



Revista Lusófona de Educação
ISSN: 1645-7250
ISSN: 1646-401X
revista.lusofona@gmail.com
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias
Portugal

Os currículos de formação inicial de professores: aproximações e distanciamentos em dois países europeus

Rodrigues, Filomena; Mogarro, Maria João

Os currículos de formação inicial de professores: aproximações e distanciamentos em dois países europeus

Revista Lusófona de Educação, vol. 46, 2019

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34963057006>

Os currículos de formação inicial de professores: aproximações e distanciamentos em dois países europeus

The initial teacher education curricula: approximations and distances between two European countries

Les curriculum de la formation initiale des enseignants: approches et écarts dans deux pays européens

Los currículos de formación inicial de profesores: aproximaciones y distanciamentos en dos países europeos

Filomena Rodrigues

Universidade de Lisboa, Portugal

 <http://orcid.org/0000-0003-4013-6474>

Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34963057006)

id=34963057006

Maria João Mogarro

Universidade de Lisboa, Portugal

 <http://orcid.org/0000-0002-5841-9280>

RESUMO:

A implementação do processo de Bolonha veio introduzir alterações estruturais na formação inicial de professores. Os currículos de cursos de formação inicial de professores expressam essas novas configurações e a sua análise permite conhecer as competências que são privilegiadas pelas diferentes instituições de ensino superior. Com este estudo pretendemos compreender as semelhanças e diferenças dos currículos de formação inicial de professores nos cursos que habilitam para a docência, no ensino secundário, de duas instituições de ensino superior, uma em Portugal e outra na Irlanda, tendo sido selecionada a área das ciências físicas e naturais. Neste sentido, utilizando uma metodologia qualitativa de estudo de caso múltiplo, foi efetuada a análise qualitativa de conteúdo de documentos oficiais e institucionais, procurando-se compreender como se estruturam os referidos cursos e a importância que neles é atribuída à prática. Apesar destes programas se inserirem no Espaço Europeu de Ensino Superior e de serem fortemente definidos centralmente, conclui-se que existem diferenças na oferta formativa de ambas as instituições e na organização curricular da formação, sendo de realçar a acentuada discrepância do número de horas de prática em contexto escolar que um e outro contemplam.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, formação inicial de professores, prática pedagógica, espaço europeu de Ensino Superior.

ABSTRACT:

The implementation of the Bologna process introduced structural changes in initial teacher education. The analysis of the curricula of initial teacher education programmes makes it possible to know the competences that are privileged by the different higher education institutions. This paper focuses on understanding the similarities and differences of the curricula of the initial teacher education programmes from two European higher education institutions, which educate secondary science teachers. Therefore, using a qualitative methodology of multiple case study, we analysed legal and institutional documents. This was done using a qualitative content analysis technique, which enabled us to comprehend and compare the structure of the previously mentioned programmes and the importance attributed to practicum. Despite the fact that they all are European initial teacher education programmes, which are strongly conditioned by central authorities, we conclude that there are differences in the educational offer and curricular structure in each institution. Moreover, it is also noteworthy the accentuated discrepancy of the number of hours teacher candidates spend in practicum in each programme.

KEYWORDS: curriculum, initial teacher education, practicum, european Higher Education area.

RÉSUMÉ:

La mise en place du processus de Bologne a introduit des changements structurels dans la formation initiale des enseignants. Les curriculum de la formation initiale des enseignants expriment ces nouvelles configurations dont l'analyse nous permet de connaître quelles sont les compétences privilégiées par les différentes institutions de l'enseignement supérieur. Avec cette étude nous prétendons comprendre les similitudes et les différences des curriculum de la formation initiale des enseignants dans les cours qui qualifient pour l'enseignement du secondaire de deux institutions de l'enseignement supérieur, une du Portugal et une autre de l'Irlande, ayant été choisi le domaine des sciences physiques et naturelles. Ainsi, en utilisant une méthodologie qualitative d'étude de cas multiple, nous avons cherché à comprendre comment les cours furent structurés et l'importance qui y est

attribuée à la pratique. Bien que ces cours soient insérés dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et qu'ils soient bien définis au niveau central, on conclut qu'il existe des différences dans l'offre formatrice des deux institutions et dans l'organisation des programmes de la formation. Il faut souligner l'important décalage du nombre d'heures que l'un et l'autre prévoient pour la pratique en situation.

MOTS CLÉS: curriculum, formation initiale des enseignants, pratique pédagogique, espace européen de l'Enseignement Supérieur.

RESUMEN:

La implementación del proceso de Bolonia ha introducido cambios estructurales en la formación inicial de profesores. Los currículos de cursos de formación inicial de profesores expresan estas nuevas configuraciones y su análisis permite conocer las competencias que son privilegiadas por las diferentes instituciones de enseñanza superior. Con este estudio pretendemos comprender las similitudes y diferencias de los currículos de formación inicial de profesores de los cursos que habilitan para la docencia en la enseñanza secundaria de dos instituciones de enseñanza superior, una en Portugal y otra en Irlanda y se ha seleccionado el área de las ciencias físicas y naturales. En este sentido, utilizando una metodología cualitativa de estudio de caso múltiple, se efectuó el análisis cualitativo de contenido de documentos oficiales e institucionales, procurando comprender cómo se estructuran los referidos cursos y la importancia que en ellos se atribuye a la práctica. Aunque estos cursos pertenecen al Espacio Europeo de Educación Superior y se definen de forma centralizada, se concluye que existen diferencias en la oferta formativa de ambas instituciones y en la organización curricular de la formación, destacando la acentuada discrepancia del número de horas de práctica en el contexto escolar que uno y otro contemplan.

PALABRAS CLAVE: currículo, formación inicial de profesores, práctica pedagógica, espacio europeo de Educación Superior.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores (FIP), de acordo com Ponte et al. (2000), deve garantir a formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica e educacional dos candidatos a professor, possibilitando o desenvolvimento progressivo das competências profissionais que permitam o adequado exercício da profissão e o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica a ela associadas. No início do século XXI, a implementação do processo de Bolonha, que visa a criação de um espaço europeu de ensino superior, veio introduzir alterações estruturais nos currículos do ensino superior e, consequentemente, na formação inicial de professores. A análise dos currículos dos cursos de FIP permite conhecer os modelos de formação que seguem e as competências que são privilegiadas pelas duas instituições de ensino superior.

Este estudo insere-se numa investigação de doutoramento em curso, correspondendo a uma parte dessa investigação. Neste sentido, privilegia-se no presente texto a compreensão da formação que cada uma das instituições garante, mas também as semelhanças e diferenças que os seus currículos de FIP expressam, ilustrando as diferentes formas como os respetivos países interpretaram as diretivas europeias do processo de Bolonha, no que respeita aos cursos que habilitam para a docência no ensino secundário. No caso presente, foi selecionada a área da formação de professores das ciências físicas e naturais de duas instituições de ensino superior: (a) a Universidade de Lisboa, em Portugal; e (b) a Dublin City University, na Irlanda.

Currículo: um conceito polissémico

O conceito de currículo é ambíguo, polissémico e tem uma natureza complexa e social (Pacheco, 2009; Roldão, 2014; Sá-Chaves, 2011). Relacionando-se com o conteúdo a ser estudado e com as aprendizagens a serem desenvolvidas, o termo currículo é definido, por alguns autores, como um percurso a seguir (Marsh, 2009; Sivesind, 2013). Assim, o currículo pode ser entendido como um conjunto estruturado e organizado de conteúdos a ensinar, objetivos a atingir, competências a desenvolver e estratégias a utilizar, que compreende o conteúdo a ser aprendido e o processo contextualizado, formal, informal e oculto, de aprendizagem (Kelly, 2013). Para além disso, o currículo resulta da interseção de práticas e inclui as decisões políticas, escolares e individuais, constituindo-se como um projeto de prática que pressupõe a “construção contextualizada de um plano de acção” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 137). Este plano de ação pressupõe opções e intencionalidades,

planos e métodos de ensino-aprendizagem, e as ações e reações dos diversos atores educativos (Mogarro, 2018; Pacheco, 2007; Schwab, 1983).

A Comissão Europeia (CEC, 2007) definiu quatro elementos-chave dos currículos de FIP, nomeadamente: (1) o conhecimento de conteúdo; (2) o conhecimento pedagógico; (3) as competências de orientação dos aprendentes; e (4) a compreensão das dimensões social e cultural da educação. Retomando Caena e Margiotta (2010), sublinha-se que o equilíbrio entre os diferentes elementos curriculares depende das diferentes conceções nacionais, institucionais e pessoais de ensino e de FIP. Verifica-se, assim, que o currículo tem diferentes dimensões e é influenciado por múltiplas configurações. No contexto deste trabalho interessa principalmente destacar: (a) o *currículo formal*, que se refere aos conteúdos e aos saberes profissionais e que é baseado na investigação, sendo explicitamente promulgado pelo currículo da FIP (Kelchermans, 2010); e (b) o *currículo planeado*, que se refere aos objetivos de aprendizagem que são identificados a priori, como defendem Kelly (2013) e Marsh (2009). Estas dimensões do currículo encontram-se plasmadas nos diversos programas curriculares das disciplinas que constituem o programa de FIP de ambas as instituições estudadas.

Modalidades de habilitação para a docência em Portugal e na Irlanda

A habilitação profissional para a docência no ensino secundário em Portugal, instituída pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, depende da conclusão de um Mestrado em Ensino, valorizando assim a dimensão da fundamentação prática do ensino na investigação e a própria profissão docente. De acordo com o mesmo Decreto-Lei, e no que se refere ao Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia (MEBG) e ao Mestrado em Ensino de Física e Química (MEFQ), o acesso ao mestrado está condicionado à conclusão de uma Licenciatura nas áreas disciplinares correspondentes, devendo o total mínimo dos ECTS. obtidos em cada área disciplinar ser igual a 50 créditos para poderem cursar o Mestrado. Este Decreto-Lei estabelece ainda que o mestrado, neste caso o MEBG e o MEFQ, deverão ter um mínimo de 90 ECTS e um máximo de 120 ECTS.

Seguindo a orientação anterior, consagrada pela Lei n.º 49/2005, estes mestrados deverão proporcionar formação nos domínios científico e pedagógico e dar particular enfoque à articulação entre a teoria-prática, devendo o currículo ser estruturado de forma a estimular a inovação e a investigação relacionadas com a atividade educativa, a reflexividade acerca da prática letiva e a aprendizagem ao longo da vida. Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, a estrutura curricular do MEBG e o MEFQ deve ser composta por quatro componentes de formação: a) *formação educacional geral* (FEG), correspondente a pelo menos 25% da totalidade dos ECTS; b) *formação em didáticas específicas* (FDE), correspondentes a pelo menos 25% da totalidade dos ECTS; c) *prática profissional* (PP), com pelo menos 40% da totalidade dos ECTS do programa de FIP; e d) *formação na área de docência* (FAD), com pelo menos 5% da totalidade dos ECTS. Este Decreto-Lei foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, que apresenta uma natureza mais prescritiva, identificando áreas de formação a integrar em cada uma das componentes referidas anteriormente, aproximando-se das configurações da FIP na Irlanda. Contudo, esta legislação não se aplica aos programas de FIP analisados.

Na Irlanda existem duas vias que permitem a obtenção de habilitação para a docência no ensino secundário. A via mais comum de FIP é, à semelhança do que ocorre em Portugal, o Mestrado (*Professional Master in Education* – PME), com uma duração de dois anos (TTC, 2011). Este tipo de FIP segue, desta forma, um modelo bietápico. Neste caso, os candidatos a professor devem ter previamente concluído uma Licenciatura nas áreas disciplinares que irão lecionar (TTC, 2015). Assim, os candidatos a professor deverão ter concluído uma Licenciatura com o mínimo de 3 anos, cuja percentagem de cada uma das áreas disciplinares que irão lecionar tenha sido pelo menos equivalente a 30% do número total de ECTS do curso (TTC, 2013b).

Seguindo um modelo sequencial e constituindo-se como uma via alternativa de FIP, os candidatos a professor podem optar por uma Licenciatura (*Bachelor of Science in Science Education* – BSE), com a duração de quatro anos (TTC, 2011). Este programa de FIP deve ter pelo menos 60 ECTS dedicados a cada uma das áreas disciplinares que os candidatos a professores ficarão habilitados a lecionar. Seja qual for a via escolhida pelos candidatos a professor, após a conclusão dos respetivos cursos, estes ficam habilitados a lecionar duas

áreas disciplinares, que são escolhidas pelos estudantes futuros professores (EFP) de acordo com a oferta formativa da instituição de ensino superior.

Os requisitos ao nível dos ECTS que os EFP devem ter em cada uma das áreas disciplinares que pretendem lecionar são definidos pelo *The Teaching Council* (TTC), órgão profissional responsável por regular o ensino e a formação (inicial e contínua) de professores. No caso do BSE, 50% dos ECTS devem ser dedicados à formação na área de docência (*subject disciplines*), estando os restantes 50% distribuídos equitativamente pela formação educacional (*foundation studies & professional studies*) e pela prática profissional (*school placement*). No caso do PME, 50% dos ECTS devem corresponder a formação educacional (*foundation studies & professional studies*), estando os restantes ECTS divididos da seguinte forma: 40% para a prática profissional (*school placement*) e 10% que pode ser gerido livremente pela instituição de ensino superior (*discretionary time*). No documento que regula a FIP (TTC, 2011), discriminam-se as grandes áreas de conhecimento que devem ser abordadas em cada uma das componentes de formação.

Percorso metodológico

Seguindo uma metodologia de estudo de caso múltiplo, procurou-se: (1) caracterizar a estrutura curricular dos cursos de FIP que habilitam para o ensino das ciências na Universidade de Lisboa e na Dublin City University; (2) compreender as questões pedagógicas e didáticas que são abordadas nas Unidades Curriculares (UC) e nos módulos de prática profissional; e (3) comparar a estrutura curricular e a importância atribuída à prática nos cursos de FIP em estudo. Para isso analisaram-se os documentos legais de cada país que regulam a habilitação para a docência e os documentos internos de cada instituição, como os programas das unidades curriculares (no caso português, as fichas das unidades curriculares) e módulos (no caso irlandês, especificações dos módulos – *module specifications*), que se encontravam disponíveis *online*, nos sítios das respetivas instituições de ensino superior. A análise destes últimos foi realizada com o auxílio do Excel, usando a técnica de análise qualitativa de conteúdo proposta por Schreier (2012), tendo sido concebido, para o efeito, um quadro de análise indutivo. Neste artigo analisaremos apenas os programas das unidades curriculares (UC) e módulos que dizem respeito à prática profissional, utilizando apenas as secções do quadro de análise que se referem à dimensão prática (Quadro 1). Importa, por isso, mencionar que a categoria *Ensino* compreende as questões pedagógicas e didáticas que estão diretamente relacionadas com a prática de ensino supervisionada.

A recolha de dados decorreu entre 2016 e 2017. No caso dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, os currículos analisados correspondem aos que estavam em vigor nos anos letivos 2014/2015 (primeiro ano do Mestrado) e 2015/2016 (segundo ano do Mestrado). No caso irlandês, e no que à Licenciatura diz respeito, foram analisados os currículos que estavam em vigor entre os anos letivos 2013/2014 (primeiro ano da Licenciatura) e 2016/2017 (quarto ano Licenciatura). O currículo do Mestrado irlandês que foi analisado esteve em vigor nos anos letivos 2016/2017 (primeiro ano do Mestrado) e 2017/2018 (segundo ano do Mestrado).

Sublinhe-se que, como opção metodológica, por uma questão de uniformização e facilidade de comparação, se decidiu utilizar as designações das diferentes áreas de formação do caso português também para o caso irlandês. Assim, a formação educacional (*foundation studies & professional studies*) divide-se em FEG e FDE, e a formação na área de docência (*subject disciplines*) e a prática profissional (*school placement*) serão designadas, respetivamente, por FAD e PP.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Ensino	Prática profissional	Observação
		Lecionação de aulas
		Papéis e funções profissionais
		Ambiente educacional
		Gestão de sala de aula
		Autoavaliação
	Didática	Processos educativos
		Estratégias educativas
		TIC
		Planificação
		Recursos de ensino-aprendizagem
		Avaliação das aprendizagens
		Dificuldades de aprendizagem
		Conceções alternativas
		Necessidades individuais
		Inclusão

QUADRO 1

Quadro de análise dos programas curriculares das UC e módulos de prática profissional

Estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores

No MEBG e no MEFQ, a distribuição das UC pelas diferentes áreas de formação decorre de acordo com o previsto na legislação, com o predomínio da PP e com a FEG e a FDE com as percentagens previstas. Por sua vez, a FAD conta com 10% do número total de ECTS, ou seja, com mais 5% do que o mínimo previsto na legislação. Observando a distribuição das UC por ano (Figura 1), verifica-se que, do primeiro para o segundo ano do mestrado, há uma diminuição do número de ECTS nas áreas de FEG e FAD, havendo um aumento nas áreas de FDE e PP. A componente investigacional deste mestrado está incluída nas unidades curriculares de PP do segundo ano do mestrado.

No caso Irlandês, a Licenciatura que habilita para o ensino das ciências (BSE) distribui-se da seguinte forma: (a) o primeiro ano curricular foca-se em módulos gerais das áreas disciplinares e a prática decorre na universidade através de módulos de microensino; (b) os segundo e terceiro anos procuram a integração ciência/educação e a prática já decorre em ambiente escolar, mas os EFP apenas lecionam disciplinas até ao 9º ano; (c) no quarto ano predominam os módulos de educação e de didática (os módulos das áreas disciplinares incluem as didáticas); neste ano curricular decorre o maior período de prática na escola, onde os EFP podem lecionar disciplinas até ao 12º ano.

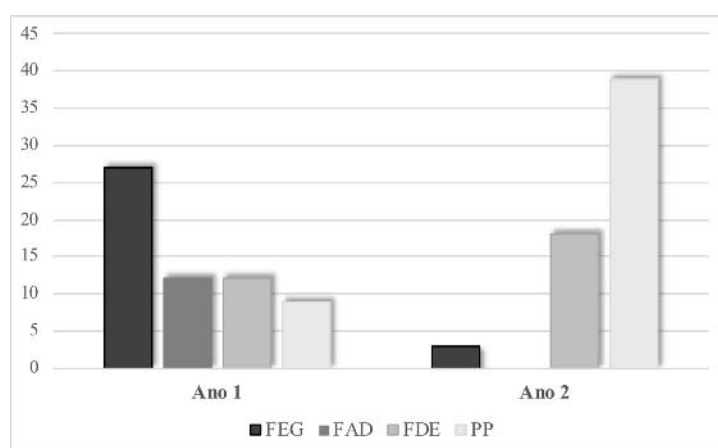


FIGURA 1

Distribuição percentual das UC pelos anos dos Mestrados em Ensino MEBG e MEFQ da Universidade de Lisboa Portugal

Analisando a distribuição dos módulos do BSE por áreas curriculares, verifica-se que predomina a componente relativa à formação nas áreas de docência, à qual correspondem 61% do total de ECTS do programa de FIP. No que se refere às componentes de formação para o ensino propriamente dito, predomina a PP, com 21% do total de ECTS, tendo a FDE e a FEG pesos semelhantes, a primeira com 8% e a segunda com 10% do total de ECTS. Uma vez que este programa de FIP foi acreditado pelo TTC, julgamos que a disparidade entre o que está definido nos documentos oficiais e os resultados obtidos se prende com o facto de nos módulos de FAD se procurar promover, ainda que de uma forma sumária, a interligação do conhecimento científico com o conhecimento pedagógico e didático. A análise da distribuição dos módulos pelos 4 anos curriculares (Figura 2) mostra que a FDE está concentrada nos 2º e 4º anos. A FAD é predominante no 3º ano, sendo sensivelmente equivalente no 1º e 2º anos, diminuindo bastante no 4º ano, ano onde predomina a PP.

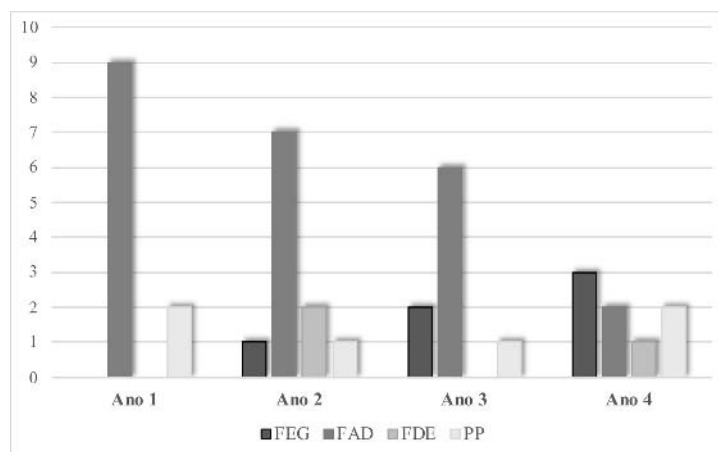


FIGURA 2

Distribuição percentual dos módulos pelos anos curriculares da Licenciatura (BSE), da Dublin City University, Irlanda.

Analisando a distribuição dos módulos por áreas curriculares do mestrado irlandês que habilita para a docência (PME) na DCU, verifica-se que esta ocorre de acordo com o estipulado nos documentos oficiais. Este mestrado não contempla FAD, predominando as componentes de FEG, com 50% do número total de ECTS, e PP, com 42% do número total de ECTS. A componente investigacional deste mestrado está incluída na FEG, em módulo próprio – *Extended Research Project*. A FDE corresponde a 8% do número total de

ECTS. A análise da distribuição dos módulos por anos (Figura 3) mostra que o número de ECTS de FEG e FDE é equivalente nos dois anos do curso, havendo um ligeiro predomínio do número de ECTS afetos à PP no 2º ano do curso.

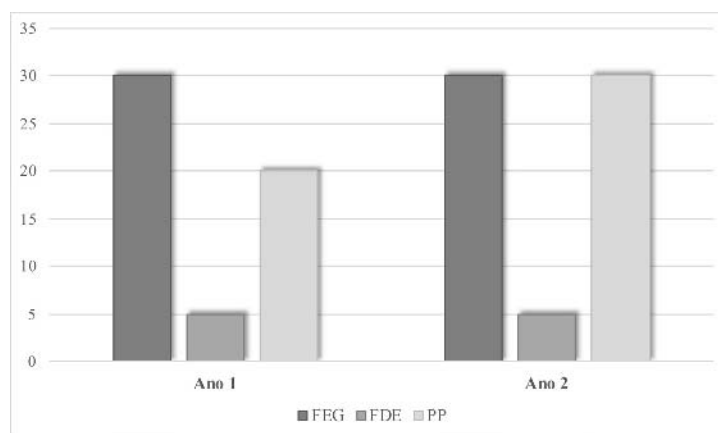


FIGURA 3
Distribuição percentual dos módulos pelos anos curriculares do Mestrado PME da Dublin City University Irlanda

O lugar da prática profissional nos cursos de formação inicial de professores

A identificação e distribuição por anos das UC e módulos analisados encontra-se expressa no Quadro 2. Verifica-se que todas as unidades curriculares de PP do MEBG e do MEFQ são semestrais e que os módulos do PME são anuais. Os módulos de PP do BSE podem assumir o formato semestral anual, dependendo do ano curricular de que fazem parte.

Pais	Programa de FIP	Ano	Sem.	Nome da unidade curricular ou módulo
Portugal	MEBG e MEFQ	1º	1º	Iniciação à Prática Profissional I
			2º	Iniciação à Prática Profissional II
		2º	1º	Iniciação à Prática Profissional III
			2º	Iniciação à Prática Profissional IV
Irlanda	BSE	1º	1º	Foundation Teaching and Placement Preparation
			2º	Microteaching & Teaching Preparation
		2º	Anual	Microteaching and School Placement
			Anual	School Placement and Reflection
		4º	2º	School Placement Preparation & Prof. Development
				School Placement
	PME	1º	Anual	School Placement
		2º	Anual	Advanced School Placement

QUADRO 2
Distribuição curricular das UC e módulos de prática profissional.

De acordo com o que está previsto nas Fichas das Unidades Curriculares de Iniciação à Prática Profissional (IPP) do MEBG e do MEFQ, o contacto com a prática é feito de forma gradual, iniciando-se com a observação de aulas no primeiro ano do programa de FIP e progredindo, no segundo ano, para a leção de aulas. No âmbito da IPP III, no primeiro semestre do segundo ano, os candidatos a professor deverão passar 8 horas por semana na escola, sendo encorajados a intervir nas aulas do professor cooperante que os acompanha. No âmbito desta unidade curricular, os candidatos a professor normalmente lecionam autonomamente, numa

das turmas do professor cooperante, três aulas. É ainda no âmbito da IPP III que os candidatos iniciam o desenvolvimento de um plano de cariz investigativo a implementar no segundo semestre em IPP IV. No âmbito desta última unidade curricular, que decorre no segundo semestre do segundo ano do programa de FIP, os candidatos a professor devem lecionar uma unidade didática, que deverá ser constituída por um mínimo de cinco aulas de 90 minutos, e desenvolver simultaneamente um trabalho de cariz investigativo.

Na Irlanda, de acordo com as indicações do TTC (2013a), os candidatos a professor, independentemente do programa de FIP que frequentem, devem lecionar um total mínimo de 250 horas de aulas e passar pelo menos 600 horas na escola executando outras atividades educativas (tais como, observação de aulas, participação em reuniões, desenvolvimento de projetos, etc.). No caso da Licenciatura (BSE), a prática do primeiro ano decorre num formato de microensino, ocorrendo apenas o contacto com a realidade escolar a partir do segundo ano. Nos segundo e terceiro anos, a prática em contexto escolar decorre ao longo de 4 semanas e no 4º ano decorre ao longo do segundo semestre, devendo totalizar, de acordo com o TTC (2011), 30 semanas. No caso do Mestrado (PME), a prática distribui-se de forma equitativa ao longo do programa de FIP, devendo totalizar, de acordo com o TTC (2011), 24 semanas.

A análise das UC e módulos dos quatro cursos de FIP em estudo, que está representada na Figura 4, mostra que estes cursos promovem a observação e a leção de aulas em contexto real. É também possível perceber que, no que se refere à subcategoria *prática profissional*, todos os cursos abordam questões relacionadas com as relações que se estabelecem entre ambiente educacional e aprendizagem. As questões relacionadas com os papéis e funções profissionais são abordadas nos Mestrados em Ensino portugueses e na Licenciatura irlandesa e dizem respeito a questões relacionadas com a compreensão e/ou o reconhecimento das características dos professores e dos diferentes papéis e funções profissionais por eles desempenhados. Questões relacionadas com a gestão das situações educativas em sala de aula e com a autoavaliação dos desempenhos profissionais dos candidatos a professor são apenas abordadas nos cursos de FIP irlandeses. De notar que o facto de haver um maior número de unidades de registo atribuídas à leção de aulas no caso do BSE, não significa que estes candidatos a professor lecionem mais horas do que os seus colegas do PME, apenas significa que existem mais módulos de prática profissional dispersos ao longo do programa, o que resulta num maior número de programas curriculares e, consequentemente, num maior número de unidades de registo. O mesmo acontece para os restantes indicadores. Assim, o gráfico representado na Figura 4 deve ser lido com o devido cuidado, sendo menos importante o número de unidades de registo e mais importante a presença ou ausência de um determinado indicador num dado programa de FIP.

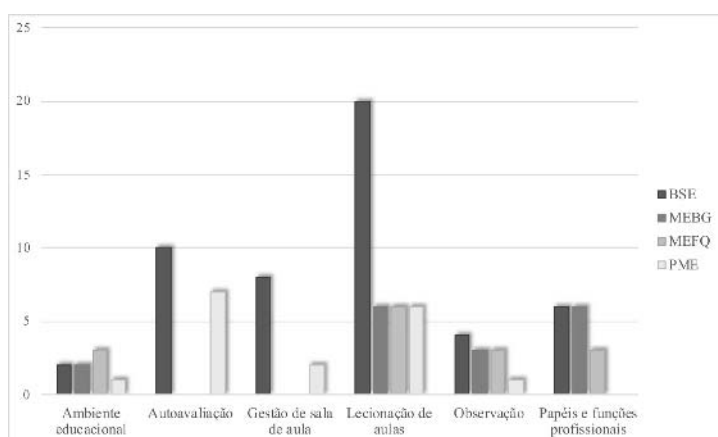


FIGURA 4
Análise da subcategoria prática profissional

No que se refere às questões didáticas que são abordadas nas UC e nos módulos de PP, a análise da Figura 5 permite verificar que em todos os programas são abordadas questões relacionadas com: (a) planificação

de aprendizagens e atividades educativas, incluindo a definição de objetivos a atingir e/ou competências a desenvolver; (b) a construção de recursos didáticos que suportem e facilitem os processos de ensino-aprendizagem; (c) as estratégias educativas mais adequadas ao ensino das ciências; (d) o conhecimento de processos educativos, isto é, de questões (científicas e/ou processuais) que influenciam ou condicionam as ações educativas; e (e) a avaliação das aprendizagens dos alunos. Questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem dos alunos são apenas abordadas nas unidades curriculares de PP dos cursos de FIP portugueses. Nos módulos de PP irlandeses são ainda abordadas questões relacionadas com: (a) a inclusão e as necessidades individuais dos alunos; e (b) as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como facilitadoras de processos de ensino-aprendizagem. Tal como no caso anterior, é mais significativa a análise das presenças e ausências dos indicadores do que o número de unidades que se registam em cada indicador.

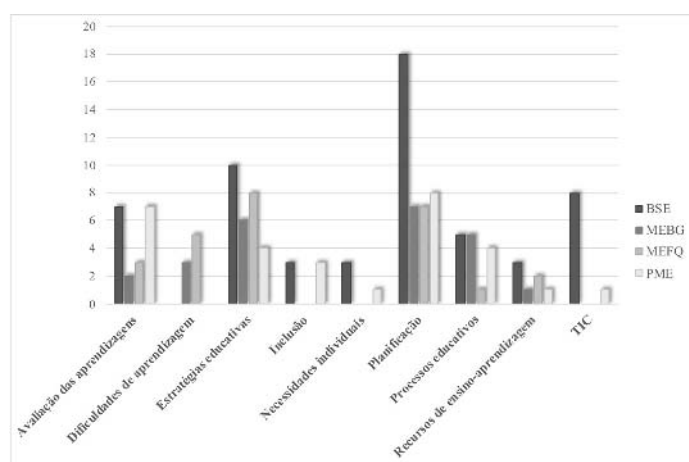


FIGURA 5
Análise da subcategoria didática

A análise efetuada permite ainda perceber que, em todos os cursos de FIP, é privilegiado o estudo de estratégias educativas centradas nos alunos, nomeadamente estratégias de resolução de problemas. Como exemplo do que é referido nos programas curriculares, destacamos as seguintes unidades de registo: (a) [Revelar] “Capacidade de análise e de avançar estratégias de resolução dos problemas” (Objetivos da unidade curricular de *Iniciação à Prática Profissional III* do MEBG e do MEFQ); e (b) “Theory and Practice of Enquiry” (Conteúdos do módulo *School Placement* do PME). Na Licenciatura irlandesa (BSE) são ainda abordados métodos de ensino-aprendizagem mais centrados no professor: “Introduction to Expository and Inquiry based methods” (Conteúdos do módulo *Foundation Teaching and Placement Preparation* do BSE).

Nos mestrados portugueses, apesar de não serem explicitamente identificados conteúdos dedicados a temáticas relacionadas com as necessidades individuais dos alunos nas unidades curriculares de PP, na IPP IV estas questões aparecem subjacentes e interligadas aos conteúdos relacionado com as estratégias de ensino: “Estratégias de ensino e sua justificação, tendo em conta a natureza do assunto a ensinar, os objetivos de aprendizagem visados e os problemas de aprendizagem mais frequentes dos alunos do ensino básico ou secundário” (Conteúdos da unidade curricular de *Iniciação à Prática Profissional IV* do MEBG e do MEFQ). Nos programas curriculares dos módulos de PP do mestrado irlandês (PME) esta questão é ainda mais aprofundada, havendo uma preocupação para fomentar a implementação de estratégias de ensino-aprendizagem inclusivas: “Generate differentiated and inclusive teaching strategies” (Objetivos do módulo *School Placement* do PME).

Relativamente aos processos educativos, verifica-se que, por um lado, nas UC e módulos de PP do MEBG, do MEFQ e do BSE, há uma tendência de interligação entre as questões científicas e processuais que influenciam ou condicionam as ações educativas e as aprendizagens dos alunos. Como exemplo do

que é referido nos programas curriculares destacamos as seguintes unidades de registo: (a) Promover “a identificação de fatores que podem condicionar as aprendizagens dos alunos” (Objetivos da unidade curricular de *Iniciação à Prática Profissional I* do MEBG); (b) “Compreender o que é a aprendizagem e (...) como se aprende ciências” (Conteúdos da unidade curricular de *Iniciação à Prática Profissional I* do MEFQ); e (c) “equip students with the ability to develop an understanding of how learners learn (Descrição do módulo de *Microteaching & Teaching Preparation* do BSE). Por outro lado, no caso do PME, os programas curriculares dos módulos de PP procuram a interligação dos processos educativos com os métodos de ensino: “Synthesise specific subject knowledge and the key skills of the core and subject teaching methodologies to teach second - level subject(s) proficiently and effectively” (Objetivos do módulo *School Placement* do PME).

Considerações finais

Em Portugal, os Mestrados em Ensino são, atualmente, a única via de formação que habilita para a profissão docente, estando as áreas de docência predeterminadas na legislação. Estes Mestrados em Ensino substituíram, com a introdução do processo de Bolonha, as anteriores Licenciaturas em Ensino, que tinham uma duração de cinco anos e eram profissionalizantes. Na Irlanda, existem duas vias para a obtenção de habilitação para a docência. Neste país, os candidatos a professor podem optar pelo Mestrado (PME), que é a via mais comum para a obtenção de habilitação profissional para ensinar, ou pela Licenciatura (BSE). Na Irlanda, são os candidatos a professor que escolhem quais as áreas disciplinares que querem lecionar, estando esta escolha condicionada à sua formação anterior, no caso dos que optam pelo Mestrado, e à oferta formativa da instituição de ensino superior selecionada (em ambos os casos).

No que à estrutura curricular dos programas de FIP diz respeito, os Mestrados portugueses e a Licenciatura irlandesa contemplam todas as áreas de formação (FAD, FEG, FDE e PP). Contudo, o Mestrado irlandês não contempla FAD. Quer os mestrados portugueses, quer o mestrado irlandês, contemplam uma componente de investigação. No caso português, essa componente está inserida no âmbito das atividades de IPP (III e IV) para possibilitar que a prática profissional dos candidatos a professor seja investigada pelos próprios e seja sujeita a uma reflexão profunda. No caso irlandês, a componente de investigação do mestrado está afeta a um módulo específico e, embora se relacione com a prática profissional, não se refere à investigação da prática do próprio candidato.

Comparando a estrutura curricular dos cursos de FIP entre si, verifica-se que, em todos eles, em termos percentuais, é atribuída uma elevada importância à prática. Apesar disso, a análise mais aprofundada dos dados mostra que o número de horas de prática é substancialmente diferente em ambos os países. No caso português, a elevada percentagem de ECTS atribuídos à prática traduz-se num reduzido número de horas de prática efetiva quando comparado com os cursos de FIP irlandeses, sendo o contacto com a prática efetuado de uma forma mais gradual e a lecionação de aulas apenas efetuada no segundo ano do curso. Na Irlanda e no caso do Mestrado da instituição em estudo, o contacto com a prática escolar inicia-se logo no primeiro semestre do primeiro ano, apesar de o número de horas de prática ser ligeiramente mais elevado no segundo ano. No que à Licenciatura diz respeito, os candidatos a professor iniciam a prática através de processos de microensino no primeiro ano do curso, tendo apenas contacto com a prática escolar a partir do segundo ano do curso. Estabelecendo um paralelo com o estudo realizado por Rodrigues e Mogarro (2015), verifica-se que pelo menos em alguns países do Norte da Europa se privilegia a imersão plena dos candidatos a professor no ambiente escolar, devendo estes assumir em pleno os diversos papéis e funções profissionais dos professores e lecionar um elevado número de horas.

A análise dos documentos legais que regulam a prática em Portugal e na Irlanda permite compreender que a FIP é bastante condicionada pelas diretrizes das autoridades centrais (nacionais e europeias), existindo, por isso, significativas limitações na gestão das diferentes áreas de formação, dado que as suas percentagens se encontram definidas nos documentos legais. Acresce ainda, como condicionante, no caso irlandês, o facto de existirem, nesses mesmos documentos, diretrizes sobre as áreas do conhecimento que devem ser abordadas em

cada uma das áreas de formação. Verifica-se, assim, tal como referido por Caena e Margiotta (2010) e Pacheco (2005), que os currículos de FIP resultam da interseção de decisões políticas e institucionais subjacentes às conceções nacionais que influenciam as diversas dimensões da FIP.

No que se refere ao currículo formal e planeado, conclui-se que há uma preocupação em promover o ensino das ciências a partir da utilização de perspetivas construtivistas do conhecimento, tal como tem sido sugerido por vários autores (ex.: Vigotsky, 1978; Walker et al., 2015) e confirmando as perspetivas tóricas avançadas ao longo deste texto. A diferença do foco das estratégias preconizadas – no caso português mais centrada nas aprendizagens dos alunos e no caso irlandês mais centrada em processos de inclusão – pode ser justificada pelos contextos sociais em que se insere a FIP, uma vez que a sociedade irlandesa prima, cada vez mais, pela multiculturalidade. No entanto, Portugal é um país profundamente multicultural e a centralidade atribuída aos alunos remete, mesmo que subliminarmente, para preocupações com os seus perfis multiculturais. Confirmamos, assim, que os dados analisados demonstram bem a natureza complexa e sociocultural dos currículos de FIP e dos fenómenos educativos.