



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS NO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL: CONFLUÊNCIAS E INTERSEÇÕES NA PRÁTICA SUPERVISIONADA

THE TRAINING OF PORTUGUESE TEACHERS IN BASIC EDUCATION IN PORTUGAL: CONFLUENCES AND INTERSECTIONS IN SUPERVISED PRACTICE

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PORTUGUÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA EN PORTUGAL: CONFLUENCIAS E INTERSECCIONES EN LA PRÁCTICA SUPERVISADA

Pedro Balaus Custódio¹

Resumo: Em Portugal, ao longo das últimas décadas, os modelos de formação de professores tiveram um especial relevo na construção das habilitações dos docentes. O nosso objetivo é, tão-somente, descrever de que forma o modelo atual destinado à formação de professores de Português no Ensino Básico se estrutura e, ainda, como confluem os aspetos teóricos no campo da prática de ensino supervisionada. A partir do curriculum de um dos cursos ministrados no Politécnico de Coimbra, e do modelo de estágio em vigor, revisitaremos este exemplo de formação de professores de Português neste ciclo de ensino.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Básica em Portugal. Didática do Português.

Abstract: In Portugal, over the last few decades, teacher training models have had a special emphasis on the construction of teachers' qualifications. Our aim is to describe how the current model for the training of Portuguese teachers in Basic Education is structured and also how the theoretical aspects in the field of supervised teaching practice converge. Based on the curriculum of one of the courses taught at the Polytechnic of Coimbra and the current internship model, we will revisit this example of training Portuguese teachers for this teaching cycle.

Keywords: Teacher training. Basic Education in Portugal. Portuguese teaching.

Resumen: En Portugal, en las últimas décadas, los modelos de formación docente han puesto especial énfasis en la construcción de las calificaciones de los docentes. Nuestro objetivo es solo describir cómo está estructurado el modelo actual para la formación de docentes portugueses en Educación Básica y también cómo convergen los aspectos teóricos en el campo de la práctica docente supervisada. Basado en el plan de estudios de uno de los cursos impartidos en el Politécnico de Coimbra, y el modelo actual, revisaremos este ejemplo de capacitación de maestros portugueses en este ciclo de enseñanza.

Palabras-clave: Formación de profesores. Educación básica en Portugal. Didáctica del portugués.

Envio 09/06/2020

Revisão 09/08/2020

Aceite 19/08/2020

¹ Escola Superior de Educação – Politécnico de Coimbra Portugal. balaus@esec.pt. ORCID: 0000-0003-2140-7304.

Introdução breve

A formação de professores em Portugal tem conhecido diferentes modelos ao longo das últimas décadas, dependendo sobretudo dos níveis de escolaridade a que se destinavam os professores, tendo havido sempre distinções conforme os docentes fossem do ensino básico ou do ensino secundário. Alguns deles poderão ter carecido de estruturação e de homogeneidade, e os investimentos sobre eles realizados foram, por vezes, pouco atempados, transitórios e, não raramente de carácter assimétrico, colocando as instituições formadoras em plataformas de desigualdade de meios, de oportunidades e de fins.

Entre nós, a formação docente começou a ganhar forma a partir de 1862, com o funcionamento das Escolas Normais em Lisboa (Pintassilgo et al., 2010). Do plano curricular constava já uma disciplina de *Pedagogia Prática*, que equivaleria na atualidade a uma unidade curricular de *didática*. Os planos de estudos para professores das *escolas primárias* – como eram então designadas – continham uma disciplina de *Pedagogia e Didática Geral*. Em 1960 a denominação altera-se para *Pedagogia, Didática Geral e História da Educação*, através do Decreto-Lei nº 43369 de 2 de dezembro de 1960.

Após a revolução de abril, em 1978, os planos de estudos nas *escolas do magistério* passaram a incluir as áreas das *Ciências da Educação, Expressão e Comunicação e Experiências e Atividades Compreendidas*. Assim, e até à década de 80 os planos de estudos patentearam um modelo formativo com uma estrutura científica e pedagógica maioritariamente ancorada nas Ciências da Educação, plano que se manteve até à extinção das escolas do *Magistério*. De facto, essas instituições de longa tradição educativa, renascem com modelos diferentes e rebatizadas na atual designação de *escolas superiores de educação*, unidades integradas numa fase seguinte na rede do ensino superior politécnico português.

Os seus públicos são, primitivamente, os educadores de infância e os professores dos atuais 1º e 2º ciclo do ensino básico. Este terá sido, sem dúvida, o ponto de viragem nas instituições de formação de professores para o Ensino Básico Português, porquanto desencadearam um maior investimento na formação inicial de professores, e é um marco a partir do qual se principia a autonomia curricular e científica de cada instituição de ensino. Esta evolução introduziu novos modos de

olhar a *didática*, enquanto disciplina autónoma, nos planos curriculares. Esta abertura permitiu um enfoque distinto no que tocava às didáticas que, em lugar de uma perspetiva mais normativa, começou a ser encarada como uma feição mais específica, tendo em alguns casos assumidos a designação de *metodologia do ensino*, seguido do saber a que se reportava.

Foi isso mesmo que sucedeu com a didática do Português. Não raro, os primeiros docentes que a lecionaram, em ambiente universitário, não tinham formação específica e as unidades curriculares eram asseguradas por docentes do básico e secundário que as enformavam a partir das suas experiências específicas de ensino. Mais tarde, esta situação alterou-se significativamente com a participação ativa das faculdades de ciências da educação a darem um inestimável contributo à formação dos docentes que se destinavam a lecionar nestas instituições. De acordo com Alarcão (2000), a didática geral desaparece, assim, dos cursos de formação de professores em virtude da assimilação e/ou recontextualização efetuada pelas didáticas de saberes específicos.

Em Portugal, como em toda a Europa, com o avanço e implementação do processo de Bolonha e a criação do espaço europeu de ensino superior, toda a formação dos docentes se alterou. Esta transformação tornou-a mais específica e exigente. Os requisitos para acesso à docência passaram a incluir um mestrado obrigatório e as organizações curriculares alteraram-se significativamente. As autonomias das instituições de ensino superior com responsabilidades nesta área tiveram de desenhar *curricula* distintos, ainda que obedecendo a critérios comuns fixados pelo Ministério da Educação.

É esse o atual cenário e é esta a realidade formativa com a qual trabalhamos presentemente. Este não é, manifestamente, o espaço nem o tempo para traçarmos o friso cronológico desta história recente. Sobre esse percurso, os mais pessimistas dirão que a tutela nunca valorizou devidamente a *formação de professores* como uma área-chave para o desenvolvimento educacional. As provas multiplicam-se nos diferentes modelos de *formação inicial* e *contínua*, na desarticulação de muitas das propostas e das alternativas adotadas, e no peso desigual desses *curricula* nas componentes letivas. As políticas educativas concederam-lhes exíguos espaços de manobra tornando estas áreas pequenos jardins de minifúndio, que cada sector

mondou e cuidou, com a dedicação e o empenho que se votam às tarefas de que se gosta. Dirão ainda que os *modelos de formação* foram sempre plurais, transversalizando-se nos planos de educação de modo pouco estável e coerente. Careceram de estruturação e de homogeneidade e os investimentos foram, por vezes, pouco atempados, transitórios e, não raramente de carácter assimétrico, colocando as instituições de ensino superior em situações de dissemelhança.

Os mais otimistas relembraão, contudo, o excelente trabalho que muitas instituições têm materializado neste âmbito e que se deve, em grande parte, ao empenho, ao rigor e ao comprometimento pessoal de muitos dos seus docentes, e à dedicação que nele investem. Coincidentemente, em Portugal encontramos-nos a atravessar um momento particular em que reflexões desta natureza ganham um renovado fôlego, porquanto a *formação inicial de professores* mingua, ano após ano, por força dos motivos que todos conhecemos. É um facto indesmentível que as necessidades de mão-de-obra docente encurtaram, em consequência das restrições demográficas, das contenções orçamentais, da falta de coragem política para se diminuírem as turmas para números razoáveis e mais consentâneos com a aprendizagem e com o (real) sucesso dos alunos. Mas não é possível manter vivo um sistema educativo sem renovação.

A diminuição das necessidades de formação inicial de professores é, consabidamente, uma realidade transitória. Ainda que acatemos a sentença de liquidação progressiva que as estatísticas nos impõem, não podemos ignorar que, enquanto instituição de ensino superior com expressiva responsabilidade nesta área, temos de continuar a assumir os encargos neste e noutros âmbitos, chamando a nós as tarefas relacionadas com a *formação inicial e contínua* de professores.

Como não é possível prescrevermos soluções para muitos destes problemas, teremos de repensar o nosso papel à luz das contingências atuais.

Estágio e prática supervisionada

Atualmente, e como tivemos oportunidade de referir, as realidades respeitantes à formação de professores são distintas, mas baseiam-se em regras gerais emanadas pelo Ministério da Educação, de modo a introduzir um quociente

comum de estabilidade e de simetria entre todos os cursos que formam professores em Portugal, independentemente do local ou da instituição.

Assim, convém relembrar o modo como se alinhava o equilíbrio na formação dos docentes entre a parte prática e a parte teórica, de forma a compreender se existe um equilíbrio entre ambas, de que maneira elas se articulam, e se se verifica uma dicotomia entre as ciências e as práticas pedagógicas dos professores. Trata-se de perceber, realmente, se alguma das áreas de formação exerce supremacia sobre outra ou se, pelo contrário, os saberes da didática específica convivem parcimoniosamente com a prática supervisionada.

Atentemos, pois, de modo muito sucinto, na legislação que dá forma aos cursos de formação de professores no Ensino Básico. Por constituir um exemplo paradigmático, usemos o caso do plano curricular da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Assim, e após várias alterações legislativas decorrente do inicial Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, o atual plano do curso de Educação Básica é fixado em D.R., IIª Série, nº 89 de 8 de maio de 2015, através do Despacho nº 4793/2015. Neste diploma fixa-se a estrutura curricular do curso de licenciatura, sendo que a área predominante do curso é, tecnicamente, “Educação”, e é composto por 180 créditos (ECTS- *European Credit Transfer and Accumulation System*), de acordo com as normas europeias.

O referido curso tem a duração de 6 semestres, mas estipula o número de créditos obrigatórios para cada área que o compõem. Esta distinção é relevante porquanto define, desde o início, o número de horas de formação científica para da área envolvente. No caso em apreço, essa divisão realiza-se do seguinte modo:

Tabela I - Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma.

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Língua Portuguesa	LP	35	
Matemática.	MAT	35	
Ciências Sociais	CS	20	
Ciências da Natureza	CN	20	
Ciências da Educação	CE	16	
Expressões	EXP	35	
Informática.	INF	2	
Educação de Infância.	EI	2	
1.º Ciclo da Educação Básica.	1.º CEB	2	9
2.º Ciclo do Ensino Básico.	2.º CEB	2	
Língua Portuguesa/Matemática			2
<i>Total</i>		169	11

Como se depreende, as áreas mais privilegiadas em termos formativos são a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências Sociais e as Ciências da Natureza, por esta ordem. Seguem-se depois as Artes e as Expressões. As componentes de formação que devem estar reunidas para a obtenção deste diploma inicial, (definidos no Art.º 13º do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio) atribuem à área de Português 31 créditos, à Matemática 31 e às Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal, 31 ECTS. Por sua vez, as Expressões ficam com 31 créditos, a área da educação em geral, 20 e são conferidas às didáticas específicas 20 ECTS. Restam 15 créditos que ficam reservados à *Iniciação à Prática Profissional*.

Convém realçar que esta licenciatura, que designamos por “tronco comum” não habilita para a docência. É apenas um curso de banda larga de três anos letivos, mas que por si só, não permite a nenhum aluno que o termine, lecionar em nenhum grau ou nível de escolaridade em Portugal. É, tão-somente, um *curso propedêutico* que conduz a uma especialização posterior, mediante uma formação mais especializada e que confere o grau de mestre – esse sim – conducente a um determinado diploma profissional.

Vejamos, pois, como neste curso preparatório de banda larga, coexistem os saberes didáticos, os saberes específicos das áreas de formação científica e a

prática supervisionada, uma vez que estas componentes estão aí presentes, ainda que em proporções e intensidades díspares.

Para podermos fazer esse balanço, e atendendo ao objetivo (e às limitações) deste artigo, procedermos unicamente à análise direcionada ao ensino do Português. Desse modo, poderemos verificar o seguinte: as unidades curriculares destinadas ao ensino explícito de saberes no âmbito da língua materna traduzem-se nas seguintes: *Português I, Literatura I, Literatura II, Português II, Literatura para a Infância, Comunicação e Expressão Oral*, e *Didática do Português*.

À exceção desta última unidade curricular (UC), destinada a ensinar técnicas gerais e específicas de letramento das crianças do ensino básico, logo no início da aprendizagem formal da leitura e da escrita (primeiros quatro anos de escolaridade), as restantes UC não são de teor didático. Elas veiculam apenas conteúdos nas áreas da Gramática do Português, da literatura em geral, e da literatura para crianças, em particular.

Pode parecer estranho, pois, que neste curso não exista uma componente prática muito vincada. Na verdade, existe, mas é bastante suave. De facto, no 1º ano observamos uma UC designada *Observação e Intervenção Educativa I*. Esta UC replica-se no 2º semestre com a designação de *Observação e Intervenção Educativa II* e assim sucessivamente até final dos três anos de curso, perfazendo, na verdade, cinco unidades curriculares.

Ora estas cinco UC são, efetivamente, uma primeira aproximação dos alunos ao terreno educativo e têm uma componente teórico-prática. Na verdade, ao longo delas, os alunos deslocam-se, sob estreita supervisão de dois docentes para um espaço-tempo de estágio preambular, realizado num contexto educativo de sala de aula e/ou em contexto não formal de ensino. É o primeiro contacto inaugural com a realidade das escolas: salas de aula, planos educativos, programas, lecionação das disciplinas do currículo do ensino básico, experiências pedagógicas, etc.

Ressalte-se, porém, que esta abordagem é previamente calculada e realiza-se numa clave específica. Tal como a designação da UC explicita, os alunos são maioritariamente observadores, embora realizem pequenas intervenções programadas ao longo do semestre, de acordo com instruções pré-definidas entre os docentes da unidade curricular e os professores das escolas básicas que os

recebem nas suas aulas, mediante um protocolo formal que existe com os estabelecimentos de ensino superior e ensino básico.

Se analisarmos cuidadosamente este plano curricular de três anos podemos retirar uma conclusão óbvia: a de que esta formação é predominantemente realizada no eixo da formação científica das disciplinas e não no veio da formação didática ou na área da supervisão pedagógica em contexto escolar. Todavia, esta orientação é explicável e, sob diferentes pontos de vista é compreensível e defensável.

Na verdade, a prioridade deste anos iniciais de licenciatura visam lançar bases sólidas que permitam aos alunos o domínio seguro de áreas críticas do Português, por exemplo, e uma segurança científica em domínios nucleares como os que exigem a gramática da língua, a sintaxe, a morfologia, a fonética e a fonologia, a literatura portuguesa em geral, e a literatura para crianças em particular, mas também o ensino de métodos (ou a conjugação deles) que permitam aos futuros docentes ensinarem as crianças de tenra idade a ler e a escrever. São UC que se debruçam ainda sobre aspetos relacionados com a aquisição da linguagem, alguns problemas que interferem na sua aquisição, etc.

As UC que designamos, genericamente por *OIE* (Observação e Intervenção Educativa) não são mais do que espaços preambulares ao estágio que é realizado mais tarde. Temos, assim, que concluir que esta formação inicial não confere um peso significativo à área da prática pedagógica supervisionada. Essa perspectiva e esse objetivo são diferidos para os dois anos seguintes que compõem um curso de mestrado profissionalizante, esse sim, a única porta de entrada e que garante o acesso à profissão docente.

Assim e finalizados os três anos de licenciatura, eis que uma nova etapa formativa se ergue como desafio formativo para os futuros docentes do sistema educativo português: o mestrado.

No atual desenho das instituições de ensino superior, e salvo algumas pequenas diferenças nos destinatários e, sobretudo na estrutura interna dos planos curriculares, a oferta é constituída pelos seguintes mestrados: Mestrado em Educação Pré-Escolar; Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB; Ensino do 1º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB; Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB. Há um novo curso recém-

chegado, exemplo muito feliz da preparação de docentes para o ensino da língua portuguesa de sinais, o *Curso de Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa (LGP)* que se apresenta como uma proposta que visa colmatar uma necessidade de formar professores de LGP, de acordo com o Decreto-Lei n.º 16/2018 de 7 de março, seguindo também o quadro normativo da formação de professores plasmado no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Como se depreende pelas designações dos cursos mencionados, e à exceção deste último de língua de sinais, os restantes destinam-se, respetiva e exclusivamente, a formar educadores de infância, professores do 1º ciclo do ensino básico (os quatro primeiros anos de escolaridade formal em Portugal), o ensino da Matemática e das Ciências Naturais no 2º ciclo do básico (o que equivale aos 5º e 6º anos de escolaridade obrigatória) e, finalmente destinado a outro público, a formação de docentes que asseguram o ensino das disciplinas de Português, História de Portugal e de Geografia, também no 2º ciclo do básico. Como se percebe pela leitura dos planos curriculares em causa, a arquitetura programática varia em função dos saberes que serão objeto de ensino.

Porém, há uma estrutura em comum e que, no caso em que retomamos o exemplo, o da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, têm uma feição e pesos curriculares distribuídos de modo muito semelhante.

A razão é, mais uma vez, motivada por legislação nacional. Não depende por isso da instituição que concebe a formação. É uma diretiva política comum para o país inteiro, se bem que depois cada instituição de ensino superior tenha a liberdade relativa de compor o currículo de forma distinta, salvaguardando sempre o princípio geral prescrito na lei comum.

Na impossibilidade de nos determos nos cursos todos, optamos por nos debruçar unicamente sobre a estrutura curricular e Plano de Estudos do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Relembramos que este mestrado habilita para a docência no 1º ciclo do ensino básico, mas também permite, se assim for do desejo dos alunos, concorrerem para lugares de educadores de infância no sistema público e privado em Portugal. Este mestrado, reformatado pelo Despacho nº 9310/2015, publicado em D.R, 2ª

Série, nº 159 de 17 de agosto de 2015, tem a duração de 4 semestres e contempla formações distintas nas seguintes áreas que constam da seguinte tabela:

Tabela II - Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma.

Área Científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Ciências da Educação	CE	9	3
Português	PORT	15	0
Matemática.	MAT	15	0
Ciências Sociais	CS	7,5	0
Ciências da Natureza	CN	7,5	0
Expressões Artísticas	EXP	9	0
Educação de Infância	EI	27	0
1.º Ciclo do Ensino Básico.	1CEB	27	0
<i>Total</i>		117	3

Como se pode notar, de um total de 117 ECTS, a maior fatia corresponde aos saberes das áreas da Matemática, do Português e, logo de seguida, da Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo os restantes respeitantes às Ciências Sociais, da Natureza e às Expressões artísticas. Ora, a leitura desta súmula conduz-nos de imediato a uma conclusão evidente: é dada primazia aos conhecimentos específicos, ou seja, ao ensino das áreas técnicas que dizem respeito aos saberes que estes futuros docentes vão lecionar.

Mas se lermos com atenção a estrutura curricular e plano de estudos deste mestrado, veremos que ao longo dos quatro semestres que o compõem existe um espaço privilegiado para a *prática educativa*. De facto, quer no primeiro ano, em ambos os semestres, quer no segundo ano, também nos dois semestres, há quatro UC de *Prática Educativa*. Estas UC não são mais do que, na verdade, o espaço-tempo de *estágio supervisionado* que os alunos passam nas escolas do ensino básico neste caso, também, no Pré-escolar) e onde são acompanhados por um professor-tutor, designado *professor cooperante*, que os acompanha diariamente e os auxilia nas tarefas de preparação e leção das aulas.

Felizmente, neste desenho curricular (muito semelhante em todas as outras instituições de ensino superior portuguesas nesta área de formação), este período

de estágio assume um carácter de supremacia. Em cada um dos quatro semestres são 336 horas, 60h de *Seminário* e 150h de estágio efetivo. São, no total, 1344 horas de horas de trabalho (não forçosamente de contacto) mas que traduzem a importância que estes planos curriculares conferem ao equilíbrio entre formação teórica e prática. É uma soma notável, quer de horas em que os docentes preparam nos seminários a intervenção dos alunos nas escolas básicas e, depois, o tempo de intervenção em que eles estão realmente com os alunos em sala de aula.

Convém realçar que esta UC é um ponto de interseção de peculiar relevo, porquanto fomenta a construção pessoal e profissional dos futuros professores, proporcionando-lhes condições de formação teórica e prática suscetíveis de os habilitar à reflexão e à fundamentação de práticas educativas de qualidade. Adicionalmente, alerta os alunos para saberes e atitudes necessários ao desenvolvimento de práticas educativas e desenvolve atitudes de investigação, centradas nas práticas. Este *Seminário* é, sem dúvida, um espaço excecional para o aprofundamento científico e pedagógico das áreas, permitindo uma seleção, preparação e planificação dos temas e domínios do Programa, como é o caso do ensino da *Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e Educação Literária*. Aqui se acompanha a construção de instrumentos que serão usados pelos alunos nas salas de aula. Por outro lado, a dinâmica desta UC estimula a reflexão sobre a prática em contexto letivo sobre as aprendizagens em diferentes situações pedagógicas, antecipando circunstâncias e resoluções e/ou atitudes problemáticas comuns no contexto e tempo de estágio.

Curiosamente, todos os estudos e inquirições que fazemos aos alunos revelam que eles as consideram reduzidas. Consideram que haveria ganhos se o número de horas de contacto com os alunos nas escolas fosse ainda mais significativo. Isto só seria possível com alterações profundas às estruturas curriculares dos cursos e com uma imersão mais acentuada dos docentes estagiários nos seus núcleos escolares de estágio. Tal opção implicaria, também, que as turmas tivessem mais horas de contacto e de trabalho com estes docentes em início de carreira. Esse é um desígnio que estamos em crer não será possível no atual sistema de ensino português, porquanto obrigaria a reformulações que não se compaginariam com a atual organização.

Este poderá não ser um modelo perfeito – e não é – porém, recoloca as questões da *prática supervisionada* num plano que nos parece alinhado e coerente. Assim, ao longo da licenciatura, e através das UC de *Observação e Intervenção Educativa*, os alunos contactam com a escola, com os alunos e com toda a realidade educativa, mas de um modo iniciático e introdutório. Fazem-no num período da sua formação em que ainda não possuem uma necessária e imprescindível utensilagem teórica para estarem sozinhos com os alunos e com a turma. Não possuem, também, conhecimentos científicos e pedagógicos que os tornem autónomos e seguros.

Essa realidade altera-se, posteriormente, no tempo do mestrado profissionalizante. Nesse espaço e tempo, pensamos que a interseção entre teoria e prática é já mais profunda. Não existe uma dicotomia muito vincada entre as didáticas e as práticas pedagógicas. Elas formam um conjunto de feições complementares. Esta simbiose resulta, estamos em crer, da orientação curricular, uma vez que os alunos de mestrado se preparam do ponto de vista das áreas curriculares que vão ensinar (Matemática, Português, História e Geografia de Portugal, etc), sempre com a ajuda de dois docentes: um na instituição de ensino superior no espaço do *Seminário* e outro no terreno educativo, diariamente. As didáticas da História, do Português, por exemplo, andam de mãos dadas com as suas bases teóricas. Este treino é progressivo, acompanhado e, sobretudo supervisionado. De facto, neste modelo, temos de realçar que há momentos da formação em sala de aula, que estão presentes o docente da instituição formadora e o professor que acompanha o estágio, o *professor cooperante*. Nenhum deles se situa, todavia, num eixo teórico e o outro no veio prático. Pelo contrário. Os seus contributos são completivos e, na verdade, a tarefa formativa encerra com a produção de um relatório final com defesa pública em que são prestadas contas não apenas das aulas lecionadas, mas das linhas de investigação e de inovação didática e pedagógica que os alunos implementaram nas turmas ao longo dos seus processos formativos.

Parece-nos, pois, um trabalho conjugado em que nenhuma das esferas, pedagógica, científica ou didática se submete ou desvaloriza relativamente a outra. Os objetivos encontram-se delineados e são, nomeadamente:

- a) Dominar o conhecimento de princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação relevante;
- b) Fundamentar a ação pedagógica no quadro integrador dos princípios e valores do currículo em Educação Básica;
- c) Adequar os conhecimentos teóricos às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respetivo domínio de habilitação para a docência;
- d) Sugerir pistas consistentes de intervenção e investigação educativas, e formular hipóteses de trabalho e projetos de investigação e intervenção educativa adequados ao contexto e aos sujeitos;
- e) Perspetivar a observação como estratégia adequada ao conhecimento do contexto educativo e do sujeito a educar, e utilizar a avaliação como regulador pedagógico;
- f) Planificar a intervenção educativa nos domínios de ensino próprios da educação básica.

A matriz formativa que decorre deste modelo visa sempre que os alunos observem, analisem e intervenham sobre a realidade educativa do Ensino Básico, numa perspectiva integrada de formação. Para tal, os futuros docentes devem dominar os conteúdos e os seus descritores programáticos, com segurança e fiabilidade, mas devem igualmente compreender os métodos para os atingir e as atitudes mais consentâneas com esses fins.

Como tal, os alunos destes mestrados, ao longo do processo formativo, são levados a fundamentar a sua ação pedagógica no quadro integrador dos princípios e valores do currículo em Educação Básica, a adequar os conhecimentos teóricos às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respetivo domínio de habilitação para a docência, mas a levantar sempre pistas consistentes de intervenção e investigação educativas, formulando hipóteses de trabalho, sem nunca perderem de vista as dificuldades experimentadas pelos alunos no seu conjunto mas, igualmente, na sua individualidade.

Por isso são incentivados a definir estratégias específicas e adaptadas a cada aluno, na senda de uma intervenção educativa *diferenciada*. Para além da planificação e da lecionação, estes alunos são também treinados para aspetos mais difíceis e sensíveis como é o caso da avaliação das competências das crianças.

Estamos em crer que uma das mais-valias deste modelo formativo decorre da interpretação prática do conceito de didática. Shulman (1987) aclara várias categorias de conhecimentos: conteúdo específico, pedagógico geral, currículo, pedagógico do conteúdo, dos alunos e de suas características, contextos educacionais, finalidades, propósitos e valores educacionais. Os saberes compósitos de que os professores têm de lançar mão são uma mistura fina de experiência científica e pedagógica (Huberman, 2000). Como sublinha Gauthier (1998), esse repertório de conhecimentos é, no fundo, um conjunto de habilidades coerentes e equilibradas, de comportamentos e de atitudes complexas e que visam um exercício eficaz de ensino-aprendizagem. Não basta, pois, dominar o conteúdo para subjugar a forma.

A docência, como ato de extraordinária complexidade, exige uma capacidade articulatória em que se embraiam eixos tão distintos como o dos conhecimentos específicos, os pedagógicos ou atitudinais. (Tardif, 2002; Huberman, 2000). É neste momento específico do mestrado que os alunos têm uma possibilidade ímpar de procederem a esta articulação, porquanto ela é sustentada e apoiada por docentes e formadores com vasta experiência e manifesta habilitação, o que lhes abre as portas para um trabalho mais criativo e profundo.

Atualmente, a didática é perspectivada como uma “realistic approach” (Korthagen, 2011, p. 31). Os docentes devem articular a teoria à prática, mas sempre em contexto, mediante a experimentação de situações reais. É por isso que estes modelos de estágio supervisionado fazem muito sentido e vão ao encontro desta perspetiva. O autor refere que:

1. The approach starts from concrete practical problems and the concerns of student teachers in real contexts.
2. It aims at the promotion of systematic reflection by student teachers on their own and their pupil's wanting, feeling, thinking and acting, on the role of context, and on the relationships between those aspects.

3. It builds on the personal interaction between the teacher educator and the student teachers and on the interaction amongst the student teachers themselves.
4. It takes the three-level model of professional learning into account, as well as the consequences of the three-level model for the kind of theory that is offered.
5. A realistic programme has a strongly integrated character. Two types of integration are involved: integration of theory and practice and the integration of several academic disciplines. (Korthagen, 2011, p. 38).

A didática deve envolver, pois, uma construção reflexiva, e como aludem alguns autores (Bento & Mendes, p.119), “uma aprendizagem cooperativa entre estagiários, docentes cooperantes e supervisores. O carácter integrador com pilares assentes na aproximação da teoria à prática e a transversalidade nas disciplinas académicas dos cursos também devem estar contemplados na tarefa difícil de formação docente.”

Hoje o campo da didática deverá estar ligado intimamente à investigação e, no caso do Português, ao trabalho nas áreas que orbitam os saberes da língua e da literatura. Não há lugar, pois, a concepções de que “aquilo que os professores ou os formadores fazem é um reflexo daquilo que sabem e em que acreditam, constituindo o seu conhecimento ou pensamento a matriz que lhes permite tomar decisões e construir situações educativas [...]”. (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, p. 37-38).

A didática do Português é, cada vez mais, um espaço de interseções de conhecimentos distintos, uns oriundos das ciências da educação, outros dos domínios da língua e da literatura. A separação entre teoria e prática tenderá a diluir-se, uma vez que a didática é um campo de interseção e mais permeável a contributos do que a ciências. Assim, as concepções atuais de *didática* englobam vários pressupostos epistemológicos que, de diferente forma, ajudam a configurar esta disciplina como um conjunto de procedimentos teóricos e práticos que fazem uso de métodos de investigação próprios. Esta matéria consegue, todavia, manter-se aberta à contribuição de enfoques científicos distintos que ajudam a descrever o seu objeto de trabalho. A finalidade de qualquer didática não reside somente no estudo do seu *objeto*, mas ainda, na *capacidade de intervenção* sobre os próprios conhecimentos que lhe servem de base.

Assim, por *didática* entende-se a articulação de saberes de diversa origem, cujo principal objetivo é criar um conjunto de condições favoráveis ao ensino-aprendizagem de conteúdos e ao desenvolvimento de competências, de forma estável e duradoura. Essas condições passam pela definição de orientações e de métodos que permitem ao aluno e ao professor atingir, de modo cooperativo e eficiente, os objetivos estabelecidos num determinado contexto programático e educativo. De entre as inúmeras definições de didática, quase todas incidentes sobre a relação existente entre a *teoria* e a *praxis*, queremos destacar apenas uma que consideramos muito lúcida e esclarecedora. É a adiantada por Vicente.

saber teórico-prático resultante de um processo de reflexão-investigação-ação, transversal e transdisciplinar que, para efeitos do ensino-aprendizagem de uma disciplina, interliga e articula: 1- os saberes da ciência de origem, 2- com uma ideia reguladora de educação e de escola (explicitada numa LBSE e num Curriculum Base), 3- tendo em consideração os resultados das investigações empíricas em ciências de educação, 4- em conexão com a 'praxis' (acção) (Vicente, 1994, p.354).

Esta definição põe em relevo as nossas considerações e, no que toca ao ensino do Português, retrata com bastante fidelidade o modelo que seguimos na formação e na prática supervisionada dos futuros docentes. Assim, poderíamos destacar com brevidade algumas facetas que levamos em consideração no trabalho de prática supervisionada de Português e que contêm, dentro de si, vetores didáticos que comprovam esse entrosamento. São, por exemplo (e de entre outros), os seguintes:

- a) Definição dos objetivos da aula de acordo as metas e currículo de Português;
- b) Planificação de conteúdos e estratégias com recursos adaptados à especificidade do perfil da turma;
- c) Descrição dos momentos da aula, com os passos metodológicos estruturados em atividades, apresentando encadeamento e coerência entre elas;
- d) Previsão de soluções para dificuldades momentâneas dos alunos;
- e) Elaboração de materiais de avaliação contínua das tarefas;

- f) Reformulação de atividades em função de observações, dificuldades de aprendizagem ou ritmos de estudo dos alunos e percepção sobre os conteúdos em leção;
- g) Uso rigoroso e contextualizado de conceitos e de vocabulário específico na área de ensino;
- h) Desenvolvimento de estratégias ativas em função dos descritores e dos conteúdos programáticos sempre centradas no aluno, mas ainda, ajustadas ao seu nível etário e à sua maturidade leitora e desenvolvimental;
- i) Promoção do trabalho autônomo e/ou de grupo;
- j) Composição de atividades de superação de dificuldades específicas.

Adicionalmente, e durante a prática supervisionada de Português, solicitamos aos futuros docentes que reflitam criticamente sobre as suas práticas, apresentem evidências das aprendizagens realizadas pelos alunos e analisem construtivamente as práticas dos colegas, uma vez que neste modelo de formação, os docentes estão geralmente em grupo, de um par ou mesmo dois. De igual modo, cultivamos o hábito de integrar e aceitar análises dos colegas e dos professores supervisores, de forma a que possam melhorar o seu desempenho. Como em outras práticas, fomentamos as práticas de trabalho colaborativo em todos os domínios e incitamos a partilha de experiências e, sobretudo a produção de materiais e troca recíproca. Esta é uma área que consideramos essencial no âmbito da prática docente e, portanto, colocamos sobre ela uma tônica especial, uma vez que ela contraria a lógica prevalecente que faz do manual o maior repositório de textos e de atividades para o aluno praticar. Por entre uma multiplicidade de aspetos em que fazemos cruzar a teoria e a prática, está ainda a utilização de outras ferramentas de aprendizagem em sala de aula como é o caso dos excelentes contributos dos quadros interativos, e das tecnologias da informação comunicação e multimédia, em geral. Felizmente, uns números crescentes de escolas têm hoje à disposição dos seus alunos muitos materiais que podem coadjuvar o ensino, conferindo-lhe renovadas feições e diferentes modos de ensinar e de aprender.

Breves conclusões

De forma sumária podemos concluir que, atualmente, o modelo de formação que constrói a profissionalidade docente em Portugal no Ensino Básico cumpre os objetivos essenciais e a missão principal para o qual foi investido. No plano funcional, a prática supervisionada é uma soma harmoniosa de saberes oriundos das ciências da educação e da didática do Português e da literatura. A tendência, ainda que nem sempre generalizada no plano das escolas (Costa & Sebastião, 2018), é considerar um forte entrosamento entre os planos da práxis e da teoria. É certo que ainda persistem perspetivas como as assinaladas por Costa & Sebastião, ao verificarem que:

Apesar de lhe ser conferida importância e validade, como conhecimento necessário na formação inicial, a Didática é encarada pelas professoras com experiência como tendo um discurso pouco focado em situações concretas de aprendizagem, sem propostas de ações estratégicas de ensino flexíveis e adaptáveis aos alunos concretos das nossas escolas. Este facto leva a que tenham constatado que [...] persiste na representação dos professores a existência de duas Didáticas: a que é objeto de discurso científico ou académico (exterior à sala de aula) e a que consiste nas práticas em uso com os alunos em aula (Costa & Sebastião, 2018, p. 824).

Todavia, estamos em crer que esta perspetiva tenderá a alterar-se, uma vez que os modelos de formação docente insistem nos papéis cruciais da investigação em didática, sendo que isso significa uma visão integrada entre o manejo teórico e o plano da consecução prática.

A didática do Português é hoje uma parte integrante e cada vez mais sólida na formação dos professores desta área e traduz-se não apenas na produção de conhecimento prático, mas ainda, pela estreita articulação com a investigação. Por isso conferimos especial relevo aos contributos que provêm da linguística, dos estudos literários, da investigação em literacia e da formação do leitor a curto e a médio prazo. A reflexão sobre a investigação em didática do Português tem aliados de relevo, como a linguística aplicada, o diagnóstico e avaliação crítica das práticas pedagógicas, a identificação dos novos contextos e situações que a escola contemporânea a todos nos coloca. Trata-se, sobretudo, de uma dinâmica que tem de decorrer num eixo de investigação-ação, mediante a escolha de novas

configurações de trabalho, como é o caso das pedagogias por projeto, por exemplo, ou pelos novos modos de trabalho *da e sobre* a leitura.

A prática supervisionada tem sido, e será sempre, o terreno mais fértil para que esse crescimento ocorra pois ele é propício a esse desenvolvimento. Por um lado, recebe os contributos dos especialistas que estão a produzir investigação em áreas específicas, fazendo-a chegar de modo mais célere às escolas. Por outro, os futuros docentes que têm a seu cargo as turmas, são recetivos à infiltração e experimentação de técnicas, saberes e novas opções de trabalho e de atividades. Por outras palavras, há uma conjugação que favorece a inovação, o treino, a aplicação de conceitos, a experimentalidade controlada e criativa. E essas são componentes essenciais no plano das práticas educativas.

Qualquer modelo de estágio deve ser hoje, independentemente do contexto onde ocorra, uma área de múltiplos cruzamentos, ponderados e equitativos, de conhecimentos teóricos, profissionais e uma confluência de ambos no plano da investigação. Ensinar e aprender constituem técnicas e saberes que necessitam de coadjuvações múltiplas que maximizem o trabalho do aluno e do professor. Ora, a escola é um território naturalmente propenso à análise, ao ajustamento e à diferenciação, mas também à criatividade e à cooperação. Como acentua Roldão (2013, p.136), “Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?”

Para que este desígnio aconteça é imprescindível que o caminho trilhado até agora em Portugal continue neste ritmo e se aprofunde. No domínio específico do ensino do Português, é imperioso que a investigação em didática se renove com outras vozes, outras soluções e vias sempre pensadas em função do aluno, dos desafios constantes a que está submetido no atual contexto de novas aprendizagens e de novas realidades sociais e que esse trabalho se verta e reconverta sempre no plano das práticas supervisionadas que estão em estreita e simultânea ligação com ela. *Ensinar a ensinar* (e *a aprender*) uma língua, como é o caso do Português, exigirá uma continuada aposta em meios humanos, em formação inicial e contínua,



em capacidade inventiva e interventiva e, sobretudo, em investimento em políticas educativas que favoreçam o ensino da língua e da sua expansão.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A constituição da área disciplinar de didática das línguas em Portugal. **Linguarum arena - Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto**, Porto, v. I, ed. 1, p. 61-79, 2010.

ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino. *In*: PIMENTA, S. **Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 159-190.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MOREIRA, G. **Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção didáctica**: Cadernos do LALE. 4. ed. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF, 2007.

ANDRADE, Ana Isabel; PINHO, Ana Sofia. **Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo**: Perspectivas a partir de um projecto.. Aveiro: Departamento de Educação - Universidade de Aveiro, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BENTO, António V.; MENDES, Guida. Didática e formação de docentes: saberes necessários à prática. *In*: GOUVEIA, Fernanda; PEREIRA, Gorete. **Didática e matética**. Funchal: CIE-UMA - Centro de Investigação em Educação, 2016. p. 112-127.

BURNS, R. **Introduction to research methods**. Sydney: Pearson Education Australia., 2000.

CAMPS, A. **Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua**. Barcelona: Graó, 2006.

CAMPS, A. La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. **Revista Iberoamericana De Educación**, [s. l.], ed. 59, p. 23-41, 2012.

CASSANY, D; SANZ, Glòria. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 2003.

COSTA, A.; RODRIGUES, S. V.; SEBASTIÃO, I. Para que serve a didática? Um estudo no âmbito da didática do português. *In*: CORREIA, L. G.; LEÃO, R.; POÇAS, S. **O tempo dos professores**. Porto: FPCEUP, 2018. p. 811-827.

D.R. **Decreto-Lei nº 43369, de 2 de dezembro de 1960**. Ministério da Educação Nacional. [S. l.], 1960.

D.R. **Decreto-Lei nº 74, de 24 de março de 2006**. Instituto Politécnico de Coimbra. [S. l.], 2006.



D.R. **Decreto-Lei nº 79, de 14 de maio de 2014**. Instituto Politécnico de Coimbra. [S. l.], 2014.

D.R. **Despacho nº 4793, de 8 de maio de 2015**. Instituto Politécnico de Coimbra. [S. l.], 2015.

D.R. **Despacho nº 9310, de 17 de agosto de 2015**. Instituto Politécnico de Coimbra. [S. l.], 2015.

D.R. **Decreto-Lei nº 16, de 7 de março de 2018**. Instituto Politécnico de Coimbra. [S. l.], 2018.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, A. **Heúresis. Por uma genealogia/arqueologia das Ciências da Educação**. Lisboa: Didáctica Editora, 2000.

GOODSON, I. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-619.

JUSTINO, José David; MIGUÉNS, Manuel. **Formação Inicial de Professores**. [S. l.]: Conselho Nacional de Educação Direção, 2015. ISBN 978-972-8360-94-8.

KORTHAGEN, F. Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. **Orbis Schola**, [s. l.], n. 2, ed. 5, p. 31-50, 2011. Disponível em: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011_02.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

LUME, F.; FLORENÇA, T. Escolas de habilitação para o magistério primário na Madeira (1900-1982). *In*: PINTASSILGO, J. **Escolas de Formação de Professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2012. p. 287- 331.

PINTASSILGO, J.; HENRIQUES, R. **A formação de professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor**. Porto: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROLDÃO, M. C. Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. *In*: **MELHORAR a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2013. p. 131-140.

SOUSA, A. **Investigação em educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, [s. l.], n. 57, ed. 1, p. 1-23, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



VICENTE, Joaquim Neves. Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino-aprendizagem da filosofia. **Revista Filosófica de Coimbra**, Coimbra, v. 3, ed. 6, 1994.