

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 2, n. 3, 2017**

**A formação de professores do ensino secundário ao longo do século
XX em Portugal – processos e debates**

**High School teacher education throughout the 20th century Portugal:
procedures and discussions**

Submetido em 14/03/2017

Avaliado em 15/03/2017

Aceito em 09/06/2017

Raquel Pereira Henriques

Doutora em História Cultural e das Mentalidades Contemporâneas pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH/NOVA), investigadora do Instituto de História Contemporânea (IHC). Contato: raquel.henriques@fcs.unl.pt

A formação de professores do ensino secundário ao longo do século XX em Portugal – processos e debates

Resumo

Como é que a formação de professores do ensino secundário/liceal/médio se processou, em Portugal, em alguns momentos-chave do século XX? Quais foram as principais alterações e como foram debatidas?

Tentar-se-á apresentar uma súpula organizada diacronicamente dando voz, sempre que possível, aos próprios educadores. Na impossibilidade de abordar diferentes processos de formação, optou-se por especificar algumas etapas mais relevantes da formação inicial dos professores para o ensino secundário em três momentos políticos distintos da História Contemporânea de Portugal, ou seja, durante a Primeira República (1910-1926), na Ditadura Militar e Estado Novo (1926-1974) e, por fim, após o 25 de Abril de 1974 e na atualidade. No longo período de 1926 a 1974 serão sobretudo analisados os anos de consolidação do regime ditatorial e, também, a partir da década de 1960, por corresponderem a fases em que se verificaram alterações muito significativas na educação e nos processos de formação.

Ao longo de um século a formação de professores acabou por revelar oscilações, algumas permanências e recuperações cíclicas. No entanto, nunca a certificação escolar dos docentes foi descurada, apesar de todas as alterações verificadas – ela permite integrá-los como funcionários públicos, regula oficialmente o seu trabalho e legitima-o, habilita-os para poderem exercer um papel transformador das novas gerações.

Palavras-chave

Profissão docente. Formação de professores. Cultura pedagógica. Prática pedagógica.

High School teacher education throughout the 20th century Portugal: procedures and discussions

Abstract

How was the education of high school teachers in key-moments of the 20th century? What were the main changes brought about by these different epochs? How were those alterations discussed?

We aim to answer these questions in a chronological summary, where we will try, whenever possible, to give voice to contemporary educators. As it would be impossible to go through all education reforms, we will focus on the most relevant steps of the initial teacher training during three different political periods of the Modern History of Portugal: the First Republic (1910-1926); the Military Dictatorship and the New State (1926-1974); and, at last, the post-revolution years to present times (1974-2017). For the long period between 1926 and 1974, we will focus mainly on the years of the consolidation of the dictatorial regime, and, also, from the 1960s on. These were the two moments when most changes in teacher education were brought about.

For more than a century teacher education suffered setbacks, stability, and cyclic recoveries. However, in all those moments, and despite all changes, teaching formal certification was always considered central. A teacher certificate is what makes him a public servant; what officially regulates and legitimates the profession, making teachers able to assume their role as transformers of the generations to come.

How was the education of high school teachers in key-moments of the 20th century? What were the main changes brought about by these different epochs? How were those alterations discussed?

We aim to answer these questions in a chronological summary, where we will try, whenever possible, to give voice to contemporary educators. As it would be impossible to go through all education reforms, we will focus on the most relevant steps of the initial teacher training during three different political periods of

the Modern History of Portugal: the First Republic (1910-1926); the Military Dictatorship and the New State (1926-1974); and, at last, the post-revolution years to present times (1974-2017). For the long period between 1926 and 1974, we will focus mainly on the years of the consolidation of the dictatorial regime, and, also, from the 1960s on. These were the two moments when most changes in teacher education were brought about.

For more than a century teacher education suffered setbacks, stability, and cyclic recoveries. However, in all those moments, and despite all changes, teaching formal certification was always considered central. A teacher certificate is what makes him a public servant; what officially regulates and legitimates the profession, making teachers able to assume their role as transformers of the generations to come.

Keywords

Teaching profession. Teacher education. Pedagogical culture. Pedagogical practice.

Objeto

A adequação e a eficácia dos métodos de trabalho e dos recursos que o professor seleciona e utiliza poderão em parte explicar o sucesso das aprendizagens, a compreensão das mensagens que, eventualmente, sejam veiculadas. O ofício do professor é, assim também, um ofício de poder. Simultaneamente avaliador e avaliado, condicionado por imposições legais pode, no entanto, ter um papel fundamental na preparação das gerações futuras. E, nesse sentido, se percebe a necessidade de regulamentação da sua carreira profissional e, antes disso, da sua formação inicial, transformando-o num veículo oficial do que foi decidido no plano educativo.

Dependente da instituição que determina o seu estatuto profissional e que impõe reformas que são, como refere Thomas Popkewitz “estratégias institucionais de regulação cultural e mobilidade laboral que fazem parte das relações estruturais constituintes” (Popkewitz, 1997, p. 129), o professor pode também ver reconhecida, desvalorizada ou muito alterada a formação requerida para exercer a docência. Ou seja, ao decidir implementar uma reforma educativa, o poder político acaba habitualmente por alterar ou a formação inicial ou a formação contínua dos professores, que é diferente para lecionar aos primeiros quatro anos de escolaridade ou aos ciclos seguintes, a partir do quinto ou mesmo a partir do sétimo ano, até concluir o “ensino secundário”, tradicionalmente conhecido como “ensino liceal” ministrado nos liceus¹.

Em Portugal a formação inicial dos professores para o ensino secundário foi prescrita no início do século XX, com os Decretos 4 e 5 de 24 de dezembro de 1901. O curso de habilitação para o Magistério Secundário aparecia desde logo ligado ao Curso Superior de Letras e a ligação da

¹ Corresponde ao “ensino médio” no Brasil. Sobre esse ciclo de ensino também António Ferrão, professor do magistério secundário, historiador e inspetor das bibliotecas e arquivos, disse em Abril de 1912, no âmbito do Terceiro Congresso Pedagógico: “E se não é fácil definir nem caracterizar o ensino secundário, ainda menos é estabelecer-lhe os fins. Segundo uns ele *prepara para a vida*, segundo outros ele constitui *preparação para o ensino superior*. Se se segue os partidários da primeira opinião, cai-se no ensino utilitário, profissional, sendo impossível (...) satisfazer os partidários da segunda opinião que entendem que o ensino secundário deve fornecer sobretudo *ideias gerais* (Ferrão, 1913a, p. 89).

formação desses docentes com o ensino superior foi, de imediato, uma característica que embora com debilidades que se analisarão, se manteve ao longo do século XX (ver Pintassilgo, 2010, pp. 38-39).

Não era possível neste artigo abordar os diferentes processos de formação e, nesse sentido, selecionaram-se alguns, bastante significativos, relacionados com etapas relevantes da formação inicial dos professores para o ensino secundário durante a Primeira República (1910-1926), na Ditadura Militar (1926-1933) e Estado Novo (1933-1974), logo após a Revolução dos Cravos em 25 de Abril de 1974 e já no século XXI, em 2005-2006, 2007 e 2014.

Em tempos políticos muito diferentes, a formação de professores acabou por revelar oscilações, algumas permanências e também recorrências. Na tentativa de compreender o que se alterou e o que teve continuidade, analisou-se a legislação e aproveitou-se, sempre que possível, o testemunho dos educadores, formandos ou formadores, que fizeram reflexões sobre a educação, a docência e a sua própria formação profissional.

As Escolas Normais Superiores na Primeira República

As Escolas Normais Superiores surgiram em 1911, integradas na Universidade de Coimbra e na Universidade de Lisboa (criada nesse mesmo ano) mas, no entanto, só viriam a entrar em funcionamento em 1915. A legislação refere que estavam “anexas” às Faculdades de Letras e de Ciências (Decreto de 21 de maio de 1911), o que na prática significou que apesar de haver uma intenção clara de valorizar a formação profissional dos docentes do ensino secundário, criando instituições específicas ligadas à Universidade, o facto de não terem um espaço próprio trouxe alguns problemas ao seu funcionamento. José Maria de Queirós Veloso, que foi diretor da Escola Normal Superior de Lisboa, bem como diretor da Faculdade de Letras de Lisboa, tinha a seu cargo as disciplinas de Pedagogia e História da Pedagogia (Cordeiro, 2003, p. 1427) e referiu-se, anos mais tarde, sobre a relevância das Escolas Normais Superiores:

Na realidade, só a preparação científica, em Letras ou Ciências, por mais profunda que seja, não basta para a formação completa destes professores: é indispensável que além de conhecerem das matérias que ensinam muito mais do que têm de transmitir aos seus discípulos, possuam também a preparação pedagógica, tanto teórica, como prática, que na falta daquela vocação genial de que são raríssimos exemplos Coménio e Pestalozzi, lhes forneça os meios de tirarem do ensino toda a eficácia, todo o proveito educativo, que a instrução secundária comporta.

É certo que durante algum tempo se julgou que a preparação científica pressupunha implicitamente a preparação pedagógica, isto é, que a segunda se continha tacitamente na primeira. O aforismo *Magister non fit sed nascitur*, que fazia da aptidão pedagógica um dom gratuito e inato, quer ele procedesse da graça divina, quer da seleção natural, conforme a doutrina filosófica dos seus defensores, não

passa hoje dum simples lugar comum, há muito posto de lado, relativamente ao ensino primário. (...)

Quantas vezes a experiência prova que homens muito eruditos, muito apaixonados pela ciência, são absolutamente incapazes de ensinar; e o ensino, quanto mais elementar, mais dotes especiais exige em quem o pratica. O saber não confere, diretamente, aptidões pedagógicas; do mesmo modo que o ensinar, sem nenhuma preparação prévia, também não faz desabrochar essas qualidades em quem for refratário a elas.

Era esta a corrente de ideias predominante, nas mais adiantadas nações estrangeiras, quando o Governo Provisório da República, em 1911, reformou a antiga Universidade de Coimbra e instituiu as novas Universidades de Lisboa e Porto, pela reunião dos estabelecimentos de ensino superior já existentes nestas cidades.

Reconhecida a conveniência de melhorar a formação dos professores de ensino secundário, pelo decreto de 21 de maio do mesmo ano foram criadas duas Escolas Normais Superiores, anexas às Faculdades de Letras e de Ciências das Universidades de Lisboa e Coimbra. (...)

Com estas modificações, que nada reduziam a formação científica dos futuros professores, tornava-se ainda mais intensa a sua preparação pedagógica. A comparação com os regimes adotados no estrangeiro – naqueles países em que o Estado também reserva para si o direito exclusivo de formar professores – mostrará que o nosso sistema de recrutamento corresponde aos princípios defendidos pelos mais insignes representantes da ciência da educação; e que sem reproduzir, nem copiar o modelo francês, ou o alemão, ou o italiano, a preparação profissional dos professores portugueses de ensino secundário é das mais completas, desde que possa ser posta inteiramente em execução e limadas diversas arestas e defeitos, já reconhecidos na prática.

À França fomos buscar a denominação de Escola Normal Superior, dada aos nossos institutos de habilitação ao magistério liceal. (...) (Velooso, 1927, pp. 147-150).

A Escola Normal Superior habilitava também para o magistério dos liceus e os candidatos deveriam possuir o grau de bacharel, correspondente a três anos, obtido ou na Faculdade de Letras ou na Faculdade de Ciências. A partir daí tinham dois anos de formação mais específica, um primeiro intitulado “ano de preparação pedagógica” e um segundo, o “ano de iniciação na prática pedagógica” (art. 4º, *Diário do Governo*, 24.05.1911).

Naquele primeiro ano, o “de preparação pedagógica”, os alunos frequentavam as seguintes disciplinas:

Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental). História da Pedagogia. Psicologia infantil. Teoria da ciência. Metodologia geral das ciências do espírito [para os alunos das Letras]. Metodologia geral das ciências matemáticas e das ciências da natureza [para os alunos das Ciências]. Organização e legislação comparada do ensino secundário. Organização e legislação comparada do ensino primário; obras auxiliares e complementares da escola. Higiene geral e especialmente a higiene escolar. Moral; instrução cívica superior (art. 5º, *idem*)

A “iniciação na prática pedagógica” decorria já nos liceus centrais de Lisboa e de Coimbra. Os formandos assistiam a aulas dos professores que os recebiam no terreno, preparavam e lecionavam aulas a que os colegas também assistiam e que igualmente discutiam, faziam avaliações escritas, participavam nas reuniões das turmas com que trabalhavam e nos exames finais e tinham, ainda, “as noções indispensáveis sobre a metodologia especial das respectivas disciplinas” (art. 13º, *idem*) dadas pelos professores-mestres. Ou seja, a prática pedagógica incluía também disciplinas de Metodologia especial da área científica e disciplinar do futuro professor, tentando assim articular teoria e prática, sempre sob a direção de professores experientes.

Desta característica de supervisão pelos pares ressalta o entendimento de que é no local de trabalho que as questões pedagógicas poderão ser trabalhadas de forma mais eficaz e que a seleção dos futuros professores se fará de forma mais exigente e adequada (ver Lima, 1915). Aos professores cabia avaliar futuros colegas de profissão, mas isso só seria possível se a par de uma formação teórica se proporcionasse uma formação pedagógica e prática especializada, técnica por assim dizer, tal como se valorizava na época.

Por fim, e após a conclusão da prática pedagógica, havia ainda que ter aprovação num exame, intitulado Exame de Estado. Esse exame constava de “dois argumentos, de meia hora cada um, sobre pontos tirados à sorte no momento do exame. Os pontos versarão sobre as matérias de ensino nos liceus centrais” (art. 26º, *Diário do Governo*, 24.05.1911), mas incluía ainda a lecionação e discussão pedagógica de uma aula sobre uma parte do programa, que ficava a ser do conhecimento do candidato com 24 horas de antecedência e, por fim, uma pequena dissertação escrita sobre um tema da preferência do futuro professor, relacionado com a didática da sua área de especialidade (ver o art. 26º).

Depois de ultrapassadas positivamente todas estas fases, os candidatos passariam então a “professores em tirocínio” e, após dois anos, a “professores extraordinários”, “com direito a ser nomeados professores ordinários para as vagas que, no seu respetivo grupo, forem ocorrendo, por ordem de antiguidade” (art. 30º, *idem*).

Ressalva-se ainda uma outra preocupação prática com a educação destes futuros professores: o diploma de 1911 propunha a realização de “passeios, excursões, visitas a museus e monumentos, estabelecimentos fabris, instalações elétricas e hidráulicas, etc.” (art. 14º, *idem*) e incentivava a utilização de recursos diversificados, fossem eles de caráter mecânico, escritos ou ilustrados.

Entre [os] (...) meios utilizados para completar a educação profissional do professorado, sobressaem os cursos de férias e as conferências pedagógicas (Ferrão, 1913b, p. 282).

Interessava também a aplicabilidade prática do ensino, com as “lições de coisas”, com a pedagogia do concreto a partir das experiências pessoais mas, também, dos objetos comuns, das plantas e dos animais (ver Henriques, 2013), sendo inequívoca a presença da “Educação Nova” nas preocupações pedagógicas republicanas.

Em 1923, a *proposta de lei sobre a reorganização da educação nacional* apresentada por João Camoesas, ministro da Instrução Pública, que não passou disso mesmo, de uma proposta, ficou “no imaginário nacional, como a consagração de um ideário que juntava as correntes da educação popular e as novas perspectivas científicas” (Bandeira, 2003, p. 240). Ao refletir sobre todas as etapas da educação, desde a infantil à universitária e sobre problemas específicos da realidade portuguesa da época, relacionados com o analfabetismo e o alargamento da escolaridade obrigatória, os proponentes debruçaram-se também sobre o estatuto profissional dos professores, aspetos da progressão na carreira docente e a “defesa dos «progressos da ciência pedagógica», bem patentes na Base 14ª sobre a criação de Faculdades de Ciências da Educação e a formação de professores” (*ibidem*).

Durante a 1ª República, a chamada «Reforma de João Camoesas» (1923) constitui uma referência doutrinal em que confluem os ideários pedagógicos da educação nova e da escola ativa. Nesse traço pesaram certamente os contributos de Faria de Vasconcelos, animador da conhecida escola nova de Bierges-les-Wavre, e de António Sérgio, cuja estada em Genebra possibilitara um amplo conhecimento da literatura pedagógica mais avançada. Reforma falhada, como tantas outras (...) o projeto que a sustentava contribuiu, pelo menos, para o debate pedagógico entre o professorado e a intelectualidade progressista. António Nóvoa classificou-a como a última grande manifestação da pedagogia republicana (Fernandes, 1993, p. 163).

Esta proposta de lei criticava a falta de meios financeiros para efetuar missões noutros países, criticava os baixos salários dos professores e as suas condições de trabalho, realçando a necessidade de reforçar as Ciências da Educação no contexto da formação profissional. A prática decorreria nas “escolas de aplicação”, mas a relação entre a investigação em contexto de trabalho e a lecionação propriamente dita era, indubitavelmente, uma proposta muito inovadora.

Nos anos que se seguiram, discutiu-se o plano curricular das Escolas Normais Superiores e a criação, ou não, de “liceus modelo”, adaptados e equipados para a aprendizagem prática dos professores. O facto de as Escolas Normais Superiores só terem começado a funcionar quatro anos depois de terem sido promulgadas e a atribulada existência da Escola Normal Superior de Coimbra, que foi extinta em outubro de 1924, restabelecida em fevereiro de 1925, extinta de novo em abril do mesmo ano, restabelecida em outubro de 1928 e definitivamente extinta, tal como a de Lisboa, em outubro de 1930, parece indiciar alguma inconsistência perante opções que deveriam tomar-se em prol da formação de professores. Estes factos provocaram uma acesa reação de Eusébio Tamagnini,

diretor da Escola Normal Superior de Coimbra entre 1925 e 1930 que, contrariamente ao governo que se justificava com problemas de ordem prática, nomeadamente a insuficiência de verbas e a inexistência de resultados educativos concretos, referia que o primeiro ano teórico nunca teve a duração desejada e que não houve coordenação entre as Universidades e os Liceus.

Apesar das dificuldades de funcionamento das Escolas Normais Superiores, a preocupação em articular a formação teórica e a formação prática foi um projeto que haveria de permanecer em propostas seguintes. Essa vontade claramente justificada, aliada à discussão e circulação de ideias pedagógicas, foi determinante para a constituição de um modelo de formação de professores que se desejou, sem dúvida nenhuma, valorizar.

A 3ª secção das Faculdades de Letras e os Liceus Normais durante o Estado Novo

Em 1930, ainda durante a Ditadura Militar, num processo de aniquilação de estruturas republicanas e de anteriores projetos pedagógicos, extinguiram-se as Escolas Normais Superiores. Nesse contexto, surgiu um novo modelo de formação inicial de professores do ensino secundário que se manteve praticamente inalterado até 1969 e que se estruturou a partir de duas etapas estanques, embora se tenha tentado a sua complementaridade:

- 1) Um ano académico, essencialmente teórico, designado “cultura pedagógica”, obtido na 3ª secção das Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra e de Lisboa (e que a Universidade do Porto só viria a integrar em 1961);
- 2) Dois anos de formação prática, a “prática pedagógica”, realizada num dos Liceus Normais. Não remunerada, era feita com a supervisão de professores metodólogos, nomeados pelo Ministro depois da proposta do reitor, efetivos e com, pelo menos, cinco anos de experiência docente.

Essa prática pedagógica decorria em dois Liceus Normais, o Liceu Pedro Nunes em Lisboa e o Liceu Dr. Júlio Henriques em Coimbra que, em 1936 se fundiu com o Liceu José Falcão, originando o Liceu Normal de D. João III. Estes liceus eram “escolas de preparação prática dos professores de ensino secundário” (Preâmbulo do Decreto 18:793, de 28.10.1930) e eram, tal como se referia na legislação,

escola de ensaios pedagógicos, competindo-lhe, nesta qualidade, tomar iniciativas ou cumprir determinações superiores. (...) As modificações no regime liceal experimentadas neste Liceu com bons resultados podem ser mandadas adotar pelo

Governo em todos os liceus ou apenas naqueles que para tanto reúnam as condições necessárias” (art. 32º do Decreto 18:793, de 28.10.1930)².

Entre 1930 e 1947 existiram aqueles dois liceus normais. No entanto, entre 1947 e 1956 só funcionou o Liceu Normal de D. João III, em Coimbra, numa tentativa de uniformizar processos e critérios de avaliação dos futuros professores. Isso iria estreitar ainda mais o acesso à profissão e o Liceu Pedro Nunes acabou por retomar as atividades de formação de professores em 1956, quando se tornou urgente profissionalizar mais docentes. Também por esse motivo, um ano depois, em 1957, surgiu um terceiro Liceu Normal, o Liceu D. Manuel II, no Porto, para as chamadas “ciências exatas”.

Na componente académica da formação, oferecida pela 3ª secção das Faculdade de Letras, os alunos de qualquer licenciatura podiam frequentar, durante um ano letivo, as cinco disciplinas anuais de “Ciências Pedagógicas” (Pedagogia e didática, História da educação, organização e administração escolares, Psicologia geral e Psicologia escolar e medidas mentais) e ainda uma disciplina semestral, intitulada Higiene escolar³.

Se a inclusão das Ciências Pedagógicas permite perceber o perfil de professor que se desejava construir, insistindo numa formação em Ciências da Educação, a 3ª secção viveu constrangimentos crónicos, com um número relativamente reduzido de docentes para uma população escolar que crescia permanentemente. Em Lisboa, na década de 1930 estavam inscritos cerca de duzentos alunos mas, nos anos quarenta já eram mais de trezentos e mais de quinhentos na década seguinte. É certo que este ano académico podia ser frequentado por alunos ainda não licenciados ou por alunos que estivessem em estágio, desde que houvesse compatibilidade de horários e, por sua vez, os homens que queriam frequentar a escola de oficiais milicianos tinham vantagens se estivessem inscritos na “cultura pedagógica”. Mas, no entanto, mesmo descontando os candidatos que não pretendiam realizar a formação, o aumento constante de inscrições teve certamente consequências, inviabilizando trabalhos de natureza mais prática e atividades experimentais. Os professores da 3ª secção não tinham condições para transformar esta primeira etapa da formação de professores num tempo de reflexão conjunta e, sobretudo, de intercâmbio com as escolas. A formação teórica e a formação prática continuavam a ser, em termos práticos, patamares totalmente separados.

² O Decreto nº 18:793, de 28 de outubro de 1930, incluído no *Diário do Governo*, 1ª Série, nº 251 fundou a secção de Ciências Pedagógicas – 3ª secção – nas Faculdades de Letras e criou dois Liceus Normais. Em simultâneo extinguiu as Escolas Normais Superiores.

³ Para perceber que docentes trabalhavam na 3ª secção e quais os temas registados nos sumários destas disciplinas ver tabela organizada em Pintassilgo, 2010, pp. 51-52.

Para se candidatar à “prática pedagógica” era necessário ser licenciado, submeter-se à aprovação do certificado de habilitações académicas e do *curriculum vitae* (correspondente à seleção documental), apresentar um certificado de registo criminal e policial atestando o facto de possuir requisitos morais e cívicos e não ser contra a ordem política⁴, ser aprovado numa junta médica que avaliava a condição física e mental (seleção sanitária) e, também, ter nota igual ou superior a dez valores no Exame de Admissão (seleção científica).

Este Exame de Admissão, no qual só se podia reprovar uma vez, era constituído por provas escritas e provas orais, públicas, sobre conteúdos dos programas escolares liceais que nem sempre tinham correspondência com os temas abordados durante a licenciatura. O júri era formado por cinco elementos, quatro professores metodólogos (um deles de outro Liceu Normal a partir de 1956) e um professor catedrático de Ciências da Educação, habitualmente Delfim Santos (ver Henriques, 2010, pp. 230-231). Pretendia-se

(...) averiguar da idoneidade do concorrente para, com perfeita correção, falar e escrever a língua pátria; da sua cultura geral no âmbito do ensino liceal; dos seus exatos conhecimentos acerca de todas as matérias dos programas liceais relativos ao grupo respetivo e aos outros grupos que com ele têm afinidades (art. 201º Decreto 36:508, 17.09.1947).

O *Estatuto do Ensino Liceal* de 1947 explicitava o tipo de provas escritas e orais que correspondiam a esse exame de admissão ao estágio, muito exigente e minucioso. Exemplificando, as provas que se destinavam ao 2º grupo de docência (Português e Francês) definiam-se desta forma:

Provas escritas:

1) Exposição sobre um assunto de literatura portuguesa, com elementos dados e sem qualquer auxílio (duas horas); 2) Exposição em francês sobre um assunto de literatura francesa, com elementos dados e sem qualquer auxílio (duas horas).

Provas orais:

1) Leitura e análise linguística, literária e ideológica de um trecho de autor português, sem qualquer auxílio (uma hora), seguidas de dois interrogatórios sobre literatura portuguesa e filologia (meia hora cada um); 2) Leitura, tradução e análise linguística, literária e ideológica de um trecho de autor francês, sem qualquer auxílio (uma hora), seguidas de dois interrogatórios, em francês, sobre o mesmo objeto e sobre literatura francesa (meia hora cada um); 3) Interrogatório sobre história geral e história de Portugal (meia hora) (art. 202º Decreto 36:508, de 17.09.1947).

⁴ Devia entregar-se um “atestado passado pelas autoridades policiais das localidades de residência, do qual conste que o requerente possui os requisitos morais e cívicos indispensáveis a um professor e está integrado na ordem social estabelecida pela Constituição vigente” (art. 196º, Decreto 36:508, 17.09.1947).

Fernando Zamith, professor metodólogo de Ciências Físico-Químicas no Liceu Normal de D. João III fez as contas aos resultados desse exame e concluiu que apenas 15% a 20% dos candidatos ficavam aprovados (Zamith, 1958, pp. 194-196), apesar de muitos optarem por se preparar autonomamente durante um ano. Em 1947, aquele Decreto 36:508 de 17 de setembro estipulava também um máximo de estagiários por grupo de docência: “quatro do sexo masculino e de dois do sexo feminino” (art. 195º), o que na prática poderia corresponder a apenas doze de História e Filosofia, tendo em conta os Liceus Normais de Lisboa e de Coimbra. Aliás, Zamith contabilizou todos os professores em formação de todas as disciplinas para o ano de 1962, incluindo portanto já o Liceu D. Manuel II no Porto, e concluiu que eram apenas “36 senhoras e 72 homens” (Zamith, 1962, p. 383)⁵.

Apesar de se privilegiar legalmente um maior número de candidatos masculinos que, a partir de 1959 tiveram ainda a possibilidade de substituir o temível exame de admissão por um outro mais simples, o “exame de cultura”, não só as mulheres que desejavam tornar-se professoras continuavam a ser em maior número, como se verificou que os profissionalizados eram cada vez menos tendo em conta as necessidades de uma população escolar em permanente crescimento⁶.

Concluído com classificação positiva o Exame de Admissão, iniciava-se a prática pedagógica, sob orientação dos professores metodólogos, a quem era distribuído um horário mais reduzido, de doze horas semanais.

Durante aqueles dois anos de estágio, os professores em formação assistiam às “lições modelo” do metodólogo, lecionavam nas suas diferentes turmas, elaboravam planificações, selecionavam e construíam recursos, avaliavam os alunos e discutiam as aulas dos seus colegas estagiários. Preparavam ainda as “conferências de estágio” sobre uma temática concreta, abertas ao corpo docente do Liceu Normal mas, também, a convidados de outras escolas – eram momentos solenes, a que assistia o reitor e o vice-reitor. Por vezes organizavam exposições e era comum também planificarem visitas de estudo e outros projetos de trabalho. Tinham habitualmente tarefas de inventariação e construção de materiais didáticos e, no final do ano letivo, participavam no “serviço de exames”.

⁵ É certo que temos igualmente de considerar outro constrangimento de ordem prática, para além dos referidos: o estágio passara a ter a duração de dois anos não remunerados, e isso poderia afastar da profissão quem tivesse necessidade de alguma independência económica.

⁶ Francisco de Paula Leite Pinto, Ministro da Educação entre 1955 e 1961 referiu alguns números: em 1950 havia 21.350 alunos liceais; em 1958 havia 36.000 (Pinto, 1961, p. 76). Em 1971, no VI Congresso do Ensino Liceal, Fraústo da Silva, presidente da direção do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa previu que em 1974-1975 houvesse no ensino secundário “400% mais alunos do que vinte anos atrás” (*Educação: boletim do gabinete de estudos...*, 1971, pp. 22 e 25).

Produziam, obrigatoriamente, alguns trabalhos teórico-práticos e reflexões sobre a educação em geral e a docência em particular. Anexavam planos de aulas, materiais utilizados e, por vezes, descreviam propostas de trabalho que lhes pareciam relevantes. Faziam também considerações sobre metodologias específicas da sua disciplina e sobre eventuais dificuldades que sentiam (ver Anexo III em Henriques, 2010⁷).

Em 1946, por exemplo, Fernando Ruy dos Santos Gilot, na altura professor estagiário no Liceu Pedro Nunes e que foi mais tarde um reconhecido metodólogo de *ciências histórico-filosóficas* dizia, a propósito da docência:

Qual deve, portanto, ser a missão do professor? Tenho para mim, de harmonia com o que acima expus, que o seu papel será colaborar com os discípulos. O professor é um colaborador do aluno, é um homem que já viveu todos os problemas que obsidiam agora o espírito dos seus discípulos. Ele já aprendeu as matérias que ensina, quer dizer, já reconstruiu esses blocos de experiências, por isso (...) coadjuva os educandos a fazerem a mesma coisa. Por que processo? Pondo-os em reação perante tarefas e estimulando-lhes os potenciais e aptidões, de maneira que a personalidade esteja inteiramente desperta. Ensinar não significa transmitir. O conhecimento não se transmite, é conquista pessoal feita por uma consciência que vai gradualmente tomando posse da realidade e fazendo-a sua. Todo o conhecimento é vida. E é na maneira de realizar esta conquista, na técnica empregada, no seu *modus faciendi*, que intervém o mestre. Intervém não para impor de fora seja o que for, mas para conduzir as atividades do intelecto, neste ou naquele sentido, nesta ou naquela direção, enfim, para facilitar e tornar eficiente o trabalho do aluno. Este deverá, individualmente, fazer a sua aprendizagem, com liberdade interior, sem coações de nenhuma espécie, e, de tal modo, que chegue ao pleno convencimento de que tal problema, por si estudado, teve determinada solução, em vez de outra, porque não podia deixar de ser, visto o contrário, atendendo aos seus dados, ser logicamente impossível. Quando o aluno experimentar este estado de espírito, esta convicção, assimilou e reconstruiu a experiência, elaborou e sistematizou ideias, alcançou a certeza, aprendeu, ou em termos de psicologia comportamentista, adaptou-se à realidade, em síntese, educou-se intelectualmente.

A educação faz-se, portanto, não no sentido de fora para dentro, mas de dentro para fora, qualquer que seja o tipo de que se trate (Gilot, 1946, pp. 96-97).

Dois anos depois, em 1948, uma outra professora estagiária do Liceu Pedro Nunes, Maria Zilda Borja Santos referia, a propósito da didática da História:

Acho também que o ensino da história deve fazer-se, tanto quanto possível, em face de quadros, de esculturas, de monumentos que lembrem os assuntos tratados, de

⁷ Esse anexo III intitula-se “Docência e metodologia. Reflexões dos professores de História e Filosofia, no âmbito do estágio profissional no Liceu Normal de Pedro Nunes”. Foram recolhidas informações produzidas entre 1938 e 1973 e apresentam-se reflexões constantes dos relatórios de estágio, das conferências pedagógicas que os estagiários realizavam, dos ensaios ou recensões críticas que elaboraram. Neste texto, as citações que se incluem dos estagiários do Liceu Pedro Nunes são excertos do que surge nesse Anexo III.

diapositivos que apresentem as figuras, as batalhas, as estátuas de época ou que a ela se refiram.

As aulas de projeções devem ser frequentes. Os alunos mostram sempre grande interesse por elas e têm razão. O ensino torna-se assim mais prático, mais agradável. Como nas outras disciplinas, o ensino da História deve fugir da teoria excessiva. Cansa os alunos. Vendo compreendem melhor que ouvindo apenas. (...) (Santos, 1948, p. 12).

Quando terminavam o segundo ano de formação elaboravam, por fim, um relatório final de estágio e faziam ainda uma última prova, o Exame de Estado, avaliado pelos mesmos membros que tinham integrado o júri de admissão e a que também só se podia reprovar uma vez. Igualmente constituído por provas escritas e orais, era ainda obrigatório lecionar um tema escolhido aleatoriamente, numa turma definida pelo júri, informações que o candidato conhecia com 24 horas de antecedência, tal como em 1911.

A partir de meados da década de 1950, as migrações internas para as zonas urbanas obrigaram a profundas alterações na rede escolar, e havia uma desadequação permanente entre a oferta e a procura. Assistiu-se ao surgimento de projetos paralelos de formação e de atualização dos professores, com o apoio de diversos organismos estatais, que tiveram um papel fundamental na divulgação de pedagogos, métodos de trabalho, recursos e legislação⁸.

Fornecer materiais didáticos, sugestões metodológicas, informações sobre colóquios e projetos realizados nas escolas, refletir sobre a vida docente e questões pedagógicas passou a ser uma das funções destes Centros e/ou Gabinetes de Estudos. Em paralelo, a imprensa pedagógica foi igualmente importante para a divulgação de materiais e reflexões sobre recursos, métodos e avaliações.

A estagiária Maria Teresa Cordeiro Estrela, futura educadora e investigadora dizia, a propósito de atividades de complemento curricular, que continuavam a ser preparadas no âmbito da formação e, também, a propósito de outras formações:

Em Portugal, só encontramos a História Local explicitamente designada como recurso a utilizar no ensino da História no projeto de criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. No curso de formação e atualização de futuros professores do C.P.E.S. encontramos algumas sugestões de aproveitamento da História e Geografia Local (textos das lições, Junho de 1968). É principalmente utilizada como

⁸ Alguns desses organismos foram o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, criado em 1964; o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE), a que se associou a Telescola, também em 1964 (ver Decretos-Lei 46:135 e 46:136, de 31.12.1964); o Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE) criado pelo Decreto-Lei 46:156, de 16.01.1965 e que passou a denominar-se Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) a partir de 1972. Ali funcionava o Centro de Documentação Pedagógica que tinha, entre outros objetivos, produzir e divulgar recursos para os docentes como, por exemplo, esquemas de aulas, informações científicas, materiais e formas de os utilizar (ver Nóvoa, 1996, p. 303 e Teodoro, 2001, p. 235).

motivação. Encontramos também referências a visitas de estudo como ponto de partida, ilustração ou complemento de aula. O Professor do Liceu terá de ter em consideração estes elementos (Estrela, 1969, p. 6).

Nesse ano de 1969, durante a chamada “Primavera Marcelista”, o modelo tradicional de formação inicial de professores do ensino secundário alterou-se: reduziu-se de novo a prática pedagógica para um ano letivo e os professores estagiários passaram a ter duas turmas atribuídas, o que passou a justificar a sua remuneração como professores de “serviço eventual”, reivindicação antiga que permaneceu como característica do trabalho de estágio até finais de 2005.

O exame de admissão ao estágio e o exame de cultura (alternativa que existiu para os candidatos masculinos, numa tentativa de os aliciar para a profissão) foram anulados. Os aspirantes à profissionalização sujeitavam-se agora, exclusivamente, a um concurso documental que apenas tinha em conta as classificações académicas. Havia ainda o objetivo de criar um Instituto Nacional de Pedagogia para investigação e “preparação do pessoal docente” (*Educação...*, 1969, p. 69), bem como proceder a experiências pedagógicas para atualização do ensino (o que se concretizaria, por exemplo, na «experiência Veiga Simão», em 1972).

É certo que no final do ano de estágio ainda havia o Exame de Estado, mas foi alterado:

(...) além da prova escrita e da exposição oral ou dos interrogatórios, [havia] as seguintes provas: a) apresentação e discussão de uma dissertação sobre tema de pedagogia ou didática do respetivo grupo; [e] b) duas lições a alunos sobre matérias do grupo (Art 15º Decreto-Lei 48:868, 17.02.1969).

Seis meses depois ajustaram-se as provas deste exame:

- a) prova escrita sobre métodos de ensino de um determinado ponto do programa de qualquer disciplina do grupo (três horas);
- b) interrogatório sobre didática geral (meia hora);
- c) duas lições sobre matéria privativa do grupo dadas a alunos do liceu (Art. 32º do Decreto 49:204, 25.08.1969).

Em 1970, José Hermano Saraiva dava lugar a Veiga Simão (Ministro da Educação entre 1970 e 1974). Na *Revista de Tecnologia Educativa*, associada ao IMAVE, ou mesmo noutras publicações pedagógicas, tornaram-se frequentes os apelos à necessidade de justiça social, de modernizar o ensino, de realizar investigações de caráter pedagógico, de experimentar métodos, de atualizar os professores e de os chamar à participação ativa.

De certa forma podemos dizer que ressurgiram valores amplamente divulgados por educadores republicanos e foi dada de novo relevância ao aluno, mais do que à “classe”,

considerando-se que aquele pode alcançar a autonomia a partir de um trabalho que deve começar, sobretudo, por interrogar.

Embora houvesse pretensões de alargar o número de escolas que aceitassem professores em estágio, até 1971 os Liceus Normais continuavam a ser os três já referidos. No entanto, a falta de docentes era um problema que assumia contornos cada vez mais graves e qualquer escola, desde que reunisse condições materiais e humanas poderia vir a receber estagiários. Assim, entre 1971 e 1974, um novo regime de estágios possibilitou que 79 liceus e secções liceais se candidatassem para receber professores em formação, organizando-se em quatro zonas (Norte, Centro, Lisboa e Sul), para além das Ilhas.

Havia um diretor para cada “Zona Pedagógica” e a cada Zona estava associado um determinado número de professores metodólogos. Se num liceu não existisse metodólogo de uma área científica e disciplinar, deveria haver um assistente pedagógico ou assistente de metodologia, obrigatoriamente habilitado com o Exame de Estado, supervisionado pelo metodólogo da região onde a escola se inseria⁹.

Todos os metodólogos eram coordenados a nível nacional por um outro, nomeado pela Inspeção do Ensino Liceal para cada disciplina. Esse metodólogo-coordenador deslocava-se a todas as escolas onde havia estágios, assistia a aulas e avaliava trabalhos previamente definidos, numa tentativa de uniformizar a formação¹⁰. Havia uma Comissão Orientadora dos Estágios formada pelos diretores da Zona Pedagógica, metodólogos e coordenador respetivo, mas o modelo tornava-se insustentável não só por causa do número de reuniões e deslocações mas, também, por incapacidade de resposta da universidade, que deveria avaliar os últimos trabalhos de carácter científico e pedagógico.

Ainda no ano de 1971 as Faculdades de Ciências propuseram, pela primeira vez, o Ramo de Formação Educacional integrado na licenciatura. Depois de três anos de formação científica de base, podia optar-se pelo Ramo de Formação Educacional que tinha a duração de dois anos (no 4º e no 5º anos), com disciplinas de “cultura pedagógica” e elaboração de uma monografia final, enquanto se estagiava numa escola. Havia assim a tentativa de articular a teoria e a prática que, como vimos, foi sempre um projeto pensado, às vezes não efetivado. Para estes alunos, o Exame de Estado terminava, embora se mantivesse para os outros, aqueles que não eram abrangidos por este modelo das Faculdades de Ciências, facto que originou diversos protestos.

⁹ Ver *Estágios pedagógicos: boletim da comissão orientadora de estágios pedagógicos*, nº 1, 1971-1972.

¹⁰ Também nesse sentido de uniformização foi elaborada uma ficha modelo para avaliar os estagiários. Essa ficha tinha em conta aspetos científicos, didáticos e pessoais, relacionados com o “empenho”, a capacidade auto-reflexiva e, ainda, competências relacionadas com o estabelecimento de relações pessoais, a comunicação, o controlo emocional. Uma espécie de perfil ideal de professor ressurgia, recentrando o aluno no âmago de todo o processo educativo.

Em 25 de julho de 1973, as bases da reforma do sistema educativo foram aprovadas num ambiente de grande contestação e efervescência e Margarida Maria Ramires Fernandes, estagiária no Liceu Pedro Nunes, tecia estas críticas num trabalho de didática feito no âmbito da sua formação:

ao tentar-se ultrapassar a didática tradicional encontram-se problemas de difícil solução, quer porque as estruturas escolares (horários, programas, número de alunos por turma) continuam a ser as mesmas, quer porque ao professor não é dada nenhuma formação específica para lidar eficientemente com grupos, quer porque a própria arquitetura escolar não corresponde às atuais necessidades. A escola de hoje tem outras exigências derivadas da explosão escolar, duma sociedade em rápida transformação, do desenvolvimento da psicologia e da recente constituição da psicossociologia, ciências que nos trouxeram o conhecimento de variáveis até então ignoradas (...).

A participação ativa nas tarefas escolares e na vida de grupo é encarada hoje como uma exigência e um apelo a que deverão corresponder as instituições de ensino (...).

Há, todavia, dificuldades tremendas a superar para a concretização dos novos caminhos. Já se afirmou que com as mesmas estruturas, os mesmos programas excessivamente sobrecarregados e desatualizados, os mesmos horários, de que a organização escolar se tem esquecido, o mesmo número de alunos por turma, as mesmas condições técnicas e materiais de trabalho, os mesmos edifícios sem remodelação alguma, a mesma ausência de formação pedagógica por parte da quase totalidade dos professores, o desencontro entre o que a Universidade ensina e aquilo que o professor tem por dever ensinar (...) se torna penoso, para não dizer impossível, modificar eficazmente a relação pedagógica (Fernandes, 1973, pp. 15-22).

A formação de professores continuou fragmentada entre a Universidade e as secções de Ciências Pedagógicas, também dentro da Universidade, e a Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário que regulamentava os estágios e a prática profissional. Esta compartimentação nem sempre se articulou como seria desejável, mas manteve-se a tendência de dar à formação de professores de qualquer ciclo de escolaridade uma preparação simultaneamente científica (de nível universitário) e prática, obtida numa escola e com o apoio de professores mais experimentados.

A relação com os pares e em contexto de trabalho nunca foi contestada, contrariamente ao que aconteceu relativamente à frequência das disciplinas de Ciências Pedagógicas, questionando-se onde deveriam ser lecionadas e como, se deveriam privilegiar aspetos teóricos ou teórico-práticos e como é que se poderia estabelecer uma ponte com o exercício prático da profissão docente. O que se passou com a formação de professores nas décadas seguintes foi, em muitos casos, significativo dessas inconstâncias e, também, de muitas recorrências.

Após a Revolução de Abril e na atualidade

No programa do I Governo Provisório (Decreto-Lei 203/74, de 15 de maio) é dito que o sistema educativo deve contribuir para a “criação de uma consciência nacional genuinamente democrática e [para] a necessidade de inserção da escola na problemática da sociedade portuguesa” (ponto 8, al. b). Também por isso, o Ministro da Educação e Cultura Vitorino Magalhães Godinho (que exerceu o cargo de 18 de julho a 29 de novembro de 1974), justificou a alteração de todos os programas e a criação de algumas disciplinas (Despacho 24-A/74), de acordo com o espírito democrático e progressista que então se vivia em Portugal.

No ensino secundário foi criada a disciplina de Introdução à Política (que desapareceria em 1978, provocando diversas discussões), em substituição de Organização Política e Administrativa da Nação (OPAN). A disciplina Vida Política substituiu, no ensino noturno, a de Formação Social. Educação Social, que existia nos cursos gerais do ensino secundário técnico, foi também substituída e extinguiu-se Lavoires, que se lecionava nos liceus femininos.

Tal como se afirmou nos objetivos para os diferentes programas, desenvolver nos alunos o espírito crítico e muni-los da utensilagem intelectual para poderem optar politicamente era fundamental. Educar era agora sinónimo de formar homens livres; era o mesmo que extinguir privilégios económicos, sociais e culturais¹¹.

Enquanto Ministro, as prioridades de Vitorino Magalhães Godinho foram as de

instalar novos quadros dirigentes; determinar o ponto da situação financeira do Ministério; entrar imediatamente em diálogo com o pessoal do Ministério, os representantes do professorado e as comissões diretivas das escolas, as associações académicas e movimentos estudantis; arrumar a casa, reorganizando os serviços de modo a torná-los adequados às novas funções desenhadas por uma política nova [e] traçar o programa de governo (Teodoro, 2002, p. 175).

Justificou assim a demissão de antigos diretores gerais e inspetores, a substituição de várias pessoas em cargos de gestão e direção nos Ensinos Básico, Secundário e Superior, Assuntos Culturais, Instituto de Tecnologia Educativa, Gabinete de Estudos e Planeamento, etc.

¹¹ “Mostrar corretamente os problemas, politizar situações – facto que decorre necessariamente – não é de modo nenhum apontar um caminho. Pretendemos formar pessoas livres, conscientes das opções que fazem” (*Ensino Preparatório...*, Introdução, 1974, P/1, p. 7).

As alterações imediatas foram imensas¹², embora também se tenha dado continuidade ao que Veiga Simão tinha iniciado sobre a ação social escolar, sobre o aumento da escolaridade obrigatória e sobre a unificação de ciclos de ensino, nomeadamente o primeiro ciclo da escolaridade secundária.

No que disse respeito à formação de professores, terminou o funcionamento da 3ª secção ou secção de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras e acabou a Comissão Orientadora de Estágios, ou seja, ruiu toda a estrutura de coordenação dos estágios a nível nacional. Também aqui a prioridade era expurgar tudo o que recordava o salazarismo, democratizar, renovar.

Em 1976 entrou-se no chamado “período de normalização”, marcado pelo texto constitucional. Afirmava-se que a escola se deveria tornar menos elitista, integrar-se na comunidade, receber sindicatos, comissões de pais, de moradores, trabalhadores de várias áreas, para que não permanecesse isolada da realidade. Havia assim que rever conteúdos, alterar metodologias, trabalhar com os alunos, reconhecer-lhes o direito de colaborar e fazer sugestões.

Neste contexto eram necessários professores que tivessem estas preocupações e, se o ensino normal primário ganhou um novo alento com o lançamento das Escolas Superiores de Educação integradas no ensino superior politécnico, a grande aposta centrou-se na formação contínua e na formação em exercício, para os muitos professores que estavam nas escolas secundárias sem qualquer profissionalização.

No ano de 1979 tentou regulamentar-se a chamada “profissionalização em exercício” (Decreto-Lei 519-T1/79, de 29 de dezembro): os docentes que não tinham formação específica na área da docência deveriam elaborar um Plano Individual de Trabalho (PIT) para dois anos, que refletiria teoricamente sobre as atividades que desenvolviam na escola. Nesse processo deveriam ser acompanhados por um orientador pedagógico, mas eram também envolvidos o delegado do grupo disciplinar e o conselho pedagógico.

Idealmente os planos de formação teriam em conta as necessidades regionais e locais e, por isso, foram criadas equipas de apoio pedagógico consoante as regiões. Em 1980, o Despacho 358/80 de 31 de outubro, definiu que os planos de formação da “profissionalização em exercício” se centrariam em três áreas: sistema educativo, escola e turma, ou seja, o PIT deveria permitir refletir sobre a profissão, propor atividades concretas e sugestões tendo em conta as necessidades da escola, dos alunos e, também, dos professores.

¹² Ver os artigos de Mogarro, pp. 111-130 e de Mota & Ferreira, pp. 131-147 em Pintassilgo, 2014.

Neste processo em que deixara de haver intervenção do ensino superior faltava, no entanto, qualificação específica para os que eram nomeados orientadores pedagógicos, bem como para os delegados da disciplina. Na tentativa de contrariar esses problemas, em 1985 esta formação foi substituída pela “formação em serviço”, também com duração de dois anos (Portaria 750/85, de 02 de outubro). Era sobretudo coordenada por universidades e escolas superiores de educação, tentando garantir que se faria uma reflexão teórica sobre o trabalho docente, com o apoio das Ciências da Educação, ao mesmo tempo que decorria a parte prática nas escolas.

Depois destes anos acidentados, que visavam sobretudo profissionalizar quem já exercia a docência, havia que reorganizar, de novo, a formação inicial de professores do ensino secundário. Em 1988, as Faculdades de Letras e as Faculdades de Ciências Sociais e Humanas instituíram, à semelhança do que tinha sido feito nas Faculdades de Ciências em 1971, o Ramo de Formação Educacional. A formação pedagógica surgiu em diferentes modelos, consoante as universidades e os cursos: ou integrada na licenciatura ou em regime de pós-graduação e, neste caso, com um primeiro ano teórico e outro teórico-prático¹³. No segundo ano decorria o estágio numa escola e frequentava-se na universidade um seminário pedagógico, produzindo-se trabalhos que articulavam reflexão teórica e aplicação prática.

Embora com algumas diferenças pontuais, o Ramo de Formação Educacional ficou em vigor até 2005, altura em que houve a reorganização do ensino superior e, conseqüentemente, das formações e dos ciclos de estudo, visando a concretização dos objetivos do Processo de Bolonha (ver Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março).

O Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro definiu “as condições de atribuição de habilitação para a docência”, deliberando “que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo”. Terminou então a chamada “habilitação própria” ou a “habilitação suficiente” e só quem tivesse habilitação profissional deveria exercer a profissão.

Surgiram assim dois ciclos de estudo: um primeiro generalista, para a docência na educação pré-escolar, no primeiro e segundo ciclos e os mestrados em ensino para os ciclos seguintes, tendo em conta as áreas da especialidade. Estabeleceram-se protocolos com escolas cooperantes para receberem estagiários que deixaram, de novo, de ter turmas próprias atribuídas no seu horário, passando a não ser remunerados. Essa situação da não remuneração ainda está em vigor e obriga

¹³ Eram quatro as disciplinas teóricas deste Ramo de Formação Educacional: Didática da História, Métodos e técnicas da educação, Psicologia educacional e Introdução às Ciências da Educação, não andando muito longe das disciplinas da 3ª secção de 1930. Este modelo viria a sofrer alterações em 2003, tornando-se semelhante ao que se passara nas Faculdades de Ciências em 1971, com a introdução de disciplinas semestrais (embora a Didática se mantivesse anual). E voltaria a alterar-se em 2005-2006, com a criação dos segundos ciclos de Bolonha e em 2007, com os novos mestrados em ensino.

muitos formandos a conciliar outros trabalhos com a sua presença na escola, prejudicando atividades de complemento curricular mas, sobretudo, o diálogo com os pares. Se o tempo de formação deveria ser um tempo de reflexão e de participação colaborativa acaba, em alguns casos, por ser um tempo de doloroso cumprimento de etapas.

Aquele regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi recentemente alterado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, que pretendeu “reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudo e do peso relativo dessas áreas”. Aumentou-se o número de semestres nos mestrados em educação pré-escolar e nos mestrados em ensino e passaram a ter habilitação profissional para a docência “os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente” (art. 4º).

O mestrado é o requisito mínimo de formação para todos os docentes poderem ingressar na profissão, independentemente do seu ciclo de estudos. São as instituições de ensino superior que regulamentam esses mestrados e que estabelecem, igualmente, protocolos com escolas básicas e secundárias, as chamadas escolas cooperantes, numa continuada tentativa de reforçar a ligação entre as universidades e as escolas onde os formandos, próximos docentes, poderão vir a trabalhar.

Concluindo, continuam a verificar-se alguns entraves que só poderão ser resolvidos pelo poder político e que espelham a desvalorização dada à formação e, também, à própria profissão: os professores orientadores deixaram de ter o horário reduzido que tiveram até 2005-2006 e são cada vez em menor número. O seu horário é igual ao dos outros professores, de 22 horas letivas semanais, para além de tudo o mais que lhes continua a ser exigido, numa pulverização de tarefas imobilizadora.

Nos referenciais de avaliação dos estagiários solicita-se aos orientadores que reflitam, em conjunto com os formandos, sobre as planificações, os recursos, a execução, as avaliações e os respetivos critérios de correção, as propostas para atividades letivas e não letivas e, também, sobre a responsabilidade deontológica da profissão docente. Mas, se não são dadas condições de trabalho específicas para aquele acompanhamento que é indispensável, só se pode esperar que seja um gosto pessoal que os leve a participar no processo, fazendo assim depender a componente prática dos mestrados em ensino da boa vontade dos orientadores e dos diretores das escolas.

Por outro lado, e como já foi dito, os estagiários não sendo remunerados procuram, muitas vezes, conciliar o trabalho de estágio com outras profissões, circunstância que pode ter graves repercussões para a sua participação na escola, em atividades letivas e de complemento curricular, afastando-os do que é a rotina diária de um docente.

De um lado e de outro, uma identidade profissional mais reflexiva fica diluída, na inversa proporção de uma maior vulnerabilidade e dependência, quer dos resultados das avaliações dos alunos, quer das decisões políticas para que não contribuíssem.

Será imperioso reforçar a aproximação entre as escolas e as universidades, conseguir interessar os professores em pensar conjuntamente sobre métodos de trabalho, recursos produzidos, organização das instituições, tarefas, objetivos. Se houver consequências práticas desse reconhecimento profissional e envolvimento, escolas e universidades e, especificamente neste caso, a formação de professores, só terão a ganhar com essa partilha.

Referências

BANDEIRA, F. João José da Conceição Camoesas. in NÓVOA, A. (direção). **Dicionário de educadores portugueses**. Porto: Edições ASA, 2003, pp. 237-241

CORDEIRO, A. F.; MARQUES, C.; LOPES, D.; MARQUES, F.. José Maria de Queirós Veloso. in NÓVOA, A. (direção). **Dicionário de educadores portugueses**. Porto: Edições ASA, 2003, pp. 1425-1427

Educação: boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa. Lisboa: Ministério da Educação Nacional. Vol. 3, nº 8, junho 1971.

Educação: boletim do gabinete de estudos e planeamento da acção educativa. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, Vol. 1, nº 1, outubro 1969.

Ensino Preparatório – História e Geografia, 1974-1975. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, P/1, 1974

Estágios pedagógicos: boletim da comissão orientadora de estágios pedagógicos. [Lisboa]: Ministério da Educação Nacional, nº 1, 1971-1972.

Estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário. Lisboa: Imprensa Nacional, 1969.

ESTRELA, M. T. L. C. C. A cidade de Lisboa, tema de história local a aplicar aos programas do liceu (Lisboa pombalina). in **Conferências Pedagógicas – 1968-1969**, Volume II (Arquivo/Biblioteca da Escola Secundária de Pedro Nunes), 1969.

FERNANDES, M. M. M. B. R. **Trabalho de didáctica geral** (Arquivo/Biblioteca da Escola Secundária de Pedro Nunes), 1973.

FERNANDES, R. História das inovações educativas (1875-1936). in NÓVOA, A. & RUIZ BERRIO, J. (Eds.). **A História da Educação em Espanha e Portugal – investigações e actividades**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993, pp. 157-170.

FERRÃO, A. (relator). 2ª secção, Higiene escolar – *surmenage* escolar. in **Terceiro Congresso Pedagógico – Abril de 1912**. Lisboa: Liga Nacional de Instrução/Imprensa Nacional, 1913a, pp. 39-130.

FERRÃO, A. Cursos de férias. Cursos de aperfeiçoamento para os professores primários. in **Terceiro Congresso Pedagógico – Abril de 1912**. Lisboa: Liga Nacional de Instrução/Imprensa Nacional, 1913b, pp. 281-284.

- GILOT, F. R. S. Ensaio crítico pedagógico. Professor estagiário do 4º grupo. in **Trabalhos de estágio dos 2º, 3º e 4º grupos – 1938-1962** (Arquivo/Biblioteca da Escola Secundária de Pedro Nunes), 1946.
- HENRIQUES, R. P. Escola Nova. in ROLLO, M. F. (coordenação), **Dicionário de História da I República e do Republicanismo**, Volume I: A-E. Lisboa: Assembleia da República, 2013, pp. 1217-1221.
- HENRIQUES, R. P. **Discursos legais e práticas educativas**. Ser professor e ensinar História (1947-1974). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2010.
- LIMA, A. O recrutamento de professores. in **Revista de Educação Geral e Técnica**, III (4), abril 1915, pp. 358-366
- MAGALHÃES, J. A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. in MATOS, S. C. & Ó, J. R. do (coordenação), **A Universidade de Lisboa nos séculos XIX e XX**, Vol. II. Lisboa: Tinta-da-China, 2013, pp.1087-1105.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf (acesso em janeiro de 2017)
- NÓVOA, A. (direção). **Dicionário de educadores portugueses**. Porto: Edições ASA, 2003.
- NÓVOA, A. Ensino Liceal. in ROSAS, F. & BRITO, J. M. B. (direção), **Dicionário de História do Estado Novo**. s.l. [Lisboa]: Círculo de Leitores, Volume I, 1996, pp. 301-303.
- PINTASSILGO, J. (Org.). **O 25 de Abril e a educação**. Discursos, Práticas e Memórias Docentes. Lisboa: Edições Colibri, 2014.
- PINTASSILGO, J.; MOGARRO, M. J. & HENRIQUES, R. P. **A formação de professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.
- PINTO, F. P. L. **Discursos proferidos pelo Prof. Eng. Dr. Francisco de Paula Leite Pinto como Ministro da Educação Nacional de Julho de 1956 a Maio de 1961**. Lisboa: s.ed. [Dactilografado e Ciclostilado nos Serviços da Comissão de Estudos da Energia Nuclear do Instituto de Alta Cultura], Vol. II, 1961.
- POPKEWITZ, T.S. **Sociología política de las reformas educativas** – el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid: Ediciones Morata, 1997 [1994, 1ª ed.].
- SANTOS, M. Z. B. Ensaio crítico: As lutas liberais. Da contra-revolução à Convenção de ÉvoraMonte. 4º grupo. in **Trabalhos de estágio dos 2º, 3º e 4º grupos – 1938-1962**. (Arquivo/Biblioteca da Escola Secundária de Pedro Nunes), 1948.
- TEODORO, A. **As políticas de educação em discurso directo (1955-1995)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- TEODORO, A. **A construção política da educação**. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Edições Afrontamento, 2001
- VELOSO, J. M. Q. A formação profissional dos professores liceais (II). in: **Labor**. Revista bimestral de educação e ensino e extensão cultural, Ano II, nº 7, maio 1927, pp. 145-157.
- ZAMITH, F. L. M. Sugestões para a resolução dum problema gravíssimo. **Labor** – Revista de ensino liceal. Ano XXVI, nº 209 (3ª série), fevereiro 1962, pp. 383-386.
- ZAMITH, F. L. M. Um alvitre. In **Labor** – revista de ensino liceal. Ano XXIII (3ª série), nº 180, dezembro 1958, pp. 194-196.