

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.08>

Quem avalia os futuros professores? Perceções a partir dos relatórios de estágio

Who evaluates the future teachers? Perceptions from the internship reports

Pedro Duarte  0000-0002-3048-6959

Escola Superior de Educação do Porto, Portugal.
pedropereira@ese.ipp.pt

Ana Isabel Moreira  0000-0002-6757-8005

Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM), Portugal.
ana_moreira@hotmail.com

Fechas · Dates

Recibido: 20 de mayo de 2023
Aceptado: 23 de junio de 2023
Publicado: 30 de septiembre de 2023

Financiación · Funding

Ningunha.

Cómo citar · How to cite

Duarte, P., & Moreria A. I. (2023). Quem avalia os futuros professores? Perceções a partir dos relatórios de estágio. *REIDICS*, 13, 122-138. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.08>

Resumo

Este artigo pode enquadrar-se no âmbito da reflexão mais alargada alusiva à formação inicial de professores. O mote do mesmo relaciona-se com a identificação das áreas científicas que se privilegiam nos júris das (obrigatórias por lei) defesas públicas do relatório de estágio, no último ano do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico, considerando o doutoramento e os domínios de investigação dos arguentes. Por via da informação disponibilizada nas páginas de internet das instituições portuguesas de Ensino Superior que incluem tal mestrado na sua oferta formativa, foi possível reunir uma amostra de quarenta sujeitos, remontando, o mais tardar, às provas acontecidas no ano de 2020, e até à atualidade (2023). Os dados recolhidos permitem-nos, desde logo, constatar que há uma preponderância dos domínios da área da docência no que diz respeito aos doutoramentos dos jurados principais convidados para as mencionadas provas públicas, bem como uma nula representatividade da área cultural, social e ética, aludindo à terminologia prevista na legislação em vigor. Além disso, torna-se evidente uma certa tendência para a disciplinarização do mestrado, pela consideração de arguentes com uma investigação vinculada às áreas do Português ou da História (às vezes, ao seu ensino), mas nenhum especialista no que concerne ao 1.º ciclo do Ensino Básico. No fim, assume-se que este pode ser apenas o início, uma análise exploratória, para novas pesquisas ligadas ao tema ou suas derivações.

Palavras-chave: formação inicial de professores; professor-investigador; Ciências Sociais; 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico; relatórios de estágio.

Abstract

This article is part of a wider reflection on initial teacher education. The motto of this article is related to the identification of the scientific areas that are privileged in the juries of the (required by law) public defences of the internship report, in the last year of the Master's Degree in Teaching in the 1st cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd cycle of Basic Education, considering the doctorate and the research domains of the arguers. Through the information made available on the websites of the Portuguese Higher Education institutions that include this master's degree in their education offer, it was possible to gather a sample of forty subjects, going back to the exams that took place in 2020 at the latest, and up to the present time (2023). The data collected allow us to see that there is a preponderance of the teaching area in terms of the doctorates of the principal jurors invited to the aforementioned public examinations, as well as no representation of the cultural, social and ethical area, alluding to the terminology provided for in the legislation in force. Furthermore, a certain tendency towards the disciplinisation of the master's degree becomes evident, by the consideration of arguers with research linked to the areas of Portuguese or History (sometimes to their teaching), but no specialist in what concerns the 1st cycle of Basic Education. In the end, it is assumed that this may be just the beginning, an exploratory analysis, for further research linked to the theme or its derivations.

Keywords: initial teacher education; teacher-researcher; Social Sciences; 1st and 2nd Cycles of Basic Education; internship reports.

Resumen

Este artículo forma parte de una reflexión más amplia sobre la formación inicial del profesorado. El lema de la misma está relacionado con la identificación de las áreas científicas que se privilegian en los jurados de las (obligatorio por ley) defensas públicas de la memoria de prác-

ticas, en el último año del Máster en Enseñanza en el 1º ciclo de Educación Básica y de Portugués e Historia y Geografía de Portugal en el 2º ciclo de Educación Básica, considerando el doctorado y los dominios de investigación de los argumentadores. A través de la información proporcionada en las páginas web de las instituciones de enseñanza superior portuguesas que incluyen dicho máster en su oferta educativa, fue posible reunir una muestra de cuarenta asignaturas, remontándose, como muy tarde, a los exámenes que tuvieron lugar en el año 2020, y hasta la actualidad (2023). Los datos recogidos permiten constatar que existe una preponderancia del área docente en cuanto a los doctorados de los principales jurados convocados a las citadas oposiciones, así como una nula representación de las áreas cultural, social y ética, en referencia a la terminología prevista en la legislación vigente. Además, se evidencia una cierta tendencia a la disciplinarización de la maestría, a través de la consideración de argumentadores con investigaciones vinculadas a las áreas de Portugués o Historia (a veces a su enseñanza), pero ningún especialista en lo que se refiere al 1º ciclo de la Enseñanza Básica. Al final, se asume que esto puede ser sólo el comienzo, un análisis exploratorio, para futuras investigaciones vinculadas al tema o sus derivaciones.

Palabras clave: formación inicial del profesorado; profesor-investigador; Ciencias Sociales; 1º e 2º Ciclos de Educación Básica; informes de prácticas.

Introdução

Neste artigo, cruzam-se dois tópicos de análise que nos permitem pensar a educação de forma ampla e integrada.

Nos últimos tempos, de modo transversal, questiona-se a importância das Ciências Sociais, também no panorama educativo, habitualmente subvalorizadas face àquelas outras ciências que mais contribuem para a lógica de mercado que se vivencia em diferentes dimensões da vida humana (Nussbaum, 2012). Depois, são recorrentes as reflexões sobre o que é ser professor, as potencialidades e fragilidades desta ou daquela formação inicial, a relevância e a legitimidade social conferidas à profissão. Para Zeichner (2020), esta ponderação é especialmente importante dado que, na contemporaneidade, a docência, a sua profissionalidade e a sua profissionalização são alvos de inúmeras críticas e condicionalismos, nomeadamente a desregulação e a mercantilização que dificultam a vocação democrática e democratizadora (historicamente) associada à atuação dos professores.

Como esclarece Cochran-Smith (2023), tem sido assumido, em particular para os níveis de educação iniciais (da educação de infância aos 12 anos), que a melhoria do ensino deriva da atuação *prática* dos seus profissionais. Esta opção parte do pressuposto que a educação dos professores deverá incidir em planos de curso e opções didáticas focadas na intervenção prática – talvez técnica – da docência, parecendo assumir, em simultâneo, que existe um excesso de preocupações orientadas para as teorias educativas, para os seus valores e para a sua relação mais ampla com a sociedade e a política. Num outro sentido, estas posturas privilegiam um foco centrado na gestão das salas de aulas, na instrução eficiente, na aprendizagem de *corpus* de ações formativas concretas, que podem ser apropriadas pelos professores em formação. Há, então, um enfoque praticista que é tido como uma possível resposta para os desafios educativos mais atuais.

Essa visão é, de algum modo, evidenciada nas decisões curriculares nacionais portuguesas, afetas aos diferentes cursos de formação inicial de professores (Duarte, Moreira e Alves, 2022) enquadrados juridicamente pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Contudo, esta legislação é um pouco ambígua, já que revela preocupações associadas à investigação realizada pelos docentes, na linha de professor-investigador. Importa ter em atenção que esta corrente de pensamento, pese embora valorize o plano prático, não circunscreve a atuação profissional a uma ação técnica ou praticista. Com efeito, a conceção de professor-investigador faz sobressair os aspetos praxiológicos, contextuais e sistémicos da intervenção profissional dos docentes, não entendendo estes últimos como meros consumidores de ciência ou de direções heterónomas (Alarcão, 2020a; Alarcão e Canha, 2013).

Partindo desta tensão, decidimos tomar em atenção a formação inicial de professores (de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico), em Portugal, já na fase última de defesa pública do relatório de estágio – condição necessária para a finalização do mestrado –, e quisemos perceber quem são os docentes que aceitam arguir estes trabalhos finais de acesso à profissão. De ressaltar que o documento legal acima mencionado (DL n.º 79/2014) institui, pelo seu 20.º artigo, que:

O grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através:

a) Da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do ciclo de estudos de mestrado; e

b) Da aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada. (sublinhado dos autores)

Não temos qualquer intuito inquisitivo ou de reprovação, apenas procuramos esclarecer a formação especializada que ganha destaque pelas principais figuras dos júris, bem como o lugar que as Ciências Sociais aí vão ocupando.

Porventura, é também nestas ocasiões, públicas, de consagração de uma intervenção educativa concretizada e supervisionada, inerente à iniciação à prática profissional (neste caso, docente, e que se traduz num “estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (DL n.º 79/2014), que certa significância se confere às áreas do saber. Às vezes de modo explícito, outras vezes implicitamente e, por exemplo, pela convocação de sujeitos com determinada formação ou área de investigação preferencial. No que concerne à formação inicial experienciada, por sua vez, poder-se-á induzir determinado caminho mais destacado, não esquecendo que o mestrado considerado para a análise confere habilitação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e, no 2.º Ciclo, para as componentes curriculares de Português e História e Geografia de Portugal.

O propósito maior subjacente a este trabalho exploratório será, então, *identificar as áreas científicas privilegiadas nos júris de defesa pública dos relatórios de estágio no Mestrado em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.*

Breves notas conceptuais

Antes mesmo de expormos a metodologia adotada para a recolha de dados, importa clarificar as dimensões conceptuais que nortearam a pesquisa, assim como a discussão dos resultados mais adiante apresentada.

Sobre a formação (inicial) de professores

Como recorda Zeichner (2020), a profissionalidade associada à docência nem sempre é efetivamente reconhecida. De facto, a história recente parece evidenciar que, de algum modo, os professores tendem a ser remetidos para um estatuto de semi-profissionais, considerando-se que os educadores não têm:

os elementos que garantem confiança pública, tais como o compromisso com as necessidades do cliente, uma base de conhecimentos especializados, normas partilhadas de prática, o monopólio do serviço, um elevado grau de autonomia, longos períodos de formação e uma ética de serviço (p. 40).

Contudo, remontando às perspetivas de Shulman (1986) e de Darling-Hammond, (2017), por exemplo, corrobora-se a ideia de que a profissão docente integra conhecimentos, de diversos âmbitos e áreas, que são específicos dos professores, e não de quaisquer outros profissionais. Esses mesmos conhecimentos não nascem com os indivíduos, antes evidenciam-se como saberes que necessitam de ser aprendidos e desenvolvidos, no sentido da assunção de uma prática que se coaduna com os princípios subjacentes à ação daqueles agentes sociais (Duarte, 2021). Na verdade, o processo formativo de um professor pode ser, ou tem de ser, contínuo e, ao longo da carreira docente, constantemente se potencia o desenvolvimento profissional de cada um (Flores, 2021). Nesta linha de pensamento, podemos, por exemplo, salientar as aprendizagens profissionais emergentes da relação com as comunidades educativas, nomeadamente as comunidades que, desde tempos remotos, tendem a ser menos valorizadas ou reconhecidas (Zeichner, 2023).

Embora se reconheça que a reflexão e deliberação curricular, no âmbito da formação inicial de docentes, é um domínio de tensões e, até, de correntes conflituosas (Kemmis e Edwards-Groves, 2018), defendemos que deverá envolver aspetos relacionados com a pedagogia, o currículo, a didática e, também, outros domínios que proporcionem a compreensão de si mesmo como profissional, da organização escolar e do contexto social, económico, cultural e político envolvente (Shulman, 1986). De facto, necessitamos de valorizar uma profissionalidade docente que se faz e se implica na reflexão política e democrática mais ampla (Giroux, 2022; Zeichner, 2020), além de ser capaz de reconhecer e exaltar os contextos e particularidades culturais e históricas de cada comunidade (Zeichner, 2023).

Assim, importa sublinhar que a intervenção pedagógica é complexa e apta a envolver múltiplos elementos, sobretudo se o objetivo maior é a aprendizagem dos alunos na sociedade contemporânea na qual estão inseridos e podem agir diariamente. Ou seja, trata-se de uma ação cultural, social, politicamente indeterminada (Giroux, 2022) e que extrapola a dimensão educativa-curricular entendida de forma restritiva ou circunscrita (Afonso, 2014). Como tal, esta complexidade subjacente ao ato educativo, sustentada pelas múltiplas dimensões e

práticas profissionais requeridas ao professor, torna imperativa a formação (inicial) dos docentes, numa lógica de desenvolvimento de competências profissionais a aprimorar com o passar do tempo (Darling-Hammond, 2017; Duarte, 2021).

Sempre que se pensa, pesquisa ou discute sobre a formação (inicial) de professores, pondera-se sobre a própria profissão, de um modo mais geral; sobre a identidade e perfil profissional de cada professor; sobre a prática pedagógica e, até, sobre as finalidades da docência e o seu impacto nos sistemas educativos e na sociedade em geral (Flores, 2021). Talvez faça sentido, também, encarar esta reflexão sobre, por exemplo, as estruturas e organizações específicas para a formação de professores, as experiências de supervisão pedagógica vivenciadas, as circunstâncias de defesa pública dos projetos formativos protagonizados, entre outros aspetos, como um contributo para a sistematização dos saberes daqueles profissionais e para a sua legitimação social e académica (Afonso, 2014). Até porque, paulatinamente, foram os diferentes Estados que assumiram o impacto da formação docente e do seu desenvolvimento profissional nos sistemas educativos, de forma mais generalizada (Darling-Hammond, 2017; Kemmis e Edwards-Groves, 2018).

Precisamos, contudo, de estar conscientes que este envolvimento nem sempre se traduziu numa valorização da profissão. Há já diferentes indícios internacionais que parecem privilegiar processos de formação inicial rápidos, que desconsideram os alicerces científicos, culturais e políticos, preferindo cursos imediatistas, focados em lógicas performativas (Giroux, 2022). Estas opções inscrevem-se em conceções pelas quais a docência é “definida principalmente em termos da eficácia dos professores na produção de uma força de trabalho para a nova economia” (Cochran-Smith, 2023, p. 128).

Num sentido contrário, será importante perfilhar opções políticas e práticas educativas que integram a lógica da formação inicial como um processo que potencia o questionamento e a reflexão crítica sobre uma área do saber em particular, sobre a educação em geral, sobre o Mundo e as suas vicissitudes; que incluem a dimensão pessoal e biográfica de cada um; que não negligenciam os ambientes escolares e as suas especificidades (Alarcão 2020a; 2020b); e sobretudo que proporcionam uma aprendizagem vasta, com significado reconhecido e favorecedora de uma atuação profissional fundamentada, prescritora e ética. Mais ainda, porquanto as decisões dos professores têm (potencialmente) implicações profundas nas macroestruturas sociais, pelo que é fundamental que sejam tomadas também como ações políticas resultantes de certa deliberação (Giroux, 2022).

Naturalmente, são inúmeras as estratégias, as finalidades ou as práticas que se podem associar ao campo da formação (inicial) de professores (Flores, 2021), mas é também inequívoco que tais escolhas marcarão a construção de uma identidade profissional mais os menos integradora das dimensões intelectual, reflexiva, colaborativa da profissão de professor (Alarcão e Canha, 2013; Bolívar, 2019). E para que se alcancem determinados objetivos, essa formação de professores não poderá fechar-se em si mesma (Nóvoa, 2013), acrescentamos nós, seja pelo alheamento dos profissionais face ao processo, seja pelo fechamento hermético em determinadas áreas do saber. Com efeito, e como afirma Alarcão (2020b, p. 25):

o que deve então aprender-se na faculdade/instituição do ensino superior? Obviamente os saberes sobre o quê (disciplinas a ensinar), mas igualmente os saberes culturais que os envolvem e lhes dão sentido e os saberes psicológicos, sociológicos e educacionais que permitem sustentar a ação educativa.

Cada vez mais fará sentido olhar para o Mundo a partir de uma lente multiperspetivada, que cruza pessoas e conhecimentos, que não se limita a certas opiniões aparentemente inquestionáveis, que permite a alteridade e o ver para lá de quaisquer fronteiras. Como tal, mais do que técnicos especializados na burocracia escolar e que (só) cumprem as prescrições de um currículo definido por outros, os (futuros) professores podem mostrar-se como *intelectuais públicos* que aglutinam, na sua atuação, pesquisa e criticidade (Giroux, 2022), aquando, neste caso, da formação de cidadãos também eles questionadores da sociedade onde se integram (Moreira, Duarte e Alves, 2018).

Sobre o sistema educativo português – apontamentos essenciais

O sistema educativo português apresenta algumas particularidades distintivas que precisam de ser explicitadas para uma compreensão mais suportada da sua relação com a formação inicial de professores. Atendendo à finalidade maior atribuída a esta pesquisa, clarificamos a seguir dois pontos fundamentais: i) a organização do sistema educativo; ii) o enquadramento subjacente à formação inicial de professores no país.

No que diz respeito àquele primeiro tópico mencionado, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), há duas ideias que importa destacar. Em primeiro, que a educação escolar portuguesa “compreende os ensinamentos básico, secundário e superior” (n.º 3, do artigo 4.º). O ensino básico, foco do estudo, “é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (n.º 1, do artigo 6.º), encontrando-se organizado em três ciclos sequenciais: o 1.º Ciclo do Ensino Básico (6 aos 9 anos de idade); o 2.º Ciclo do Ensino Básico (10 e 11 anos de idade) e o 3.º Ciclo do Ensino Básico (12 aos 15 anos de idade). Pelo conteúdo deste trabalho, doravante, focamo-nos primordialmente nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Como segundo aspeto, salienta-se a organização curricular de cada um desses níveis de ensino. Relativamente ao 1.º Ciclo, “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a, do n.º 1, do artigo 8.º); já no ciclo subsequente, “o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (alínea a, do n.º 1, do artigo 8.º). Tal permite-nos compreender que, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, privilegia-se a ideia de um professor titular responsável pela (quase) totalidade das componentes do currículo, enquanto para o 2.º Ciclo do Ensino Básico se opta por um perfil docente vinculado a uma área disciplinar em concreto. Esta destrição torna-se relevante, aqui, para que melhor se compreendam as especificidades subjacentes à formação académica de tais profissionais.

Atualmente, o documento jurídico que enquadra e regula a formação inicial de professores é, como já antes referido, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Este normativo oficial estabelece as orientações formais inerentes à organização dos cursos profissionalizantes e, ainda, particulariza a relação entre estes cursos de Ensino Superior e a habilitação para a docência nos Ensinos Básico e Secundário. Para o presente estudo, será conveniente especificar

as linhas legislativas preconizadas para o percurso dos (futuros) docentes dos dois primeiros ciclos do Ensino Básico, nomeadamente elencando as componentes de formação incluídas no normativo.

Com efeito, o supracitado Decreto-Lei aponta a obrigação de uma formação distribuída por dois ciclos formativos. Desde logo, os docentes em formação necessitam de ingressar na Licenciatura em Educação Básica, curso que não confere habilitação profissional para o exercício da profissão, mas que é uma condição necessária para o acesso aos subsequentes mestrados profissionalizantes. Aquela licenciatura é, então, o requisito mínimo para cinco mestrados, dos quais destacamos o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que confere habilitações para os grupos de recrutamento¹ 110 (1.º Ciclo do Ensino Básico) e 200 (Português e Estudos Sociais/História).

Fazendo menção às componentes de formação incluídas na profissionalização dos professores para aqueles grupos de recrutamento, o mesmo documento normativo apresenta cinco, que a seguir se explicam:

- i) área da docência, que incide nos “conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento” (n.º 1, do artigo 8.º);
- ii) área educacional geral, que se relaciona com “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação (...), e na relação com a família e a comunidade” (n.º 1, do artigo 9.º), contemplando domínios científicos como Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Desenho e desenvolvimento curricular; Organização escolar, entre outros;
- iii) didáticas específicas, que integra “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência” (artigo 10.º);
- iv) área cultural, social e ética, associada a diferentes domínios, como as dimensões éticas e políticas da docência, a diversidade cultural, religiosa e étnica, a ampliação dos conhecimentos culturais que ultrapassam os específicos da área de docência e, também, a consciencialização dos processos de investigação;
- v) iniciação à prática profissional, componente que prevê a aproximação dos estudantes aos contextos de prática e se centra no seu desenvolvimento profissional, integrando “a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula” (alínea a, do n.º 1, do artigo 11.º)

De ressaltar que estas diferentes componentes de formação evidenciam as preocupações do legislador relativamente aos saberes profissionais específicos da profissão docente. No que concerne à sua importância relativa, quando se toma em consideração o número de créditos estabelecidos para a Licenciatura em Educação Básica e para o Mestrado em Ensino do 1.º Ci-

1. Grupo de recrutamento corresponde à designação que coincide com a habilitação específica para lecionar num nível de ensino, componente curricular ou área disciplinar.

clo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, nota-se uma prevalência das áreas da docência (152 créditos) e da iniciação à prática profissional (63 créditos), bem como uma menor importância atribuída à área educacional geral (21 créditos).

Sobre o lugar das Ciências Sociais

Uma vez que esta investigação se centra, em particular, na formação de futuros professores de Ciências Sociais (seja no 1.º Ciclo ou, com maior especificidade, no 2.º Ciclo do Ensino Básico), será conveniente, pois claro, refletir, ainda que sucintamente, sobre o impacto que tal área do saber precisa de ter, no nosso entender, no processo de ensino e de aprendizagem dos mais jovens estudantes portugueses. São, apenas, breves apontamentos que não deixam de convocar para o debate os tópicos que vão enformando uma certa lógica pedagógico-didática que parece fazer cada vez mais sentido no panorama da educação em Ciências Sociais.

Vivemos um momento conturbado, a nível global, o que não é informação nova. Sabemos da guerra, das desigualdades sociais, das forças extremistas em crescendo, de informações falsas tomadas como verdades absolutas. Aparentemente, sabemos da necessidade de recuperar pensamentos, valores e ações fundamentais no seio de um Mundo mais justo, equilibrado, sustentável. Talvez precisemos, ainda, de ponderar o que queremos entender como cidadania democrática e qual o seu alcance real (Nussbaum, 2012). Neste panorama, as Ciências Sociais parecem afirmar-se como uma área que pode, de facto, estar presente em diversas etapas, circunstâncias, dimensões da vivência dos sujeitos, se entendida como capaz de proporcionar uma leitura esclarecida da realidade concreta na qual o ser humano se movimenta, assim como de fomentar a construção de uma identidade individual e coletiva aberta ao diálogo multicultural e interspetivado (Gago e Ribeiro, 2022).

Assim sendo, ganha particular destaque uma ponderação mais atenta sobre as razões que estão por detrás do ensino e da aprendizagem das Ciências Sociais, em particular no contexto presente. Com efeito, importa pensar sobre “su incidencia en la configuración del pensamiento social del alumnado y su predisposición a la participación y la acción social” (Pagès, 2002, p. 7). Porventura, aquando da formação (inicial) de professores que atuarão naquele âmbito, por exemplo se lecionam História, Língua(s) ou Cidadania, será relevante clarificar uma certa finalidade política inerente àquele processo de ensino e de aprendizagem, isto é, aquilo que Santisteban (2011) explicou ser a criação de oportunidades formativas para que os mais jovens possam pensar alternativas, tomar decisões autonomamente, considerar as consequências de cada ato que pode mudar a realidade. Em suma, serem agentes ativos na experiência de uma cidadania democrática.

Seguindo tal linha de pensamento, e não olvidando que a didática pode ser um território reflexivo e, em parte, pessoal, sustentando-se num processo interpretativo, analítico e decisório, marcado pela pluralidade de saberes disciplinares (Alarcão, 2020a; 2020b), é possível extrapolar para a didática das Ciências Sociais. Ou seja, junto dos futuros docentes, precisa, também ela, de se pautar pela lógica democrática, contrariando o positivismo, o unidimensional, o discriminatório ou a invisibilidade. Isto, optando-se “por un tipo de relato polifónico (...) que escogiese el número suficiente de las voces altas y bajas, grandes y pequeñas (...) para articu-

larlas en un coro más significativo” e, ainda, afastando-se da linearidade, o que “nos ayudará no solo a superar el eurocentrismo, sino también el determinismo” (Fontana, 2013, p. 195 cit. por Sant 2021). Desta forma, permite-se que, mais adiante, os mesmos, agora professores no ativo, se evidenciem como reais construtores de currículo e agentes sociais que compreendem com criticidade o funcionamento do mundo real (Giroux, 2022), profissionais da educação que não executam somente o definido previamente por outras entidades (Duarte, 2021).

Formar no que diz respeito às Ciências Sociais tem de ser, ainda, um caminho que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e fundamentado, que permite a cada um analisar a realidade envolvente e compreender as mudanças constantes (Ortega-Sánchez e Pagès, 2017). Seja o espaço, a comunidade mais ou menos alargada, o tempo passado ou a perspetivação do futuro, os problemas atuais e as soluções mais promissoras. Desta forma, impõem-se agentes responsáveis e questionadores dos cânones implantados, notando até a existência de um currículo tantas vezes oculto e francamente marcado por uma clara dimensão ideológica (Giroux, 2022).

A educação em Ciências Sociais não pressupõe, à partida, que se doutrine alguém, que se criem bons patriotas, que somente se justifiquem ações acontecidas ou que se manipulem os indivíduos (Nussbaum, 2012; Moreira, Duarte e Alves, 2018). Desde logo, entendendo os futuros docentes que há um saber que não é fechado, único, verdadeiro. Ou, ainda, que há as variantes, pois o conhecimento científico, sem deixar de ser rigoroso, é antidogmático, provisório e discutível (Moreira, Duarte e Alves, 2018). O foco estará, pois, no privilegiar de uma educação superior assente no conhecimento de diferentes formas de vida, crenças, visões coletivas, sem uma atitude paternalista, depreciativa ou de rejeição, antes assumindo aquela outra atitude, intelectual e socialmente tolerante.

Método

A nível metodológico, optamos por um estudo de natureza exploratória e, no que concerne à dimensão epistemológica, assente num sentido interpretativo (Denzin e Lincoln, 2012; Flick, 2015). Esta pesquisa enquadra-se, desde logo, naquela lógica de exploração inicial, uma vez que foi nossa intenção partir de um conjunto de dados mais restrito para, posteriormente, concretizar uma investigação ampla e explicativa. Na verdade, a informação agora coligida será essencial para principiar a análise e compreensão do assunto, a formulação de hipóteses eventuais e, até mesmo, a definição de linhas de estudo não ponderadas ainda (Gil, 2019; Oliveira, 2018).

Para, como mencionado na introdução, *identificar as áreas científicas privilegiadas nos júris de defesa pública dos relatórios de estágio no Mestrado em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico*, recorreremos à informação disponível nas páginas de internet de diferentes instituições de Ensino Superior públicas portuguesas. Tendo em conta este aspeto primordial, a recolha dos dados desejáveis foi condicionada pelos seguintes aspetos: i) curso de mestrado existente na oferta formativa das organizações nacionais (Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico); ii) disponibilização de informação sobre a composição dos júris das defesas públicas dos relatórios finais de

estágio; iii) período temporal permitido para a pesquisa no *site* (neste caso, 2020 a 2023). Os pontos elencados permitem-nos, ainda, enquadrar esta pesquisa como um estudo de casos múltiplos (Yin, 2018), pela composição da amostra a seguir descrita com maior pormenor.

No final, então, contabilizaram-se dados provenientes de cinco instituições de Ensino Superior, das quais duas são Universidades e as restantes três são Institutos Politécnicos. Nesses somam-se quarenta (40) nomes de arguentes diferentes, alguns dos quais com intervenção em mais do que um júri na mesma instituição (num caso, apenas, em instituições diferentes), que se associam a dezasseis (16) áreas científicas distintas. Esta descrição quantitativa, mais à frente devidamente desenvolvida, foi complementada com uma leitura interpretativa da informação alcançada, por isso uma descrição mais qualitativa (Denzin e Lincoln, 2012; Flick, 2015), considerando-se, em complementaridade, uma análise referente às áreas de investigação privilegiadas por aqueles sujeitos.

De ressaltar, ainda, que a opção recaiu intencionalmente no supracitado mestrado profissionalizante, uma vez que o mesmo se relaciona diretamente com a área das Ciências Sociais. A busca de tendências ou de exemplos particulares (Oliveira, 2018; Gil, 2019) neste âmbito torna-se, deste modo, mais evidente e o centro da discussão concretizada mais adiante.

De certa forma, esta pesquisa inicial, que poderá ser depois continuada com outros enfoques ou outras intencionalidades, permitiu-nos, *a priori*, “determinar cuáles son las evidencias válidas e confiables, en contraste con la buscada ‘objetividad’” (Guerra, 2018, p. 12).

Resultados e Discussão

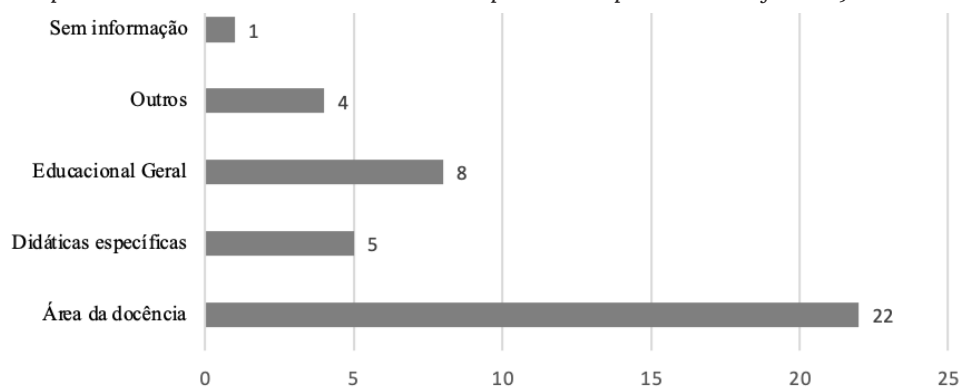
Partindo do doutoramento...

Desde logo, organizaram-se os dados recolhidos na forma de um gráfico que é possível tomar como ponto de partida para a sistematização dos resultados alcançados.

As áreas científicas foram agrupadas de acordo com quatro das ‘componentes de formação’ (descritas no ponto 2) consideradas nos ciclos de estudo que conferem habilitação profissional para a docência, tomando em atenção o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, atualmente em vigor: área da docência, área educacional geral, didáticas específicas e área cultural, social e ética.

Figura 1

Frequência absoluta dos doutoramentos pelas ‘componentes de formação’.

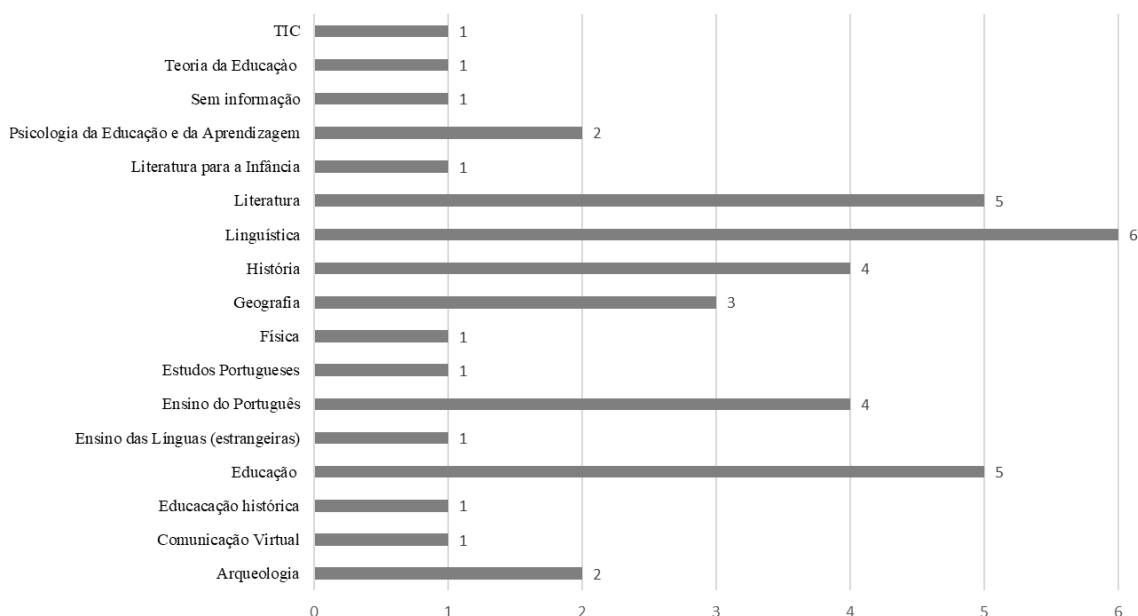


Fonte: autoria própria, 2023.

Focando-se a análise num mestrado em ensino, parece natural que as áreas científicas de especialização dos arguentes presentes nas provas públicas de defesa do relatório de estágio final se enquadrem maioritariamente na área da docência (21 em 40). Ainda assim, e de forma mais específica (confrontar com Figura 2), constatou-se um certo predomínio da Linguística e da Literatura, pese embora o curso em estudo também forme para a docência do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Figura 2

Frequência absoluta dos doutoramentos pelas áreas disciplinares.



Fonte: autoria própria, 2023.

Num total de 40 incidências, das quais apenas uma não permitiu qualquer informação concreta, mais de um quarto das mesmas (13 em 40) inserem-se no âmbito da Linguística e da Literatura (neste último caso, também Literatura para a Infância e Estudos Portugueses). Só depois, com 8 exemplos, surgem os doutoramentos associados à Educação de modo mais específico, nomeadamente em Educação (5), Psicologia da Educação e da Aprendizagem (2) e Teoria da Educação (1). Os arguentes especialistas em História (contemporânea, política, social, ...) e em Geografia (urbana, por exemplo) são os que se seguem na contagem, somando 7 (4+3, respetivamente) incidências no total. No que diz respeito às didáticas específicas, a pesquisa realizada permitiu contar 5 arguentes doutorados em Ensino de Português (4) e em Educação Histórica (1).

De facto, uma certa prevalência do conhecimento disciplinar, bipolarizado (Português/História), tende a menosprezar o 1.º Ciclo do Ensino Básico, que também se constitui como um campo de investigação próprio, mas cujos especialistas parecem não ter presença regular nos júris que avaliam o trabalho desenvolvido pelos futuros professores na prática de ensino supervisionada.

Além disso, importa apontar a inexistência de arguentes com um doutoramento associado a áreas como a Matemática, a Educação Matemática, as Ciências Naturais ou a Didática das mesmas. Isto ponderando a possibilidade de os docentes em processo formativo assumirem,

- a História (contemporânea) adquire maior realce, como âmbito investigativo, logo seguida de áreas mais específicas, mas com certa relevância para o mestrado em estudo, como o Património ou a Geografia Urbana;
- no campo da investigação levada a cabo por si mesmos, os jurados principais incluídos ampliam as suas fronteiras de trabalho e, por isso, também se contaram áreas como a Formação de Professores, as Práticas Educativas ou a Tecnologia Educativa. Na verdade, dimensões que estão envolvidas na experiência formativa dos futuros docentes em avaliação aquando do momento das provas públicas;
- o destaque equitativo de áreas como a Didática do Português e a Educação Literária, assim como a Didática da História, o que também se coaduna com as especificidades do mestrado considerado.

Embora a investigação protagonizada pelos sujeitos que integraram a amostra deste estudo reflita uma maior diversificação de temáticas trabalhadas e, por isso mesmo, conhecidas com outra amplitude e sustentação, a verdade é que o 1.º Ciclo do Ensino Básico parece manter-se como esse ‘parente pobre’ precisamente no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que nenhuma referência lhe pode ser inequivocamente associada. Talvez se aproximem do mesmo as menções ao desenvolvimento da linguagem (1) ou às literacias (1).

De realçar ainda que continuou a não se perceber, também pela nuvem de palavras elaborada e a par da informação disponibilizada pelo Figura 1, uma valorização de convites dirigidos a investigadores que aprofundam o seu trabalho de pesquisa nas dimensões ética e cívica subjacentes à atividade docente, na arte ou nas metodologias de investigação.

Conclusões

Antes de avançarmos para uma reflexão mais ponderada sobre as conclusões deste trabalho, convém, desde já, destacar que como a análise realizada se pode enquadrar numa espécie de estudo de caso múltiplo, não temos como intenção generalizar estes dados para as restantes instituições de Ensino Superior aqui não contempladas (pelas razões antes elencadas), nem para outros mestrados profissionalizantes. Ainda assim, os dados coligidos e acima explorados permitem-nos induzir certas tendências que são particularmente relevantes e merecedoras de menção nesta parte final. Dada a já enunciada finalidade do trabalho, salientamos três ideias estruturantes.

Como primeiro aspeto, e numa relação direta com esse propósito estabelecido, aponta-se uma efetiva valorização de domínios científicos ligados à ‘área da docência’, que emergem como aqueles com maior representatividade nos júris das provas públicas do mestrado selecionado. Estes resultados são realmente elucidativos, por dois motivos complementares. Por um lado, e até contrariando as perspetivas teóricas visadas no ponto 2 (Alarcão, 2020b; Shulman, 1986), este realce centrado na área da docência tende a evidenciar uma certa conceção de professor focado, predominantemente, no conhecimento disciplinar de cada uma das componentes do currículo que lecionará. De algum modo, embora não possamos assumir que

os dados traduzem um perfil profissional docente circunscrito ao *saber sobre*, os mesmos são suficientes, contudo, para nos permitir constatar que este conhecimento disciplinar é privilegiado face aos restantes conhecimentos profissionais. Por outro lado, estes resultados dão conta de como as decisões no âmbito da composição dos júris dos mestrados profissionalizantes vocacionados para a docência reflete as opções políticas nacionais que vão optando por uma progressiva (sobre)valorização da área da docência no percurso curricular de tais cursos (Duarte, Moreira e Alves, 2022).

Como segunda nota, destacamos como a constituição desses júris, ao não ter representatividade de arguentes das áreas da sociologia das organizações, da política educativa, da administração escolar ou dos estudos curriculares, por exemplo, transparece, pelo menos de forma implícita: i) que os aspetos organizacionais e relacionais da atividade dos professores parecem ser preteridos em detrimento de uma ideia de profissionalidade docente centrada na sua atuação individual, acima de tudo na sala de aula (Bolívar, 2019); ii) que as dimensões comunitárias (Zeichner, 2023) e os elementos políticos e sistemáticos associados à intervenção profissional tendem a não ser uma preocupação central (Giroux, 2022) nos momentos de defesa pública dos relatórios de estágio; iii) a necessidade de se reforçar uma formação inicial de professores vocacionada para a discussão emergente da própria profissão (Flores, 2021), e que ultrapassa a reflexão linguística ou histórica, em sentido estrito.

O último ponto remete para a própria natureza do mestrado em estudo. De acordo com o regime jurídico atual que enquadra o mesmo, Decreto-Lei n.º 79/2014, este curso confere habilitação para a docência do 1.º Ciclo do Ensino Básico (grupo de recrutamento 110) e para Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (grupo de recrutamento 200). Apesar disso, percebeu-se um grande desequilíbrio entre estes dois grupos de recrutamento. Há uma clara sub-representação de inquietações, ações, expectativas associadas ao 1.º Ciclo, que tanto se nota pela ausência de investigadores ‘alocados’ a este nível de ensino como pela inexistência de doutoramentos que, de alguma forma, se relacionam com componentes curriculares como a Matemática, as Expressões Artísticas ou o Estudo do Meio (no domínio das Ciências Naturais). Tal situação pode ser entendida como mais um contributo para uma certa descaracterização e desvalorização mais abrangente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que tem sido já abordada em outros trabalhos (Duarte, 2021).

Face ao apresentado, estes resultados podem funcionar como uma espécie de alerta, levando-nos a questionar se, quando se constituem os júris para as provas públicas, há alguma sensibilidade relativa à formação proporcionada pelos mestrados para determinados grupos de recrutamento; se os momentos de defesa dos relatórios de estágio são circunstâncias de real ponderação praxiológica e interdisciplinar ou mais sustentados em interesses de debate disciplinarizado; se os jurados integrados no grupo avaliador testemunham a intenção de garantir uma formação que articule os diferentes conhecimentos profissionais da docência ou antes uma lógica de privilégio de alguns domínios de atuação dos professores em relação a outros, portanto minorizados.

Outros trabalhos serão necessários, evidentemente, para melhor se alicerçarem as constatações alcançadas, e clarificadas acima, com este, em parte breve, estudo exploratório. No entanto, acreditamos que estas (iniciais) indagações serão fundamentais para se compreen-

der um pouco melhor o modo como se preconizam e entendem os mestrados destinados à formação inicial de professores, os seus constituintes curriculares e científicos e, também, a sua finalidade profissional.

Na linha de pensamento testemunhada no parágrafo anterior, apontamos a possibilidade de se realizarem outros trabalhos na sequência desta investigação. Destacamos, por conseguinte, três linhas de estudo que nos parecem especialmente pertinentes. Em primeiro, optar por expandir os dados coligidos, o que pode acontecer pela ampliação dos anos letivos estudados ou pela diversificação das instituições de Ensino Superior consideradas. Em segundo, concretizar uma pesquisa orientada para os relatórios de estágio em si, promovendo uma reflexão mais ponderada sobre o tipo de investigação que vai sendo privilegiada nestes percursos formativos. Por fim, realizar um ou mais estudos de natureza comparativa, pelos quais se possa articular os resultados deste trabalho com os dados provenientes da análise de outros cursos atualmente em vigor – nomeadamente, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e o Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário –, para melhor se compreenderem as singularidades de cada curso, além de outras tendências mais gerais por ali evidenciadas.

Referências

- Afonso, Almerindo (2014). Trabalho docente em tempo de crise(s). En José Machado e José Matias Alves (Edits.), *Escola para todos: igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 41-56). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, Isabel (2020a). *Supervisão no campo educativo*. Universidade de Aveiro
- Alarcão, Isabel (2020b). *Percursos da Didática*. Universidade de Aveiro.
- Alarcão, Isabel e Canha, Bernardo (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora
- Bolívar, Antonio (2019). *Una dirección escolar con capacidadde liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Cochran-Smith, Marilyn (2023). What's the "problem of teacher education" in the 2020s? *Journal of Teacher Education*, 74(2), 127-130. <https://doi.org/10.1177/00224871231160373>
- Darling-Hammond, Linda (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 2-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (2014). En *Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14* (pp. 2819-2828). Ministério da Educação.
- Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Duarte, Pedro, Moreira, Ana Isabel e Alves, Luís Alberto (2022). Políticas educativo-curriculares na formação inicial de professores: o caso do ensino da História em Portugal. *Jornal de Políticas Educativas*, 16, 1-26. <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.87808>
- Duarte, Pedro. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Flick, Uwe (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

- Flores, Maria Assunção (2021). Education teachers in the Post-Bologna context in Portugal: lessons learned and remaining challenges. En Diane Mayer (Ed.), *Teacher education policy and research: global perspectives* (pp. 141-157). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3775-9_11.
- Gago, Marília e Ribeiro, Ana Isabel (2022). História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?. *Revista Portuguesa de História*, v.LIII, 61-78. https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3.
- Gil, António (2019). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Giroux, Henry (2022). *Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance*. Bloomsbury Academic.
- Guerra, Lya Sañudo (2018). Conceptualización de la investigación educativa. En *Introducción a la metodología de la investigación educativa* (pp. 8-31). Escuela de Ciencias de la Educación de Nuevo León.
- Kemmis, Stephen e Edwards-Groves, Christine (2018). *Understanding Education: History, Politics and Practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-6433-3>.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. En *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14* (pp. 3067-3081). Assembleia da República Portuguesa.
- Moreira, Ana Isabel, Duarte, Pedro e Alves, Luís Alberto (2018). Da consciência histórica à formação de professores (de Ciências Sociais). En Maria João Horta, Alfredo Dias e Nicolás Fernández (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 81-89). Escola Superior de Educação de Lisboa | AUPDCS.
- Nussbaum, Martha Craven (2012). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Oliveira, Maria Marly (2018). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Vozes.
- Ortega-Sánchez, Delfín e Pagès, Joan (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>.
- Pagès, Joan (2002). *Preguntas y problemas del currículo de ciencias sociales en la Enseñanza Obligatoria. Preparación para la acción*. Santillana Educación.
- Sant Obiols, Edda (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias sociales en tiempos de cambio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 23-37. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>.
- Santisteban, Antoni (2011). Las finalidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Antoni Santisteban e Joan Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-83). Síntesis.
- Shulman, Lees (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6.ª ed.). SAGE.
- Zeichner, Ken (2020). Preparing teachers as democratic professionals. *Action in Teacher Education*, 42(2), 38-48. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>.
- Zeichner, Ken (2023). The “turn once again toward practice-based teacher education” revisited. *Journal of Teacher Education*, 74(2), 178-180. <https://doi.org/10.1177/00224871231160401>.

Contribuição de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflito de interesses · Conflict of Interest

Os autores declaram não haver conflito de interesses associado a este trabalho.
