para e pelos resultados. A formação apresenta uma estrutura biotápica, mas com inegável integração das dimensões de formação prevalecendo, no entanto, a tradição portuguesa de modelos estruturais em detrimento dos conceituais (Ferreira e Mota, 2013). Desde novembro de 2015 que o contexto político, em Portugal, se alterou e, na educação, diversas medidas têm sido revertidas. Contudo, a formação de professores permanece inalterável.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de Bolonha; Espaço europeu de educação superior; Formação de professores.

ABSTRACT

The change of the legal framework for the training of teachers and educators occurred within a context of development of hegemonic globalisation dynamics (Santos, 2001). In this context, the nation-state has lost its centrality, and regional economic-political entities of a supranational nature have emerged in an attempt for states to increase their influence on globalisation dynamics (Jessop, 2005). The European Union, an advanced form of 'Network State' (Castells, 2007), presents itself as the most developed institutional configuration and has affirmed an increasing role in social policies, e.g., in education (Moutsios, 2009). Within the process of transnationalisation of education, certain international and supranational organisations have gained increasing importance, including the World Trade Organisation (WTO) or the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). In this context, the European Union (EU) stands out with a mandate that includes regulatory

functions. Within the EU, education and training programs include initiatives in the context of the intergovernmental Bologna Process (Council of the European Union, 2009a). In this framework, key measures have been taken to structure the European Higher Education Area (EHEA) (Bergen, 2005), such as the definition of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), with the adoption of a single system of degrees, with the (suggestion of) adoption of the Anglo-Saxon model, in the modality 3 + 2 years, in other words 180 + 120 ects, in the first two cycles, and the implementation of a quality assurance and accreditation system, based on entities and procedures that are coordinated nationally and transnationally (Antunes, 2008). We focus on the discussion of educational policy options for the training of teachers of children aged 3 to 12 years in Portugal, assessing the degree of autonomy in the ways of achieving the process of Europeanisation by the evolution of solutions implemented at the level of conditions of access, objectives and structure of the training - duration, fields and weights of the areas of specific knowledge of teachers, psycho-pedagogical knowledge and educational practice - within the scope of the 1st and 2nd cycle training offer. To this end, in addition to the bibliographic review considered relevant, we engaged in the documentary analysis of a broad range of sources among the documents originating from international and supranational institutions, working groups and intergovernmental platforms - studies, reports, surveys and their results, programs, projects, treaties, etc. - as well as of the legislative production on this matter by the last Portuguese governments, in order to clarify education policy principles and options in the field of teacher education, including recruitment, professional profile and the organisation of study plans and educational offer. In global terms, the process of Europeanisation has contributed to a certain convergence of educational policies, with an impact on Portuguese higher education and at the level of initial teacher training. The political changes generated variations in the legal regimes of initial training of educators and teachers illustrating the permanence of the State as a regulator at the national level and as a counterpoint to a transnational regulation of education. A perspective of the teacher as an autonomous professional with a critical attitude, capable of evaluating his/her work, who investigates and constructively reflects his/her professional knowledge, seems to give way to a more technical view of the teacher's work, oriented towards and for results. Teacher training presents a two-stage

structure, but with undeniable integration of the training dimensions, with the Portuguese tradition of structural models still prevailing to the detriment of the conceptual ones (Ferreira e Mota, 2013). Since November 2015, the political context in Portugal has changed and several education measures have been reversed. However, teacher training remains unchanged.

KEYWORDS: Bologna Process; European Higher Education Area; Teacher training

RÉSUMÉ

La modification du cadre juridique de la formation des enseignants et des éducateurs est advenue dans un contexte de développement de dynamiques de globalisation hégémonique (Santos, 2001). Dans ce contexte, l'Etat-nation a perdu de sa centralité, faisant émerger des entités économique-politiques régionales de nature supranationale dans une tentative, de la part des états, d'élargissement de leur influence dans les dynamiques de globalisation (Jessop, 2005). L'Union Européenne, forme avancée d'«Etat en réseau» (Castells, 2007), se présente en tant que configuration institutionnelle la plus développée et a affirmé progressivement un rôle croissant au niveau des politiques sociales, notamment l'éducation (Moutsios, 2009). Dans le processus de transnationalisation de l'éducation, certaines organisations internationales et supranationales ont gagné une croissante notoriété, par exemple, l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) ou l'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE). Dans ce contexte, on peut mettre en exergue l'Union Européenne (UE), dont le mandat contient des fonctions de régulation. Au sein de l'UE, les programmes d'éducation et de formation incluent les initiatives dans le contexte de la plateforme intergouvernementale *Processus de Bologne* (Conseil de l'Union Européenne, 2009a). Dans ce contexte aussi, ont été adoptées des mesures considérées cruciales afin de structurer l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) (Bergen, 2005), comme la définition du Système Européen d'Accumulation et de Transfert de Crédits (ECTS), accompagnée de l'adoption d'un système unique de degrés, avec l' (suggestion de) adoption du modèle anglo-saxon, dans la modalité 3 + 2 ans, c'est-à-dire 180 + 120 ects, lors des deux premiers cycles, et la mise en œuvre

d'un système d'évaluation qui assure la qualité et l'accréditation, sur la base d'entités et de procédures qui se veulent articulées au niveau national et transnational (Antunes, 2008). Nous nous centrons sur la discussion des options de la politique éducative pour la formation des enseignants d'enfants de 3 à 12 ans d'âge, au Portugal, conférant le degré d'autonomie dans les voies d'exécution du processus d'eupérisation à travers l'évolution des solutions mises en œuvre au niveau des conditions d'accès, des objectifs et de la structure de la formation – durée, volets et poids des domaines du savoir spécifique des enseignants, du savoir psychopédagogique et de la pratique éducative – dans le cadre de l'offre formative du 1er et du 2d cycles. À cet effet, outre la révision bibliographique considérée pertinente, nous procédons à l'analyse documentaire d'un ensemble diversifié de sources parmi les documents émanant des institutions internationales et supranationales, de groupes de travail et de plateformes intergouvernementales – études, rapports, enquêtes et leurs résultats, programmes, projets, traités, etc. –, ainsi que la production législative sur la problématique, des derniers gouvernements du Portugal, dans le but de clarifier des principes et des options de politique éducative dans le domaine de la formation d'enseignants, surtout au niveau du recrutement, du profil professionnel et de l'organisation des plans d'étude et de l'offre éducative. Globalement, le processus d'eupérisation a contribué à une certaine convergence des politiques éducatives, avec un impact dans l'enseignement supérieur portugais et au niveau de la formation initiale d'enseignants. Les modifications politiques ont engendré des changements dans les régimes juridiques de formation initiale d'éducateurs et d'enseignants démontrant bien la permanence de l'Etat en tant que régulateur, sur le plan national, comme contrepoids à une régulation transnationale de l'éducation. Une perspective de l'enseignant en tant que professionnel doté d'une attitude critique, capable d'évaluer son action, qui recherche et construit de façon réfléchie son savoir professionnel, semble glisser vers une vision plus technique du travail d'enseignant, orienté par et vers ses résultats. La formation présente une structure en deux étapes, mais avec une indéniable intégration des dimensions de formation; cependant, ce qui prévaut c'est la tradition portugaise de modèles structuraux au détriment des modèles conceptuels (Ferreira e Mota, 2013). Depuis novembre 2015 que le contexte politique, au Portugal, s'est

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n6p38>

modifié et, dans l'éducation, différentes mesures ont été inversées. Toutefois, la formation d'enseignants est maintenue inchangée.

MOTS-CLÉS: Processus de Bologne; Espace européen de l'enseignement supérieur; Formation des enseignants.

Recebido em: 01.08.2017. Aceito em: 12.09.2017. Publicado em: 01.10.2017.

Considerando o processo de europeização que se encontra na base, e, g., dos programas para a educação e formação na União Europeia (2010, 2020) e o seu impacto na ação do Estado-nação e nas políticas educativas no plano nacional, concedemos especial atenção às iniciativas no contexto da plataforma intergovernamental *Processo de Bolonha*, focalizando a nossa atenção na evolução da formação inicial de educadores e professores em Portugal, da educação pré-escolar ao 2º ciclo do ensino básico, i. é, de crianças dos 3 aos 12 anos de idade, e a sua evolução desde o início do novo milénio. Nesta perspetiva procedemos à análise documental de um conjunto diversificado de fontes numa tentativa de conferir inteligibilidade às opções de política educativa sobre formação inicial de educadores e professores, nomeadamente ao nível do recrutamento, do perfil profissional e da organização dos planos de estudo e da oferta educativa.

A globalização envolve um conjunto diferenciado de relações sociais e tem ocorrido de forma desigual tanto em termos de ritmo como no grau de intensidade, nas diferentes regiões do globo e nas diversas vertentes da vida social. Tem-se traduzido, muitas vezes, pela imposição de certos padrões e estilos de vida e por diferentes processos que, em bom rigor, constituem globalizações (Santos, 2001).

Neste contexto o Estado-nação tem perdido centralidade como “unidade privilegiada de iniciativa económica, social e política” (Santos, 2001), emergindo entidades económico-políticas regionais de natureza supranacional (por exemplo, MERCOSUL, NAFTA ou União Europeia), de iniciativa dos Estados, com o objetivo de estes ampliarem a sua influência nas dinâmicas de globalização e que traduzem novas formas de atuação do Estado em determinadas áreas da vida social cujo controlo, muitas vezes, escapa à soberania nacional (Jessop,

2005). A União Europeia, exemplo de forma avançada de “Estado em rede” (Castells, 2007), apresenta-se como a configuração institucional mais desenvolvida e tem assumido, desde a última década do século XX, um crescente papel na área das políticas sociais, nomeadamente, a educação e as políticas de educação, assunto cada vez menos exclusivo do Estado-nação (Moutsios, 2009).

Em processo de transnacionalização da educação, certas organizações internacionais e supranacionais têm ganho crescente relevo. Podemos distinguir as organizações cujos mandatos contemplam funções regulatórias, como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a União Europeia (UE), daquelas que tal função não integra originalmente os seus mandatos, casos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE). Outras existem ainda, em que as funções referidas estão dependentes da celebração de contratos com os Estados-nação, de que são exemplo o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) (Lemos, 2014a). Com intervenção no campo educativo, no âmbito europeu, merecem, ainda referência, as plataformas intergovernamentais como o *Processo de Bolonha* ou o *Processo de Copenhaga*.

Com iniciativas diferenciadas e diversificadas, estudos e publicações, estas organizações constituem hoje fóruns de conceção e *globalização* (hegemónica) de uma agenda para a educação que fixa prioridades e *formas de colocação* dos problemas, configura o pensamento e ação política (modelos, orientações e programas a adotar), nos planos continental e transcontinental, e define mecanismos de regulação dos sistemas de ensino (e formação profissional) (avaliação, organização e funcionamento), desempenhando um

papel não despidendo no plano das políticas educativas nacionais (Antunes, 2008a) (Teodoro, 2011a).

A OCDE tem exercido um papel significativo na difusão, transferência e convergência de políticas. Influência a que não será alheia a adoção do conceito de capital humano tornando incontornável a articulação da educação com as políticas de desenvolvimento (Martens & Jakobi, 2010). Desde a década de 90, a organização centrou a sua ação nos grandes projetos estatísticos internacionais (Teodoro, 2011b), que se iniciou com o projeto *International Indicators and Evaluation of Educational* (INES), acentuando-se com a criação do *Programme for International Student Assessment* (PISA), a par de outros inquéritos como o *Teaching and Learning International Survey* (TALIS). Com o PISA e o TALIS consolida-se a *governance* através da constante produção de relatórios e estudos comparados, cabendo-lhes prover as *evidências* para as tomadas de decisão política, secundarizando a contextualização dos processos de aprendizagem (Ferreira, 2015a) (Ferreira, 2015b). Uma abordagem reforçada pela definição de *standards* e *benchmarks* denunciando a passagem de uma estratégia que vai da vigilância de execução e de coordenação de atividades para a prescrição de comportamento (Lemos, 2014a). Uma influência que se manifesta agora pela necessidade de os países responderem “a uma agenda global baseada na comparação e, sobretudo, na competição de performances dos sistemas educativos” (Teodoro, 2010, p. 58).

É neste contexto que ocorre o processo de europeização da educação e das políticas educativas. Na década de setenta e até meados da seguinte, a Comunidade deu os primeiros passos na cooperação, contudo foi na década de oitenta que a sua intervenção política na educação, por via de programas de ação, se tornou clara. Um processo de europeização que conheceu os seus limites na década de 90 e que com a *estratégia de Lisboa* e a assunção de uma

agenda política que visava transformar, no horizonte 2000-2010, a União “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu, 2000). Um objetivo estratégico que alavancou a mudança de paradigma na cooperação política, na área da educação e formação, através de um conjunto de iniciativas que traduzem uma “tentativa de edificação de um processo sistemático de articulação das políticas nacionais de educação e formação em torno de prioridades e objetivos comuns acordados e congruentes ou convergentes com metas e estratégias definidas ao nível da União Europeia” (Antunes, 2008, p. 24).

A *estratégia de Lisboa*, por sugestão do Conselho Europeu (2000), traduz-se na adoção de um novo método de trabalho entre os Estados-membros e a União e entre os Estados-membros entre si. O Método Aberto de Coordenação (MAC) é aplicado em campos muito diversos (economia, educação e formação, ambiente, proteção social, as tecnologias, a investigação, etc.) (Teodoro, 2010), no âmbito da educação e formação traduz-se na identificação e definição comum de objetivos adotados pelo Conselho da Educação, na definição de instrumentos de aferição comuns (estatísticas, indicadores, linhas orientadoras) e na comparação dos desempenhos dos Estados-membros e na troca de boas práticas (*benchmarking*) sob controlo da Comissão (Comissão Europeia, 2006). Nesta fase, a par da avaliação intercalar da estratégia de Lisboa, consubstanciada em documento preliminar (Conselho da União Europeia, 2004) e final (Conselho da União Europeia & Comissão Europeia, 2006), que apontou para a necessidade de acelerar o ritmo das reformas para a concretização do programa *Educação e Formação 2010* e de um Espaço Europeu de Educação e Formação (EEEF), a União parece apostar numa estratégia de Aprendizagem ao

Longo da Vida (ALV) como programa integrador das políticas de educação e formação (Dale, 2008).

Mais recentemente foi aprovado um novo quadro estratégico para a cooperação europeia na educação e formação (EF 2020) (Conselho da União Europeia, 2009a) que “prevê objetivos estratégicos comuns para os Estados-membros, incluindo um conjunto de princípios para atingir esses mesmos objetivos, bem como métodos comuns de trabalho com domínios prioritários para cada ciclo periódico de trabalho” (Conselho da União Europeia, 2009b). Ainda que careça de trabalho empírico, como não deixa de sublinhar António Teodoro, em seu entender o Espaço Europeu de Educação e Formação parece modelar o seu conceito de educação por padrões internacionais, especialmente os definidos no quadro da OCDE, existindo “um plasmar dos conceitos, da estruturação das ideias e da formulação dos argumentos produzidos em documentos da OCDE para os documentos da EU” (Teodoro, 2010, p. 70).

Os programas de Educação e Formação incluem as iniciativas no contexto da plataforma intergovernamental *Processo de Bolonha* (Conselho da União Europeia, 2009a). Na verdade, a cooperação comunitária no domínio da educação sempre foi mais significativa no ensino superior. O programa Erasmus fez emergir um verdadeiro espaço aberto europeu de ensino superior e criou condições para uma maior convergência entre as estruturas e os sistemas dos Estados-membros. Em 1999, teve lugar a chamada declaração de Bolonha – na sequência da declaração dita da Sorbonne (1998) –, onde ministros da educação em representação de 29 países, assumiram como compromisso a criação, até 2010, de um espaço europeu coerente e compatível de ensino superior, com vista à reforma e à convergência das estruturas existentes, preservando a autonomia das instituições e respeitando a diversidade cultural e linguística nacional. Configurava-se uma plataforma intergovernamental que

impulsionaria, sem precedentes, o desenvolvimento do Espaço europeu de ensino superior (EEES).

O processo encerra as particularidades de assumir contornos continentais e ter sido concebido, à partida, com um plano de ação a médio prazo. Os ministros da tutela dos países signatários vêm-se reunindo a cada dois anos resultando de cada conferência um comunicado ministerial conjunto (Praga, 2001; Berlim, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Leuven e Louvain-la-Neuve, 2009; Budapeste e Viena, 2010; Bucareste, 2012; Yerevan, 2015), com resumo dos progressos alcançados e estabelecendo prioridades de curto e longo prazo. O grupo de acompanhamento (*follow up*) da sua implementação passou a contar, no decurso do processo, com a representação da Comissão Europeia e a participação da Associação Europeia de Universidades (EUA), da Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE), das Associações Nacionais de Estudantes na Europa (ESIB), do organismo pan-europeu de Educação Internacional (EI), da Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA), da União das Indústrias da Comunidade Europeia (UNICE), do Conselho da Europa e da UNESCO/CEPES. Adotava-se agora um novo caminho que consistia na “convergência mínima de estruturas, a fim de «organizar» diversidade e torná-lo uma força e não um obstáculo” (Comissão Europeia, 2006, p. 199).

O desenvolvimento do processo parece ter afastado o ensino superior do modelo Humboldtiano, tendo agora como objetivo fundamental dotar os alunos de conhecimentos adequados às necessidades do mercado, orientando-se a estruturação em estreita ligação com a economia de mercado, base para a competitividade, à semelhança do modelo norte-americano (Neave, 1998). No processo percorrido identificamos um conjunto de linhas de ação para a criação e desenvolvimento de EEES atrativo, coeso e competitivo (Brito, 2012) que

responda às transformações sociais contemporâneas: i) criar um sistema de graus académicos reconhecíveis e comparáveis e um suplemento ao diploma visando a transparência e uma melhor integração no mercado de trabalho e empregabilidade; ii) organizar um sistema, essencialmente de dois ciclos, o 1º com a duração de seis semestres, encurtando assim o período de formação, e um 2º ciclo com a duração máxima de dois anos; um terceiro ciclo para a realização de doutoramento; iii) elaborar um sistema europeu de créditos curriculares, tipo *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), servindo a acumulação e a sua transferência; iv) intensificar a mobilidade de estudantes, professores e investigadores; v) promover a cooperação em matéria de garantia da qualidade académica e de sistemas de avaliação e certificação externa de que resultou a criação da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (2000, 2004) e, posteriormente, a *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR) para a publicação de resultados da avaliação; vi) assegurar uma dimensão europeia no ensino superior potenciando o número de módulos, cursos e vertentes; vii) apostar na aprendizagem ao longo da vida como meio de aumento da produtividade; viii) estimular a atratividade do EEES entre os estudantes da Europa e entre os demais; ix) promover um maior envolvimento dos estudantes na gestão das IES.

A adequação do ensino superior português aos compromissos assumidos no âmbito do Processo de Bolonha remonta a 2005, com a publicação dos *Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior* (Portugal, 2005a). O diploma legal traduz uma alteração de paradigma de formação, centrado agora “na globalidade da atividade e nas competências” (Portugal, 2005a) a adquirir, ao longo das diferentes etapas da vida adulta, articulando com a evolução dos conhecimentos e interesses de cariz individual ou coletivo. Os planos de estudo

são apresentados como conjuntos organizados de unidades curriculares. Uma unidade curricular (UC) constitui uma unidade de ensino com objetivos de formação próprios que é objeto de inscrição e de avaliação. A UC mede-se em horas estimadas de trabalho do estudante, incluindo horas de contacto, de estudo e avaliação bem como aquelas dedicadas a estágios, projetos, estudo e avaliação. O trabalho mede-se em créditos. Um ano curricular situa-se no intervalo entre as 1500 e as 1680 horas, num período de 36 a 40 semanas, correspondendo a 60 créditos. O legislador definiu, ainda, o suplemento ao diploma como documento complementar que descreve o sistema de ensino superior português, caracteriza a instituição e formação realizada (grau, área, requisitos de acesso, duração normal, nível) e seu objetivo, bem como fornece informação detalhada sobre a formação realizada e resultados. Clarificava, ainda, princípios gerais da avaliação, a escala europeia de comparabilidade das classificações, a mobilidade académica, o Boletim de Registo Académico e o guia informativo do estabelecimento de ensino (Portugal, 2005a).

Na sequência, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é revista pela segunda vez desde a sua publicação em 1986 (Portugal, 2005b). Adota-se o modelo de organização do ensino superior em três ciclos. Redesenham-se os objetivos do ensino superior, especificando com mais clareza as orientações dos dois subsistemas, universitário e politécnico. As instituições universitárias e politécnicas conferem os graus de licenciado e de mestre, reservando o grau de doutor às primeiras, em qualquer caso, salvaguardando a existência de recursos docentes qualificados. Consagra-se a transição de um sistema de ensino fundado na ideia de transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências e estabelece-se o sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*), baseado, precisamente, no trabalho dos estudantes. O legislador criou

condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, definindo princípios para o acesso ao ensino superior de maiores de 23 anos e de portadores de qualificações pós-secundárias (Portugal, 2005b). No ano seguinte teve lugar a regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal, 2006), posteriormente revista (Portugal, 2008). Regulamentaram-se os graus académicos e diplomas do ensino superior estabelecendo as condições de cada um dos ciclos de estudo respeitante a cada grau, fixando 180 a 240 ECTS, numa duração de seis a oito semestres para os cursos de 1º ciclo (licenciatura) e de 60 a 120 para o 2º ciclo (mestrado), numa duração de dois a quatro semestres. O 2º ciclo, em situações excecionais e comuns na UE de acesso a determinada profissão, ter natureza integrada tendo 300 a 360 ECTS e uma duração de 10 a 12 meses. O legislador clarificava, ainda, as competências exigidas ao detentor de cada grau, definindo os princípios gerais a que se subordina o processo de acreditação, as regras a aplicar para a reorganização dos cursos em funcionamento bem como as transitórias a adotar para a criação de novos ciclos de estudo até à criação e entrada em funcionamento da agência de acreditação e, finalmente, enunciavam-se as regras a implementar para o registo de alterações aos planos de estudo dos cursos (Portugal, 2006).

No desenvolvimento da aprovação do Regime Jurídico de Avaliação da Qualidade do Ensino (Portugal, 2007b) é instituída pelo Estado português a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que tem como fins a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior. A A3ES possui autonomia científica e técnica e é responsável pelo enquadramento de Portugal no sistema europeu de garantia de qualidade. A

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n6p38>

sua atuação é permanente e envolve a aprendizagem dos alunos, o desempenho dos professores e do pessoal não docente, bem como das escolas e do próprio sistema (Portugal, 2007a). A A3ES desde 2009 que é membro associado da ENQA (Rosa & Sarrico, 2012).

Naturalmente que as modificações que assinalámos para o ensino superior em Portugal provocariam a necessidade de adequação na formação inicial de educadores e professores. Meses antes da criação da A3ES era publicado o primeiro regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Portugal, 2007c), em linha com as alterações legislativas de adequação ao Processo de Bolonha. Contudo, é necessário recuar ao final do milénio para, numa primeira tentativa de desenvolver um sistema de acreditação dos cursos de formação de professores com a criação do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) (Portugal, 1998), procurar garantir a qualidade das habilitações para o ensino (Campos, 2003). Apesar da sua efémera e inconsequente existência, dos trabalhos do INAFOP resultou a elaboração de perfis profissionais para a docência, nomeadamente, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Perfis que deveriam servir de quadro orientador para a organização da formação inicial e da sua acreditação. O perfil geral de desempenho profissional do educador e do professor do ensino não superior apresentava-se em quatro dimensões: i) profissional, social e ética – reporta-se ao saber específico resultante da mobilização de saberes integrados em contexto, ética e socialmente situados; ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – tem por referência a promoção de aprendizagens no currículo considerando a qualidade da relação pedagógica e o rigor científico e metodológico; iii) participação na escola e de relação com a comunidade – ação

do professor centrada na escola como instituição educativa no contexto de uma comunidade educativa; iv) desenvolvimento profissional ao longo da vida – remete para um desenvolvimento profissional em contexto e em cooperação, numa perspetiva problematizadora e reflexiva, com recurso à investigação (Portugal, 2001a). Com a mesma data são publicados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e o do professor do 1º ciclo do ensino básico, centrados na dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem de cada perfil, considerando a conceção e desenvolvimento do currículo e a sua integração, no seu contexto específico (Portugal, 2001b).

O regime jurídico de habilitação profissional para a docência no ensino não superior (Portugal, 2007c), já referenciado, constitui um documento inovador no sentido em que é a primeira vez que, em Portugal, se aborda a formação de educadores e professores, de uma forma integrada e articulada, não pretendendo nós com isto, afirmar que as instituições tenham tomado a iniciativa de se articularem aquando da adequação das suas licenciaturas. As alterações surgem justificadas pela necessidade de maior qualificação dos portugueses, seja pelo combate ao insucesso e abandono escolares ou pela definição do ensino secundário como referencial de formação dos portugueses. Apreciação que deixa transparecer a urgência em adequar a preparação de educadores e professores, criando um corpo docente mais qualificado e estável, tanto mais que se considera que os resultados de aprendizagem andam associados à sua qualificação.

Estado determina a reformulação dos domínios de habilitação profissional, através de uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino, possibilitando a mobilidade de docentes entre os mesmos. De acordo com o legislador, esta mobilidade permite aos professores acompanhar os alunos por um maior período de tempo e flexibiliza a gestão dos recursos humanos e as

trajetórias profissionais. Alargam-se os domínios de habilitação do docente generalista que passa a incluir habilitação conjunta para a educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico ou habilitação conjunta para os dois primeiros ciclos do ensino básico.

Com a estruturação do ensino superior em três ciclos, a habilitação profissional para todos os docentes passa a ser o mestrado, um acréscimo que, afinal de contas, se queda pelo título académico. A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico é conferida a quem obtiver uma licenciatura em *Educação Básica* e um mestrado em *Ensino*.

O novo sistema de habilitação para a docência, na ótica do legislador, pretende valorizar as dimensões do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional, considerando o domínio do Português, oral e escrito, como uma dimensão comum da qualificação do corpo docente.

O diploma legal sublinha, ainda, que o domínio da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas curriculares de docência (Portugal, 2007c). Por outro lado, coloca o acento tónico na área das metodologias de investigação educacional na medida em que se pretende que:

“[...] o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”.

O novo regime jurídico da habilitação profissional retoma o perfil geral, definido para educadores de infância e professor dos ensinos básico e secundário, e os perfis específicos, de educadores de infância e professores do

1º ciclo do ensino básico, na proposta de princípios gerais de organização curricular da formação para habilitação profissional para a docência. Da consideração dos perfis e fundando-se na investigação existente o legislador define as seguintes componentes de formação: i) formação educacional geral que abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no âmbito da educação e com importância no desempenho na sala de aula, estabelecimento de ensino, na relação com a comunidade e na participação crítica no desenvolvimento de políticas educativas e de metodologias de ensino; ii) didáticas específicas que incluem os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no quadro do ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos níveis e ciclos de ensino respetivos; iii) atividades de iniciação à prática profissional que deveriam incluir a observação e colaboração em situações de educação e ensino, a prática supervisionada na sala de aula e na escola, experiências de planificação, ensino e avaliação e a realização em diferentes grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino; iv) formação cultural, social e ética que deve promover a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento a outras áreas do saber e cultura e preparar para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente; v) formação em metodologias de investigação educacional procurando capacitar os futuros docentes a adotarem uma atitude investigativa no desempenho profissional; formação na área da docência garantindo uma formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas (Portugal, Decreto-lei n.º 43/2007, 2007c).

A estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica é composta de 180 ECTS, com a duração de seis semestres, e distribuídos pela formação educacional geral, as didáticas específicas e a

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n6p38>

iniciação à prática profissional. Cada componente situa-se no intervalo dos 15 a 20 ECTS, incluindo as de formação cultural, social e ética e a de formação em metodologias de investigação educacional. A componente de formação na área da docência situa-se entre 120 a 135 ECTS, sendo no mínimo, 30 ECTS para cada uma das vertentes, Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal), as Expressões, a Matemática e o Português, como se pode observar no seguinte quadro síntese.

Quadro 1 Repartição de créditos por Ciclo de Estudos e Componentes de Formação

Componente de formação	ECTS	180	60	90	90 a 120
	Ciclo de Estudos (CE)	Licenciatura em educação básica	Mestrado em educação pré-escolar ou em ensino do 1º ciclo do ensino básico	Mestrado em educação pré-escolar e em ensino do 1º ciclo do ensino básico	Mestrado em ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico (b)
Didáticas Específicas (DE)		15 a 20	15 a 20	25 a 30	20%
Formação Cultural, Social e Ética		(a)	0	0	0
Formação Educacional Geral (FEG)		15 a 20	5 a 10	5 a 10	5%
Formação em metodologias de investigação educacional		(a)	(a)	(a)	(a)
Formação na Área da Docência (FAD)		120 a 135	0	0 a 5	25%
Iniciação à Prática Profissional (IPP)		15 a 20	0	0	0
Prática de Ensino Supervisionada (PES)		0	30 a 35	40 a 45	45%

(a) ECTS incluídos nas componentes de DE, FEG e IPP.
 (b) Percentagem mínima a calcular em função dos ECTS.

Os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre subdividem-se em quatro domínios de habilitação para a docência: educador de infância, professor do 1º ciclo do ensino básico, educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico e, por fim, professor do 1º e do 2º ciclo do ensino básico, abrangendo, neste último caso, todas as áreas do 1º ciclo do ensino básico e Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Matemática e Língua Portuguesa do 2º ciclo do ensino básico. Assim, o grau de mestre é atribuído na

especialidade de educação pré-escolar, ensino do 1º ciclo do ensino básico, educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico e, por último, ensino dos 1º e do 2º ciclo do ensino básico (Portugal, 2007c).

Os cursos de 2º ciclo que habilitam profissionalmente apenas para um nível de educação ou ensino – educação pré-escolar ou 1º ciclo do ensino básico – têm a duração de dois semestres, correspondendo a 60 ECTS (um ano escolar), distribuídos pelas componentes de formação educacional geral, de didáticas específicas e de prática supervisionada. Já a conjunção destas duas habilitações profissionais, o curso de mestrado em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico (quadro 1), estrutura-se em 3 semestres, correspondendo a 90 ECTS, podendo abranger quatro componentes de formação – área da docência, didáticas específicas, educacional geral e prática de ensino supervisionada.

Não podemos deixar de questionar uma aparente incongruência que emerge da estrutura destes três cursos de mestrado. A possibilidade de introdução da componente de formação na área da docência (0 a 5 ECTS) neste último mestrado. Qual a razão para a sua introdução quando ela não aparece em nenhum dos cursos que habilitam profissionalmente apenas para uma das áreas? Se a justificação tem na sua base o entendimento da necessidade de reforço da referida componente, em face da especificidade da habilitação profissional para o 1º ciclo do ensino básico, fica por explicar a sua ausência no mestrado em ensino do 1º ciclo do ensino básico. Acresce que este entendimento, aparentemente consensual, é discutível e carece de demonstração pelo que, nesta perspetiva, continuam por identificar as razões que justificaram a ausência, pelo menos a possibilidade de introdução, da componente de formação na área da docência nos mestrados em educação pré-escolar e no mestrado em ensino do 1º ciclo do ensino básico.

O mestrado em ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico, incorporando habilitação profissional para as áreas de Matemática e Ciências da Natureza e Português e História e Geografia de Portugal do 2º ciclo, poderia ter a duração de seis a oito semestres a que corresponderiam, respetivamente, 90 a 120 ECTS. *Naturalmente* um curso conferente de uma habilitação profissional com tal abrangência teria de incluir as diferentes componentes de formação previstas, i. é, na área da docência, em didáticas específicas, na vertente educacional geral e na prática de ensino supervisionada. Como explicitamos no quadro 1, dado que o legislador estabelece um intervalo de ECTS, a norma legal estabelece uma percentagem em função dos ECTS do curso.

Numa primeira observação, global, deve destacar-se o crescente peso, em referência ao passado recente, do saber da área da docência e das didáticas específicas, em detrimento das ciências da educação *tout court* ou, na linguagem do legislador, do saber educacional geral.

Decorrem das alterações introduzidas, ainda, dois aspetos que sobressaem e que, de resto, têm sido objeto de análise pela literatura. São eles o grau da titulação da qualificação profissional e da sua atribuição a todos os docentes e, por outro, a questão respeitante ao modelo de formação. No que respeita ao grau, existe, efetivamente, uma elevação do grau académico sem, contudo, isso corresponder a mais tempo dedicado à “formação pedagógico-didática e de contato com as situações profissionais” (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2012, p. 192). No que respeita à atribuição do mesmo grau de titulação da qualificação profissional a todos os docentes do ensino não superior consistiu numa opção em linha com a evolução da política educativa portuguesa que nas duas últimas décadas tendeu para uma igualdade de estatuto entre os professores dos vários níveis de ensino não superior.

Em referência ao modelo de formação (Ferreira & Mota, 2013), a conceção de dois ciclos de estudo não integrados tem por base um modelo bietápico ou sequencial apontando para a realização da formação científica na área da docência, das didáticas específicas e a formação educacional geral, primeiro e, depois, a prática de ensino supervisionada (Brito, 2012) (Melo & Branco, 2013). Contudo, um olhar mais fino permite questionar esta leitura sequencial das componentes de formação. Na realidade, veja-se o quadro 1, o que se pode constatar é que no 1º ciclo detetamos a presença integrada das componentes de formação na área da docência, das didáticas específicas, da formação educacional geral e da iniciação à prática profissional que, pelo menos no caso de algumas instituições, surge distribuída ao longo dos três anos indiciando um certo grau de integração (Portugal, 2015) (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Super, 2014). Uma análise que é, na generalidade, extensível aos diferentes cursos do 2º ciclo já que são organizados de forma tendencialmente integrada.

O mestrado em ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico constituiu uma tentativa de criação de um perfil de professor generalista (veja-se o quadro 1) para o 2º ciclo do ensino básico. Uma tal opção rompe com a tradição educativa portuguesa, desde logo visível no sistema de ensino que possui a especificidade de um 2º ciclo do ensino básico, organizado em áreas disciplinares, ao que acresce o facto de o seu corpo docente, até meados da década de 90, possuir formação académica, em número significativo de casos, monodisciplinar e universitária. Por falta de vontade, ou capacidade, política a desarticulação criada entre a formação inicial e a realidade do sistema de ensino nunca foi resolvida, facto que não deixa de causar estranheza aos atores envolvidos. Como o demonstram estudos recentes que envolveram a colheita e análise de depoimentos de diferentes atores que, para além de sublinhar essa

discrepância, traduziram uma relação ambivalente com esta nova realidade. Se antecipam uma possível mais-valia na existência de um profissional que acompanha os alunos de modo mais alargado, em regime de monodocência, não deixam de se interrogar sobre a qualidade da preparação de um profissional em quatro áreas de docência tão distintas em apenas quatro semestres (Sousa-Pereira, Leite, & Carvalho, 2015).

Relatório recentemente divulgado (Almeida & Lopo, 2015) aponta no sentido da ausência dos planos de estudo de abordagens “orientadas para o trabalho específico em sala de aula com crianças com necessidades educativas especiais e imigrantes” (Lopo, 2016, p. 8), bem como de outros saberes importantes para a construção de relações interpessoais e ações pedagógicas bem-sucedidas.

Como aspetos positivos a literatura tem destacado a mobilidade no EEES e o paradigma formativo adotado centrado na atividade global do aluno privilegiando a aprendizagem (Sousa-Pereira, Leite, & Carvalho, 2015).

Na sequência da modificação da situação política e social em Portugal, decorrente da crise financeira e da dívida soberana do Estado, em 2011, alterou-se significativamente a composição política da Assembleia da República e, conseqüentemente, do governo. A ausência de consensos ao nível das políticas sociais, nomeadamente na educação, conduziu à publicação de novo regime jurídico da formação inicial de professores (Portugal, 2014a).

É em nome da necessidade de uma formação inicial “mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” que o legislador justifica o novo regime jurídico. Uma necessidade que surge respaldada nos “múltiplos estudos internacionais” e nas “análises e sínteses”, divulgadas, respetivamente, mas não identificadas, em “publicações científicas” e por “organizações independentes”, como a OCDE e a rede Eurydice. Estudos esses que, ainda segundo o legislador,

comprovam que a qualidade do nível geral da formação de educadores e professores “tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino” (Portugal, 2014a, p. 2819). O Conselho Nacional de Educação (CNE) não deixou de considerar que o projeto não foi “acompanhado de suficientemente clara e desenvolvida, explicitando os motivos que poderão ter determinado a pertinência e oportunidade das alterações nele propostas”. Adianta, o CNE, que não é revelada qualquer “informação que ajude a perceber o impacto da sua aplicação” (Portugal, 2014b, p. 7781).

O novo regime jurídico assumia-se como um reforço dos instrumentos para, a médio e longo prazo, “ter nas nossas escolas os [educadores e professores] mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar” (Portugal, 2014a, p. 2820). No mesmo sentido iam, no entendimento do ministério da Educação e Ciência liderado, entre 2011 e 2015, por Nuno Crato, a então criada Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades para admissão aos concursos de seleção e recrutamento de pessoal docente e as alterações na formação contínua e na admissão aos cursos de educação básica considerando, neste caso, que se introduzia um maior grau de exigência.

O legislador manteve a estrutura bietápica (1º e 2º ciclo) e a forma integrada das componentes de formação em ambos os ciclos. O 1º ciclo em educação básica permanece como condição de ingresso nos mestrados, contudo estes são reorganizados e veem o número de ECTS ser alterado. O quadro 2 sintetiza o novo regime jurídico de formação inicial de educadores e professores cujas alterações o CNE não deixou de considerar “pontuais e coerentes com a lógica de clarificação e aperfeiçoamento introduzida no diploma” (Portugal, 2014b, p. 7781).

Quadro 2 Repartição de créditos por Ciclo de Estudos e Componentes de Formação

Componente de formação (b)	Ciclo de Estudos (CE)	Repartição de créditos					
		180	90	90	120	120	120
	Licenciatura em educação básica	Mestrado em educação pré- escolar	Mestrado em ensino do 1º ciclo do ensino básico	Mestrado em educação pré- escolar e em ensino do 1º ciclo do ensino básico	Mestrado em ensino do 1º e Matemática e Ciências da Natureza do 2º ciclo do ensino básico	Mestrado em ensino do 1º e Português e História e Geografia de Portugal do 2º ciclo do ensino básico	
Didáticas Específicas (DE)		15	24	21	36	30	30
Formação Cultural, Social e Ética	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)
Formação Educacional Geral (FEG)		15	6	6	6	6	6
Formação na Área da Docência (FAD)		125	6	18	18	27	27
Iniciação à Prática Profissional (IPP)		15	0	0	0	0	0
Prática de Ensino Supervisionada (PES)		0	39	32	48	48	48

(a) ECTS incluídos nas restantes componentes de formação.
(b) Número mínimo de ECTS

O legislador anuncia as alterações que considera relevantes, desde logo, o aumento da duração dos mestrados em educação pré-escolar e em ensino do 1º ciclo do ensino básico, de dois para três semestres, correspondendo a 90 ECTS. De igual modo, o mestrado conjunto em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico passa do 90 para 120 ECTS, i. é, tem a duração de quatro semestres. Os demais mestrados são configurados em quatro semestres, correspondendo 120 ECTS.

O reforço de qualificação na área da docência, das didáticas específicas e da prática de ensino supervisionada ocorre pelo aumento da duração dos ciclos de estudos e, igualmente, do peso relativo dessas áreas. Contudo, na licenciatura em educação básica e nos mestrados que contemplam o ensino no 1º e 2º ciclo do ensino básico, o peso relativo da formação na área da docência não aumenta. A mesma situação se verifica para a prática de ensino supervisionada no percurso a licenciatura em educação básica e o mestrado em ensino do 1º ciclo do ensino básico (Lopo, 2016). O CNE, das poucas reflexões publicadas sobre o novo regime jurídico, considerou estas alterações “fatores que podem criar condições para aumentar o nível de exigência e elevar a qualidade das formações” (Portugal, 2014b, p. 7781).

O mestrado em ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico é desdobrado em dois, de acordo com as áreas disciplinares do 2º ciclo do ensino básico – Matemática e Ciências da Natureza ou Português e História e Geografia de Portugal – e com os grupos de recrutamento do 2º ciclo do ensino básico. Alteração que permitiu reforçar, na ótica do legislador, a formação na área da docência, mas que, na realidade, em resultado da redução em 50% dos domínios do saber – passagem de quatro para dois – traduz-se num acréscimo de tempo de trabalho também ao nível das didáticas específicas e da prática de ensino supervisionada. Se o CNE considerou o desdobramento do referido mestrado, como uma opção positiva na “medida em que torna mais clara a relação entre a procura e a oferta” (Portugal, 2014b, p. 7781), ela consubstanciava também o abandono de um ensaio para a introdução de um professor generalista no 2º ciclo do ensino básico traduzindo uma diferença substantiva entre os últimos regimes jurídicos que analisámos.

A supressão da componente de formação metodologias de investigação parece indiciar uma perspectiva mais tecnicista da ação do professor (Esteves, Rodrigues, Silva, & Carita, 2015), numa postura mais orientada para a eficácia da ação e nos resultados dos alunos em detrimento de uma atitude crítica e reflexiva sobre o ensino e a sua prática (Pacheco, 2011).

Considerações Finais

Independentemente da perspectiva que adotemos, neo-institucionalista na linha de Meyer, Ramirez e seus colaboradores (Meyer & Ramírez, 2010), na lógica da *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação* (AGEE) (Dale, 2004) ou nas leituras de Jürgen Schriewer (2004), é inequívoca a (crescente) influência de instituições internacionais e supranacionais na agenda da educação e na condução da política educativa. A OCDE constitui um exemplo paradigmático.

Pelo seu lado, o processo de europeização tem contribuído para uma certa convergência das políticas educativas, nomeadamente no sentido da concretização de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Sublinhámos, de resto, o impacto no ensino superior português, visível nas alterações introduzidas neste milénio (graus académicos reconhecíveis e comparáveis; um sistema em 3 ciclos de estudos; os ECTS; a avaliação e certificação externa; etc.) com impacto ao nível da formação inicial de educadores e professores.

Neste âmbito as alterações políticas estiveram na origem de cambiantes nos regimes jurídicos de formação inicial de educadores e professores ilustrando a permanência do Estado como regulador, no plano nacional, como contraponto a uma regulação transnacional da educação.

A mudança de regime jurídico, em 2014, ainda que careça de comprovação empírica, aparenta consubstanciar a evolução de uma perspectiva do professor como profissional autónomo dotado de atitude crítica, capaz de avaliar a sua atuação, que investiga e constrói reflexivamente o seu saber profissional, para uma visão mais técnica do trabalho do professor, orientada para e pelos resultados. Contudo, foi por via deste novo regime jurídico que se reforçou a duração dos cursos de 2º ciclo que se plasmavam em menos de quatro semestres.

A formação tem por base uma estrutura bietápica, mas com inegável integração das dimensões de formação. Ainda assim, em linha com a tradição portuguesa, prevalecem os modelos estruturais em detrimento dos concetuais (Ferreira & Mota, 2013). É precisamente a sua estrutura bietápica, relacionada com a adoção do modelo anglo-saxónico, que contribui para a diferenciação da oferta formativa disponível daqueloutra anterior à adequação encetada no segundo lustro do século XXI.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n6p38>

O contexto político nos últimos seis meses, em Portugal, alterou-se, aparentemente, de forma radical. Diversas medidas adotadas ao longo dos últimos quatro anos, nas mais diversas áreas e, muito especialmente, na educação, têm sido revertidas. Contudo, quase dois anos volvidos, o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores, na sua essência, permanece o mesmo.

Referências

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. **ACEF/1213/10027 — Relatório final da CAE.** Disponível em: http://www.a3es.pt/sites/default/files/ACEF_1213_10027_acef_2012_2013_poli_a_acef.pdf. Acesso em: 11 fev. 2014.

ALMEIDA, S.; LOPO, T. T.. Parte II. Tendências da organização curricular da formação inicial de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. In: JUSTINO, D.; MIGUÉNS, M.; GREGÓRIO, M. C.; FERREIRA, S. (Org.). **Formação inicial de professores.** Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015, pp. 85-138.

ANTUNES, F.. A europeização das políticas de educação e formação: percursos, processos e modalidades (1957/71-2006). In: ANTUNES, F.. **Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições. Subsídios para Debate.** Coimbra: Edições Almedina, S. A., 2008, pp. 13-42.

ANTUNES, F.. (2008a). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores. Dos princípios comuns ao ângulo português. In: ANTUNES, F.. **Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e**

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n6p38>

Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições.

Subsídios para Debate. Coimbra: Edições Almedina, 2008a, pp. 101-182.

BRITO, E. B.. **As implicações do Processo de Bolonha na formação de professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal.**

Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2012. Dissertação de doutoramento.

CAMPOS, B. P.. **Quem pode ensinar - Garantia da qualidade das habilitações para a docência.** Porto: Porto Editora, 2003.

CASTELLS, M.. **A sociedade em rede. Volume I: A era da informação: economia, sociedade e cultura.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

COMISSÃO EUROPEIA. **The history of European cooperation in education and training.** Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020») (2009/C 119/02). **Jornal Oficial da União Europeia**, pp. C119/2-C119/10, 2009a. Disponível em: [http://eur-lex.europa.eu/legal-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)

[content/pt/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN). Acesso em: 30 ag. 2017.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **‘Educação e formação para 2010’. A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa. Projecto de relatório intercalar conjunto do conselho e da comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao [...].**

Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004.

Disponível em:

<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PT&f=ST%206905%202004%20IN>

[IT](http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PT&f=ST%206905%202004%20IN). Acesso em: 30 ag. 2017.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n6p38>

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Educação e Formação (2020)**. Obtido de EUR Lex – Acesso ao direito da União Europeia. 2009b. Disponível em:

<http://eur-lex.europa.eu/legal->

[content/PT/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=PT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=PT). Acesso em: 11 fev. 2014.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA; COMISSÃO EUROPEIA. Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na Europa. Relatório intercalar conjunto de 2006, do Conselho e da Comissão, sobre os progressos realizados no âmbito do programa de trabalho «educação e [...]». **Jornal Oficial da União Europeia**, pp. C79/1-C79/19, 2006.

Disponível

em:

<http://eur-lex.europa.eu/legal->

[content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11091](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11091). Acesso em: 30 ag. 2017.

CONSELHO EUROPEU. **Conselho Europeu de Lisboa. 23 e 24 de março de 2000. Conclusões da Presidência**. Lisboa, 2000. Disponível em:

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm. Acesso em: 11 fev. 2014.

DALE, R.. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educ. Soc.**, vol. 25, n.º 87, 2004, pp. 423-460.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 30 ag. 2017.

DALE, R.. Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. **Revista Lusófona da Educação**, 11 (11), 2008, pp. 13-30. Disponível em:

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/565>. Acesso em:

30 ag. 2017.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A.; SILVA, M. L.; CARITA, A. (Org.). **Para pensar a educação em Portugal: A formação de professores**. Lisboa: Grupo Economia e Sociedade., 2015.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n6p38>

FERREIRA, A. G.. A ilusão dos rankings. **Diário As Beiras**, 17 de dezembro de 2015a. Disponível em: <http://www.asbeiras.pt/2015/12/opiniao-a-ilusao-dos-rankings-1/>. Acesso em: 30 ag. 2017.

FERREIRA, A. G.. A ilusão dos rankings - 2. **Diário As Beiras**, 21 de dezembro de 2015b. Disponível em: <http://www.asbeiras.pt/2015/12/opiniao-a-ilusao-dos-rankings-2/>. Acesso em: 30 ag. 2017.

FERREIRA, A. G.; MOTA, L.. A formação de professores do ensino secundário em Portugal no século XX. **Rev. educ. PUC-Camp**, volume 18, n.º 1, 2013, pp. 107-114. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1904>. Acesso em: 30 ag. 2017.

JESSOP, B.. **Globalização e o império da informação**. Viseu: Pretexto, 2005.

LAWN, M.; LINGARD, B.. Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. **European Educational Research Journal**, volume 1, number 2, 2002, pp. 290-307. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eeerj.2002.1.2.6>. Acesso em: 30 ag. 2017.

LEMOS, V. **A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal**. Lisboa: ISCTE/IUL, 2004b. Dissertação de doutoramento.

LEMOS, V. A OCDE e as Políticas de Educação em Portugal. In: RODRIGUES, M. L. (Org). **40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Volume I - A Construção do Sistema Democrático de Ensino**. Coimbra: Edições Almedina, 2014a, pp. 293-323.

LOPO, T. T.. Entre Dois Regimes Jurídicos, o que Mudou no Currículo da Formação Inicial de Professores em Portugal? **arquivos analíticos de políticas educativas**, volume 24. número 7, 2016, pp. 1-20. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2215/1716>. Acesso em: 30 ag. 2017.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n6p38>

MARTENS, K.; JAKOBI, A. P.. The OECD as an actor in international politics. In: MARTENS, K.; JAKOBI, A. P. (Org.). **Mechanisms of OECD governance: international incentives for national policy making?** Oxford: Oxford University Press, 2010, pp. 1-25.

MELO, A. S.; BRANCO, M.. A formação inicial de professores no âmbito do processo de Bolonha: o caso da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica. **Saber e Educar**, n.º 18, 2013, pp. 22-35. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/46>. Acesso em: 30 ag. 2017.

MEYER, J. W.; RAMÍREZ, F. O.. **La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos**. Barcelona: Octaedro/ICE, 2010.

MOURAZ, A.; LEITE, C.; FERNANDES, P.. A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do "Olhar" de Professores e de Estudantes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 46, n.º 2, 2012, pp. 189-209. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/node/89556>. Acesso em: 30 ag. 2017.

MOUSIOS, S.. International organisations and transnational education policy. **Compare**. vol. 39, no. 4, 2009, pp. 467-478. Disponível em: <http://sites.mii.edu/comparativeeducation/files/2013/01/International-organisations-and-transnational-education-policy.pdf>. Acesso em: 30 ag. 2017.

NEAVE, G.. Modelos de éxito. Los sistemas de cuatro países han influido en la educación superior del mundo entero? Qué han aportado?, **El Correo UNESCO. La Educación Superior. Y después qué?**, año LI, 1998, pp. 21-23. Disponível em: <http://www.miguelscotet.com/docs/correoSPescotet.pdf>. Acesso em: 30 ag. 2017.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n6p38>

PACHECO, J.. Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, volume 17, número 17, 2011, pp. 75-90. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>. Acesso em: 30 ag. 2017.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 289/98. **Diário da República**, I Série – A, n.º 215, 17 de setembro de 1998, pp. 4805-4812.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 239/2001. **Diário da República**, I Série – A, n.º 201, 30 de agosto de 2001a, pp. 5569-5572.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 241/2001. **Diário da República**, I Série – A, n.º 201, 30 de agosto de 2001b, pp. 5572-5575.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 42/2005. **Diário da República**, I Série – A, n.º 37, 22 de fevereiro de 2005a, pp. 1494-1499.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 49/2005. **Diário da República**, I Série – A, n.º 166, 30 de agosto de 2005b, pp. 5122-5138.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 74/2006. **Diário da República**, I Série – A, n.º 60, 24 de março de 2006, pp. 2242-257.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 362/2007. **Diário da República**, 1ª Série, n.º 212, 5 de novembro de 2007a, pp. 8032-8040.

PORTUGAL. Lei n.º 38/2007. **Diário da República**, 1.ª série, n.º 157, 16 de agosto de 2007b, pp. 5310-5313.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 43/2007. **Diário da República**, 1.ª série, n.º 38, 22 de fevereiro de 2007c, pp. 1320-1328.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 107/2008. **Diário da República**, 1.ª série, n.º 121, 25 de junho de 2008, pp. 3835-3853.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 79/2014. **Diário da República**, 1.ª série, n.º 92, 14 de maio de 2014a, pp. 2819-2828.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n6p38>

PORTUGAL. Despacho 4291/2014. **Diário da República**, 2ª Série, n.º 58, 24 de março de 2014b, pp. 7780-7781.

PORTUGAL. Despacho n.º 4793/2015. **Diário da República**, 2.ª série, n.º 89, 8 de maio de 2015, pp. 11347-11350.

ROSA, M. J.; SARRICO, C. S.. Quality, Evaluation and Accreditation: from Steering, Through Compliance, on to Enhancement and Innovation? In: NEAVE, G.; AMARAL, A. (Org.). **Higher Education in Portugal 1974-2009**. London/New York: Springer/Cipes – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, 2012, pp. 249-264.

SANTOS, B. S.. Os processos de globalização. In: SANTOS, B. S. (Dir.). **Globalização: Fatalidade ou Utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2001, pp. 31-106.

SCHRIEWER, J.. L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une «idéologie mondiale» ou persistance du style de «réflexion systémique» spécifiquement nationale. **Revue française de pédagogie**, volume 146, 2004, pp. 7-26. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_146_1_3090. Acesso em: 30 ag. 2017.

SOUSA-PEREIRA, F.; LEITE, C.; CARVALHO, J. M.. Políticas de Formação Inicial de Professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação. **Educação Unisinos**, volume 19, número 1, 2015, pp. 6-21. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/4496/449644339003/>. Acesso em: 30 ag. 2017.

TEODORO, A.. **Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010.

TEODORO, A.. «A fortuna é de quem a agarrar». A rede iberoamericana de investigação em políticas de educação (RIAIPE) e as perspetivas de trabalho

futuro. **RASE - Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, volume 4, n.º 1, 2011a, pp. 6-18. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655791>. Acesso em: 30 ag. 2017.

TEODORO, A.. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011b.