

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

THE INITIAL TRAINING OF PORTUGUESE TEACHERS OF GEOGRAPHY: A RECONTEXTUALIZATION ON DISCIPLINE AND TRAINING.

SERGIO CLAUDINO¹

Resumo: A formação inicial de professores de Geografia em Portugal é marcada pelas ambiguidades do sistema educativo português, mas reflecte igualmente os dilemas de uma disciplina com dificuldade em definir um projecto educativo. Desde o século XIX, foram desenvolvidos diversos modelos de formação, numa relação difícil entre o ensino superior e o não superior. Em 2007, é unificada a formação de professores de Geografia e História, o que originou uma Petição Pública Nacional em defesa da sua autonomia. Contudo, a afirmação da Geografia (e da História) tem de ser igualmente conquistada no quotidiano das escolas. Entretanto, terá de se apostar numa formação inicial baseada no diálogo e reflexão entre os professores em início de carreira e aqueles com experiência lectiva, quebrando o tradicional desfasamento entre a formação teórica e prática.

Palavras chave: Geografia; Professores; Formação Inicial; Escola; Universidades; Reformas.

Abstract: The initial geography teacher training in Portugal is marked by the ambiguities of the Portuguese education system, but also reflects the dilemmas of a discipline with difficulty in defining an educational project. Since the nineteenth century, several models have been developed for training, in a difficult relationship between higher education and no higher education. In 2007, the training of teachers of Geography and History was unified, which led a National Public Petition in defense of their autonomy. However, the affirmation of geography (and history) must also be achieved in daily life of schools. Meanwhile, we must invest in an initial training based on dialogue and reflection among young teachers and those with teaching experience, breaking the traditional gap between the theoretical and practical training.

¹ Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Centro de Estudos Geográficos - Universidade de Lisboa – Portugal. Endereço eletrónico: sergio@campus.ul.pt

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

Keywords: Geography; Teachers; Training; School; Universities; Reforms.

1. Uma perspectiva longitudinal da formação inicial de professores

O ensino de Geografia tem-se desenvolvido em Portugal em ciclos longos relacionados com mudanças de paradigma científico mas, sobretudo, de contextos político-ideológicos (CLAUDINO, 2000), como se poderia aguardar num país que, até 1974, foi capital de um vasto império colonial, para depois integrar a União Europeia. Nesse seu percurso de alguma originalidade curricular, a formação inicial dos seus professores surge como uma questão sensível e de difícil resolução. Em 1987, esta foi transferida para o ensino universitário. Emerge uma situação de mal-estar na formação inicial (MARTINS, 2011; COSTA, 2011), agravada pela integração da preparação dos professores de Geografia e História.

A investigação recentemente desenvolvida centra-se na situação actual, sem uma perspectiva da evolução da formação dos professores de Geografia, imprescindível a uma problematização distanciadas dos seus dilemas e desafios – o que aqui nos propomos desenvolver.

2. Centralidade dos professores, centralidade da formação inicial?

A centralidade do papel dos professores é salientada desde o século XIX, também por autores relevantes do ensino de Geografia: para Ferreira-Deusdado (1896, p. 286), as reformas curriculares só teriam sucesso se acompanhadas da preparação pedagógica dos professores, *a alma do ensino*. Bem mais recentemente, Souto González (2002, p. 26) sublinha a relevância dos docentes ao defender que *A selecção dos conteúdos, a metodologia didáctica e as formas de avaliar e classificar, têm uma grande importância na concepção que os alunos possuem do saber geográfico, da sua utilidade nas decisões sociais e implicações na atitude e motivação do aluno*. Perrenoud (1999) destaca o contributo do processo de profissionalização para a mudança das práticas docentes e, mobilizando de novo autores de Geografia, Cachinho (2002, p. 74) defende a formação docente como um processo de articulação entre a preparação teórica e a prática. Para Estrela e

Estrela (2001, p. 15), este diálogo constitui o *ponto crítico da formação inicial e contínua*, já que *transposição da teoria para a prática não é simples nem linear*, criticando a separação dos espaços e tempos de formação. Lambert e Morgan (2010: 38) sublinham a necessidade de o professor de Geografia se sentir mobilizado no processo de aprendizagem da disciplina, já que *it is to engage children and young people in productive activity that lies at the hearth of teaching*. A centralidade do papel dos professores acentua-se em Geografia, disciplina política (CASTREE, 2005) e com um papel fundamental na construção das representações do mundo pelos alunos: ao seu docente é exigido um continuado esforço no desenvolvimento de um *conhecimento ético* (MORGAN, 2011, p. 200) – o que reforça a necessidade de uma forte componente epistemológica na respectiva formação.

Na formação inicial são aceites dois grandes modelos (CLAUDINO, OLIVEIRA, 2006/7). O primeiro, de *racionalidade técnica*, está associado a uma formação de matriz disciplinar e à reprodução dos conhecimentos académicos, com a preparação dos futuros profissionais a ser concebida, sobretudo, como um processo que pretende responder ao *correcto* funcionamento das regras e técnicas na sala de aula. António Nóvoa (1992) reconhece neste modelo a visão do professor como funcionário (ora da Igreja, ora do Estado) e Mary Biddulph (2011) critica o currículo *teacher-proofed*, em que o docente assume o papel de técnico que organiza o currículo perante alunos passivos. O segundo modelo, de *racionalidade prática*, aposta no conhecimento das práticas escolares e sociais, a partir das quais são construídas perspectivas teóricas de formação; esta perspectiva tem uma inspiração fenomenológica, em que se salientam as capacidades interpretativas e as interações pessoais do docente em formação (JACINTO, 2003), com a investigação educacional a basear-se no modelo do processo - quando no primeiro modelo se valoriza o produto (SANCHÉZ OGALLAR, 1995). Pretende-se, pois, uma formação inicial que coloque os futuros docentes em contacto com situações práticas problemáticas, indutoras de uma postura docente reflexiva.

Assumida a centralidade do docente na sala de aula, atribui-se de forma quase simultânea um papel decisivo à formação inicial (SOUTO, 1998), decisiva para um bom desempenho futuro. Note-se, contudo, a ausência de investigação que valide esta hipótese. A nossa experiência na formação inicial de professores de Geografia na Universidade de Lisboa sugere-nos, ao contrário, uma assinalável autonomia entre o desempenho no período de formação inicial e aquele que se

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

observa posteriormente; as rotinas escolares sobrepõem-se frequentemente a experiências de inovação escolar bem sucedidas, o que igualmente foi constatado na Universidade do Porto (MARTINS, 2011). Por outro lado, professores com um desempenho relativamente discreto quando da sua formação revelam, depois, um assinalável dinamismo, o que se prenderá com uma cultura pessoal de intervenção e autonomia.

Assumidas as dúvidas sobre uma relação linear entre a formação inicial e o desempenho docente, aquela possui, seguramente, uma assinalável influência na postura dos futuros docentes.

3. A institucionalização do sistema de ensino: uma formação científica generalista

Na primeira metade do século XIX, os liberais portugueses na revolução francesa apressaram-se a instituir um sistema público de ensino, na busca de uma catequização cidadã em que a Geografia vai desempenhar um papel activo.

Na reforma da instrução primária de 1836, surge o ensino de *Breves Noções de História, de Geografia, e da Constituição* – a Geografia está associada à doutrinação dos mais jovens nos ideais burgueses e liberais. Para a formação dos professores deste grau de ensino, em 1824 fora determinada a criação de uma Escola Normal Primária de Lisboa, o que se repete em 1835 (agora, também, com a criação da uma Escola no Porto), mas só apenas em 1862 foi criada a primeira Escola Normal em Lisboa (CLAUDINO, 2001). Em 1844, determina-se que nos liceus (criados também em 1836) a disciplina que compreende os conteúdos de Geografia e História será leccionada pelo docente de *Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a portuguesa* – assim, um professor com formação humanista. Cinco anos depois, o docente da extinta cadeira de Economia Política é habilitado para a mesma disciplina – a selecção dos professores obedece sobretudo a critérios de oportunidade profissional, sem que se identifiquem preocupações pedagógico-didácticas. De resto, em 1856, no Liceu de Lisboa, os candidatos ao ensino de Geografia e História são sujeitos a um exame centrado apenas nos conteúdos científicos (CSIP, 1850). Entretanto, nos autores dos compêndios de Geografia dominam clérigos, bacharéis em Direito e antigos professores primários (CLAUDINO, 2001) – perfil de que não se afastarão os docentes mais qualificados da disciplina.

Em 1859, é criado em Lisboa o Curso Superior de Letras, pela assumida

preocupação em preparar os futuros professores liceais (Carvalho, 1986). Do curso está ausente a formação em Geografia, mas não em História, e a leccionação da disciplina liceal que abrange as duas áreas passa a ser assegurada por um *professor de História* ou de *História e Oratória* (Portaria de 13 de Outubro de 1860). Em 1880, é instituído o grupo de docência de Geografia e História, Legislação e Filosofia, com os professores a serem seleccionados através de exames públicos (COELHO, 1890). Este período de formação generalista é, igualmente, aquele em que o ensino de Geografia alcança maior reconhecimento público, autonomizando-se o seu ensino do de História, em 1888. Tal estará relacionado com o contributo da Geografia para a causa colonial mas, também, com o facto de esta disciplina de “não especialistas” estar muito comprometida com os desafios da modernidade da sociedade portuguesa do final do século XIX – pelo que mobiliza, como autores e docentes, figuras de grande notoriedade social.

Ao longo do século XIX, o professor de Geografia tem uma formação generalista, sobretudo no âmbito das humanidades.

4. Século XX: o divórcio entre a universidade e os liceus

No final do século XIX, crescem na Europa os movimentos de contestação a uma escola tradicionalista, o que igualmente ocorre em Portugal. Assim, a reforma de 1901 do Curso Superior de Letras consagra a formação de professores liceais, através do *curso de habilitação para o magistério*. Reconhece-se a necessidade de assegurar a preparação pedagógica dos futuros docentes, pois é *incalculável o número de horas que podem malbaratar-se nas classes liceais por falta do conhecimento de pedagogia, sem embargo da vontade e diligência dos professores* (introdução do Decreto nº 5, Diário do Governo nº 294, de 24 de Dezembro de 1901). O curso dos futuros docentes tem quatro anos, mais um ano do que aquele que para os não docentes. No 3º ano, os futuros professores frequentam duas cadeiras de Pedagogia e no ano seguinte, em *Iniciação ao exercício do ensino secundário*, asseguram aulas a alunos requisitados ao Liceu de Lisboa e participam em *conferências* sobre os programas e o ensino das disciplinas. Estranho modelo este, em que alunos do Liceu de Lisboa são requisitados para assistirem a aulas dos alunos do 4º ano do Curso Superior de Letras – o ambiente escolar será, seguramente, muito artificial. A reforma de 1901 institui igualmente uma cadeira de Geografia. Esta institucionalização universitária da Geografia é celebrada pelos universitários

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

portugueses, que sistematicamente omitem ou desvalorizam o facto de a Geografia surgir no contexto de uma reforma universitária centrada na formação de professores – o que é significativo da difícil relação entre a academia e o ensino não superior.

Na sequência da revolução republicana (1910), o Curso Superior de Letras dá origem à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (1911), criando-se na mesma altura a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Aumenta-se o número de cadeiras de Geografia e especializa-se a formação dos respectivos professores: apenas os bacharéis em Ciências Históricas e Geográficas ficam habilitados para o ensino de História e Geografia. Nas Faculdades de Ciências, criadas em Lisboa, Coimbra e Porto, ensina-se Geografia Física e inicia-se a colaboração entre estas e as Faculdades de Letras na formação universitária em Geografia.

Particularmente sensíveis às questões educativas, também em 1911 as autoridades republicanas instituem as Escolas Normais Superiores nas Universidades de Lisboa e de Coimbra, onde funcionam cursos de dois anos de habilitação para o magistério liceal. O primeiro ano é de *preparação pedagógica*, sendo as suas cadeiras maioritariamente asseguradas por docentes das Faculdades de Letras e de Ciências, mas em regime de acumulação - estes docentes não são especialistas nestas matérias. No ano seguinte, funciona uma disciplina de *Metodologia especial das disciplinas do grupo liceal*, leccionada por professores dos liceus de Coimbra e Lisboa, sob cuja tutela o docente em formação vai desenvolver a *Prática pedagógica*. No primeiro semestre, o futuro professor observa e debate as aulas do docente formador e, no semestre seguinte, ele próprio assegura as aulas. Estas são assistidas também pelos professores de Pedagogia das Escolas Normais – muito provavelmente, sem qualquer experiência de formação de professores. Concluído o 2º ano, o formando realiza um Exame de Estado que compreende i) explanações sobre conteúdos científicos específicos, ii) lição a uma turma e iii) uma dissertação, impressa ou dactilografada. No júri, têm maioria os professores universitários, sublinhando-se, assim, o seu ascendente sobre os docentes liceais.

Em 1918, é aprovada uma nova reforma das Faculdades de Letras e das Escolas Normais. Os professores de *preparação pedagógica* são *professores ordinários* da Faculdade de Ciências ou da Faculdade de Letras, que continuam

a assegurar a docência em acumulação e são, agora, eleitos em votação secreta pelos seus colegas – um processo de selecção que sugere ser esta docência pouco desejada pelos lentes universitários. Os professores eleitos secretamente pelos seus pares poderão escolher assistentes destas Faculdades ou, ainda, da Faculdade de Medicina, para os auxiliarem na docência, podendo, ainda, decidir que estes assistentes os substituam nas aulas práticas. Dificilmente se poderia adivinhar uma selecção docente mais desprestigiante para estas cadeiras de formação de docentes. O segundo ano, de *prática pedagógica*, decorre nos liceus de Coimbra e de Lisboa sob a orientação de professores dos Liceus, das Escolas Normais Primárias ou das Escolas Primárias Superiores (Art. 99.º) – ou seja, desta tarefa estão agora excluídos os contrafeitos professores das Escolas Normais Superiores, mas não os docentes das instituições que formam professores primários.

No concurso público para a cátedra de Geografia, Silva Teles, o seu primeiro professor, apresenta uma dissertação sobre “A Conceção das Unidades Geográficas. Introdução à Antropo-Geografia” (Lisboa, 1904) – obra sem qualquer relação directa com o ensino. Silva Teles é autor de uma Corografia para o ensino primário, aprovada em 1906, mas não publica mais nenhuma obra para o ensino não superior. Na Universidade de Coimbra, Anselmo Ferraz de Carvalho assume em 1911 a cátedra de Geografia; em 1910 e 1911 publica livros para o ensino secundário, actividade que, entretanto, interrompe. Os pioneiros do ensino universitário português de Geografia distanciam-se claramente do ensino não superior.

Por outro lado, são publicadas algumas (poucas) dissertações impressas neste período, como a de Manuel Heleno Júnior, sobre “A Geografia no Ensino Secundário”, de 1919. O ex-aluno da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (de que virá a ser professor catedrático) discorre sobre a mudança de paradigmas da ciência geográfica, em detrimento da reflexão sobre as práticas escolares. Apesar de esta obra se encontrar na biblioteca do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, ela não integra a *Bibliografia Geográfica de Portugal*, de Herman Lautensach, publicada em 1948 pelo mesmo Centro. Ela não é a única omissão de vulto da referida *Bibliografia*: o primeiro livro sobre o ensino da Geografia em Portugal, de 1896, é igualmente ignorado, mesmo se o seu autor, Ferreira-Deusdado, foi professor do Curso Superior de Letras e director da mais conceituada revista pedagógica do final do século XIX (NÓVOA, 1993).

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

O desinteresse dos geógrafos universitários pelo mundo do ensino da Geografia é evidente, reflectindo um divórcio mais generalizado entre os dois mundos.

5. Um debate disciplinar quase inexistente

No final dos anos 20, Amorim Girão, influente professor de Geografia da Universidade de Coimbra, afirma, cáustico, que muitos dos professores de Geografia são recrutados entre pessoas menos aptas e critica a associação entre a Geografia à História, que contraria a formação naturalista. Propõe, em alternativa, uma formação universitária autónoma em Geografia ou a sua associação às *Ciências Geológicas* (GIRÃO, 1929, p. 277). Logo em 1930, as autoridades instituem uma licenciatura autónoma de Ciências Geográficas; no mesmo ano, a disciplina liceal de Ciências da Natureza passa a compreender o ensino de Geografia, disciplina que quase desaparece na reforma curricular de 1936. A influência de Amorim Girão no ensino é inquestionável, como sucede noutros sectores.

Ainda em 1930, o governo da Ditadura Nacional, que derrubara a 1ª República, extingue as Escolas Normais Superiores, com um argumento expressivo: o mau funcionamento do curso de formação de professores. A formação teórica passa a ser assegurada por Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras. Talvez tentando evitar os problemas anteriores, cria-se um corpo docente próprio para as cadeiras *pedagógicas*. A formação prática é desenvolvida em dois Liceus Normais de Coimbra e Lisboa. O Estágio tem a duração de dois anos, sob a direcção de um professor metodólogo, cujas aulas são observadas no primeiro ano; no segundo ano, os estagiários assumem a leccionação de turmas. Realizam-se ainda *conferências culturais*, dinamizadas por professores de ciências pedagógicas e mantém-se o Exame de Estado. Durante o Estágio, os professores em formação não têm direito a qualquer remuneração – o que acelera a feminização do corpo docente. Este modelo de formação reserva, pois, para o ensino universitário, a formação pedagógica *teórica*, sendo a de ordem mais prática desenvolvida nas escolas – num divórcio entre ambas. O júri dos exames de Estado continua a ser presidido por professores universitários.

Em 1947, é encerrado o Liceu Normal de Lisboa. A carência de professores profissionalizados será tal que as autoridades são obrigadas a reabrir o Estágio em Lisboa, em 1956, e a criar o Liceu Normal do Porto, no ano seguinte, desde logo com formação de professores de Geografia. Já nos anos 60, Alves de Moura (1967) relata as dificuldades de recrutamento de professores em cada novo ano escolar, com uma população estudantil crescente. Em 1968, autoriza-se o acesso ao Estágio os bacharéis e, no ano seguinte, este é reduzido a um ano; alarga-se o seu funcionamento a Angola e Moçambique, sendo permitida a sua abertura em qualquer liceu ou escola técnica, agora com salário (Decreto-Lei nº 48868). Por outro lado, é autorizado o acesso ao Exame de Estado, com dispensa do Estágio, a quem frequentara a Secção de Ciências Pedagógicas e possuía alguns anos de experiência lectiva. As autoridades respondem de forma avulsa e pouco criteriosa à crescente falta de professores profissionalizados.

Em Geografia, este é o tempo dos ilustres professores metodólogos, uma elite de docentes que, com poucas excepções, produz desde os anos 50 os compêndios de Geografia, tanto para o ensino liceal como para o ensino técnico (CLAUDINO, 2000). Apenas muito pontualmente um ou outro escreve sobre o ensino de Geografia - o debate sobre o ensino da disciplina é quase inexistente.

6. Profissionalização em Exercício (anos 80): o sucesso temporário de uma formação centrada na escola

Com a revolução de 1974, extinguem-se as já decadentes Secções Pedagógicas das Faculdades de Letras. Basta realizar o Estágio, sob a tutela do *orientador*. Em 1980, o novo regime democrático institui a *profissionalização em serviço*, em que a escola secundária surge como espaço de formação, aberto à comunidade. Abrem-se grupos de estágio por todo o país. O estágio é tutelado por um professor profissionalizado, sem o ascendente hierárquico dos antigos metodólogos, e a formação docente é encarada, sobretudo, como um processo de auto-formação. Este modelo inovador (CLAUDINO, 2005) tem uma duração efémera: i) a formação teórica dos jovens professores depende, quase totalmente, da pesquisa que efectuam; ii) continua a ser difícil formar um elevado número de docentes, iii) as escolas têm dificuldade em assumir o papel de entidades formadoras e, por último, iv) este é um modelo de formação dispendioso.

Os estagiários de Geografia destacam-se por todo o país. Com uma

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

grande juventude e o dinamismo, com uma formação que os preparou para o trabalho de campo, empenham-se na dinamização da relação entre a escola e o meio. Distinguem-se na dinamização do trabalho de projecto no âmbito da Educação Ambiental (CARVALHO, GERMANO, CALADO, PEREIRA, 1986) e, em 1984, o Ministério da Educação e a UNESCO estabelecem um protocolo relativo à participação dos professores de Geografia neste âmbito.

O dinamismo deste modelo de formação centrado na escola não teve continuidade no que se lhe seguiu, em 1988, de *formação em serviço*. Portugal aderira dois anos antes à União Europeia e era necessário alcançar os índices comunitários de profissionalização docente. A formação teórica é, agora, assegurada por novas instituições de ensino superior surgidas a partir dos anos 70: no ensino universitário e no politécnico, centenas de professores frequentam cadeiras de Ciências da Educação e de Didáctica Específica num primeiro ano; no ano seguinte, desenvolve-se um projecto de formação na sua escola, com o apoio de um docente formador da escola. As autoridades educativas dispensam deste projecto professores com vários anos de docência.

Consegue-se, finalmente, a rápida profissionalização docente de milhares de professores, ainda que com reduzidas preocupações de rigor. Desapareceram, rapidamente, os ecos de uma formação em exercício, em que os professores, como os de Geografia, dinamizaram activamente a relação entre a escola e comunidade local.

Para as autoridades educativas, as preocupações quantitativas parecem superar as qualitativas.

7. A universitarização da formação inicial

Em 1971, surge nas Faculdades de Ciências o Ramo de Formação Educacional, direccionado para a formação de professores. Estas Faculdades e as novas universidades, criadas a partir de 1973, adoptam o modelo de licenciatura em Ensino: nos primeiros anos, domina a formação de base disciplinar, após o que surgem, em número crescente, cadeiras pedagógico-didácticas, que preparam para o Estágio, no 5º e último ano, numa escola básica e secundária. O estagiário é considerado professor dessa escola e assegura duas turmas, sob a orientação de um professor do ensino básico e secundário e a coordenação de um docente universitário, que orienta um Seminário de

Didáctica e se desloca às escolas. Frequentemente, estes universitários são recrutados ente professores do ensino secundário.

Em 1986/87, os alunos das faculdades onde funcionavam cursos de Geografia exigem às respectivas instituições universitárias que lhes assegurem a formação docente inicial, como sucedia já com os alunos de outras universidades, de criação recente e localizadas fora de Lisboa, Coimbra e Porto. Esta reclamação estudantil ia ao encontro dos objectivos políticos de apressar a profissionalização dos docentes, pelo que o governo impõe que, a partir de 1987, a formação inicial de professores, também de Geografia, passe a ser assumida pelas universidades. Sublinhe-se que este não foi um projecto impulsionado pelas universidades, mas surgiu de uma imposição externa.

Nos primeiros anos, funcionou um curso transitório de formação de professores: após a conclusão da licenciatura, os futuros professores frequentaram, no primeiro ano, cadeiras de Ciências da Educação e, também, de Didáctica e de Metodologia. No segundo ano, o Estágio decorria numa escola e os alunos frequentavam semanalmente o Seminário na universidade. A Universidade Nova de Lisboa prosseguiu com este modelo de formação bietápico: à licenciatura em Geografia (quatro anos), sucedia-se um curso de dois anos de formação docente. As restantes universidades seguiram o modelo da *licenciatura em ensino*, de cinco anos. Os alunos recebiam um pagamento pelo seu trabalho nas escolas.

Em 2005, na sequência de um plano de redução das despesas públicas, os estagiários deixaram de receber o subsídio/ordenado, o que as autoridades educativas justificam por não serem professores mas, sim, alunos em formação. O estagiário já não assume, agora, a docência de turmas, assegura algumas aulas em turmas dos orientadores – com o que deixa de se sentir professor, de ter alunos. Explorando a liberdade concedida pela autonomia universitária, o então Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (que deu origem ao IGTO-UL, onde o autor do texto lecciona) assegurou que o professor em formação leccionaria uma turma ao longo de todo o ano lectivo e outras universidades tomaram medidas semelhantes – pela consciência de que retirar ao futuro docente as responsabilidades e a vivência normais de um docente (ainda que sob o acompanhamento próximo do orientador e dos colegas formandos), levaria a que o processo de formação sairia muito empobrecido.

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

Este modelo vai-se prolongar até à implementação do Processo de Bolonha na formação inicial. Num balanço rápido do mesmo (CLAUDINO, 2005), podem-se apontar como aspectos negativos: i) o reduzido diálogo entre os professores Ciências da Educação e de Didáctica da Geografia; ii) a diminuta atenção concedida às áreas curriculares não disciplinares, em que a Geografia poderia ter um papel relevante; iii) a reduzida investigação em Didáctica e iv) a *escolarização* da formação inicial, com os futuros professores a assumir, por vezes, mais o papel de *alunos* do que de sujeitos da sua formação. Como aspectos mais positivos, destacam-se: i) a aproximação entre docentes do ensino universitário e do ensino básico e secundário; ii) a gradualidade do processo de formação docente e, sobretudo, iii) a rica experiência extremamente vivida no Estágio - em diálogo com um professor mais experiente e os seus colegas, o formando apropria-se do funcionamento da Escola e desenvolve um trabalho regular, também com o apoio do Seminário na Faculdade. Este modelo de formação surge, assim, ao encontro do modelo de racionalidade prática, merecendo um acolhimento positivo entre responsáveis pelo ensino da Geografia em Portugal (LEMOS, 2004).

No entanto, e numa abordagem mais geral, vão-se multiplicando os protestos de muitos docentes contra legislação educativa e textos de especialistas em educação que estão descontextualizados da realidade concreta das escolas e que não respondem a muitas das questões que aí são levantadas.

8. A Reforma de Bolonha e a unificação da formação de Geografia e História

Em 1999, a *Declaração de Bolonha* dá origem a uma reforma do ensino superior europeu, concretizado em Portugal com a aprovação de nova legislação para o ensino superior (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março). Em novembro do mesmo ano, é conhecido o *Anteprojecto de Decreto-Lei de regime jurídico da habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Ao encontro da formação em ciclos agora consagrada, a formação docente inicial de professores é desenvolvida através da licenciatura (licenciatura), dedicada à formação científica específica, e do mestrado (dois anos), centrado na formação pedagógico-didáctica. Inesperadamente, o

Anteprojecto prevê a unificação da formação inicial dos professores de Geografia e de História no Mestrado em Ensino da História e da Geografia. Serão necessários 100 créditos de formação em História e 60 créditos em Geografia para ingressar no referido Mestrado (em Portugal, estima-se que 1 crédito corresponda a 28 horas de trabalho do aluno). No Mestrado, há uma formação na área da docência de 5 a 10% do total de créditos do Mestrado - os futuros alunos frequentarão uma ou duas cadeiras de História e/ou de Geografia. Assim, para se ser professor de História, do 7º ao 12º ano, passaria a ser suficiente uma preparação de pouco mais de um ano e meio, valor que se reduz em Geografia a um ano – o que significa, de resto, uma subalternização desta última disciplina.

O então Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (actual IGOT, como se referiu), em 13 de Dezembro de 2006 manifestou a *forte perplexidade e preocupação* por o Anteprojecto preconizar *a unificação da formação de professores de História e de Geografia*, sublinhando que *a evolução destes dois saberes disciplinares tem acentuado a sua especialização*. Em 10 de Novembro de 2006, a Associação Portuguesa de Geógrafos enviou uma carta à Ministra da Educação, em que se avança com as seguintes propostas e considerações:

Atendendo à relevância social da Geografia e no sentido de garantir e reforçar a qualidade da formação dos professores de Geografia, propomos as seguintes alterações ao anteprojecto:

- 1) Autonomizar a formação em Geografia como domínio de habilitação para a docência;*
- 2) Garantir uma formação mínima obrigatória de 120 créditos em Geografia no 1º ciclo de estudos do ensino superior como habilitação para a docência.*

Esta tomada de posição foi subscrita por todas as universidades com cursos de Geografia e, ainda, pela Associação de Professores de Geografia. Já aprovado o regime jurídico de formação de professores, que consagrava a referida unificação, a presidente da Associação de Professores de Geografia faz uma declaração de voto no Conselho Nacional de Educação (Parecer 4/2007), onde defende que a formação de professores determinada levará a *um abaixamento da qualidade científica e didáctica do ensino em Portugal e*

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

em especial nestas duas disciplinas.

Apesar da oposição que suscitou, o novo regime jurídico foi rapidamente aprovado e publicado (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro). No seu preâmbulo, sublinha-se a importância de uma formação inicial de qualidade e alude-se à valorização do conhecimento disciplinar – o contrário do que depois se determina. O legislador não dá qualquer explicação para a unificação da formação inicial de professores de História e de Geografia, concretizada de forma quase envergonhada nas tabelas finais. Acede-se ao mesmo com 120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares, agora não menos de 50 em cada uma.

Em Portugal, Geografia e História passam a ser os únicos grupos monodisciplinares em que basta possuir 50 créditos para se aceder ao Mestrado em Ensino; nos restantes, são exigidos 120 créditos (dois anos) de preparação em cada disciplina. Carlos Ceia (2007) fala dos *wiki-professores*, ou seja, *professores que podem fazer a sua formação científica generalista de base apenas com as informações enciclopédicas generalistas da Wikipédia*. Poder-se-á ser um bom professor de Geografia do 7º ao 12º ano (12-18 anos), com formação tanto em Geografia Física como em Geografia Humana, com a frequência de apenas um ano escolar? Seguramente que não.

Esta alteração da formação inicial de professores foi pouco publicitada pelo governo, suscitou uma reacção discreta das associações sócio-profissionais e permaneceu ignorada pela generalidade dos professores de Geografia e de História. A unificação da formação inicial dos professores de História e de Geografia só se pode justificar pela intenção, nunca assumida publicamente, de fusão das duas disciplinas. A mesma integração será enquadrada, afinal, pelas pressões que estão a ser exercidas sobre os sistemas de ensino da OCDE e da União Europeia, no sentido de serem valorizadas as disciplinas directamente relacionadas com o mercado laboral e secundarizadas aquelas de formação cidadã.

Os Mestrados em Ensino compreendem as componentes de Formação educacional geral (25 %), Didácticas específicas (25%), Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada (40%) e Formação na área de docência (5%), decidindo as instituições universitárias a afectação de 5% da carga curricular. Estes valores respeitam os anteriores equilíbrios nos cursos de formação inicial. O trabalho do formando na escola continua a

corresponder a perto de metade do seu esforço de formação. O professor em formação tem de efectuar a defesa pública de um relatório sobre a Iniciação à Prática Profissional - o que acentua, agora, a componente investigativa da formação inicial.

Na implementação do Mestrado em Ensino, o modelo da Universidade de Lisboa contrasta com o das restantes instituições: naquela, a Iniciação à Prática Profissional desenvolve-se ao longo dos quatro semestres, num vai-vém constante entre a universidade e a escola, que tenta contrariar a referida dicotomia entre a formação teórica e a formação prática. Contudo, os alunos deixam de ter um contacto regular com a escola e com alunos, sem acompanhar o ciclo anual de vivência de uma turma e de uma escola.

Falta uma avaliação que permita comparar o desenvolvimento dos dois modelos de formação presentemente em curso nas universidades portuguesas e do ensino de Geografia, mais em particular.

9. A Petição Pública Nacional “Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade”



Petição Pública Nacional Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade.

Figura 1 – Logotipo e título da Petição Pública

Em 23 de Maio 2011, quando surgiram no sistema de ensino os primeiros diplomados pelo Mestrado em Ensino da História e da Geografia, é lançada a Petição Pública Nacional “Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade” (de que o autor do texto é o seu primeiro subscritor).

Pretende-se retomar a formação autónoma dos professores de Geografia

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

e de História, a fim de se assegurar uma formação inicial de qualidade. O texto da Petição Pública Nacional recorda a contestação de que foi alvo o regime jurídico da formação inicial de professores de História e de Geografia, logo na fase de discussão pública, e sublinha a diminuição drástica do período de formação académica agora exigido e as suas consequências negativas para o ensino. Num discurso mais corporativo, defende-se que a presente legislação atenta contra a dignidade das disciplinas de História e de Geografia. Refere-se o desfazamento entre o modelo de formação e a actual estrutura dos grupos de recrutamento disciplinar: formam-se professores de História e Geografia, mas continuam a existir grupos de docentes autónomos de qualquer uma das disciplinas. No logotipo da Petição, destacam-se um relógio do tempo, que invoca a História, e a esfera, que nos remete para a Geografia.

A ideia de reclamar sob a forma de uma Petição Pública tem subjacente uma intervenção basista que parte dos próprios professores de História e de Geografia; o facto de os primeiros peticionantes serem professores, a título individual, reflecte igualmente o mesmo “basismo”. Nestes primeiros subscritores, conta-se um docente do ensino superior ligado à formação inicial, e docentes do ensino básico e secundário sem quaisquer responsabilidades neste domínio – o que também traduz uma convergência de professores de graus de ensino diferentes, que decorre da aproximação propiciada pelo modelo anterior de formação contínua. No entanto, à Petição Pública estão igualmente associadas as associações sócio-profissionais representativas de Geografia e de História: a Associação de Professores de Geografia, a Associação de Professores de História e a Associação Portuguesa de Geógrafos. Quando a Petição foi lançada, a Associação Insular de Geografia, sediada no Funchal, aderiu igualmente a esta iniciativa. Por outro lado, e tentando marcar esta iniciativa pela autenticidade, abriu-se a Petição apenas aos professores de ambas as disciplinas em causa, embora sendo assim mais fácil alcançar um elevado número de subscrições; a subscrição *online* será colocada na internet apenas na parte final da Petição, a fim de que esta iniciativa corresponda a uma movimentação colectiva nas escolas dos professores de História e de Geografia, não tanto a uma iniciativa individual - para além de que se receava que alguns professores estivessem pouco familiarizados com esta modalidade de intervenção pública.

Se alcançado um número mínimo de peticionantes, a Petição Pública

obriga a uma resposta por parte da Assembleia da República (ela terá de ser dada com 4000 peticionantes, embora a possa merecer com um número inferior; com 1000 subscritores, o texto da Petição é obrigatoriamente publicado na Assembleia da República). O Decreto-Lei que aprovou o actual modelo de formação é da responsabilidade do Governo, mas a Assembleia da República pode rejeitar ou alterar o seu texto. Os proponentes da Petição Pública solicitaram, entretanto, às principais forças políticas que os recebessem, a fim de os sensibilizar para os objectivos da Petição Pública e pediram à totalidade das instituições universitárias de ensino de História e de Geografia a manifestação da sua solidariedade.

Com a unificação da formação inicial de professores, pretende-se a respectiva integração, num futuro próximo, das disciplinas de História e de Geografia? Em Maio de 2010, o Conselho de Escolas, a funcionar no Ministério da Educação, apresentou uma proposta de revisão curricular em que se integram estas duas disciplinas, do 5º ao 8º ano – o que não foi, entretanto, aceite. Contudo, mal se compreende esta unificação, se não tivesse por objectivo último aquela unificação.

No final de Julho de 2011, a Petição tinha perto de 2000 subscritores. Vários professores revelaram apatia perante a iniciativa, outros recusaram o seu envolvimento, mas generalidade parece concordar com os motivos da Petição. De qualquer das formas, cerca de 20% dos professores destes grupos disciplinares já subscreveram esta iniciativa, em mais de 200 instituições de todo o país – esta é uma iniciativa de indiscutível âmbito nacional. Dir-se-ia que vários professores de Geografia e História têm, contraditoriamente, limitadas práticas de cidadania – mas esta experiência cidadã acaba por constituir, em si mesma, um dos resultados da Petição Pública.

O sucesso da Petição vai estar muito dependente da apreciação que os responsáveis políticos vierem a efectuar desta reivindicação; possivelmente, ela será enquadrada no âmbito da discussão, mais geral, do próprio regime jurídico de formação de professores.

10. Por uma formação centrada na escola e apoiada na investigação

O olhar sobre a formação dos professores de Geografia ao longo de quase dois séculos revela o predomínio da formação em ciências sociais sobre aquela em ciências naturais, embora a ciência geográfica se pretenda de compromisso entre ambas. Na realidade, a Geografia no ensino sempre se

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

assumiu, sobretudo como saber da área das ciências sociais e com um contributo vincadamente ideológico. Este contributo tem de ser, de forma incontornável, o de promover a formação de cidadãos críticos e interventores nas comunidades em que se inserem a várias escalas. A cidadania geográfica não se desenvolve com práticas escolares em aulas baseadas em metodologias tradicionais – e também por isso ser tão relevante a renovação da formação inicial. Não é possível dissociar a formação inicial de professores de Geografia da renovação do seu projecto formativo.

Mas o que mais se evidenciará no percurso centenário que aqui tentámos desenhar, é a permanente incomodidade associada à formação inicial de professores. Surge frequentemente como um “problema” com que as autoridades educativas não sabem como lidar e que tentam “ultrapassar” com expedientes administrativos, quando possível, como sucede com o reconhecimento da profissionalização docente aos docentes que se encontram há mais anos na carreira – e que evitaram a referida formação inicial. Paralelamente, há a consciência de que a formação inicial, mesmo quando marcada por experiências bem sucedidas, não se prolonga nos quotidianos dos novos professores. E encontra-se cada vez mais esgotado o discurso de culpabilização dos professores, acusados pelas autoridades educativas e pelos especialistas de não se empenharem como deveriam na inovação educativa.

Valerá a pena ensaiar novos olhares. O sucesso do modelo de formação do começo dos anos 80, de *formação em exercício*, designadamente entre os professores de Geografia, dá-nos algumas pistas para o futuro. Esta foi uma formação centrada na escola e *entre pares*, desenvolvida em contexto profissional e em que o docente em formação é protagonista da mesma - faltando o desenvolvimento da reflexão mais teórica, como se referiu. A formação inicial tem de ser menos uma formação de especialistas, universitários ou não, e mais uma formação desenvolvida entre profissionais experientes e aqueles que agora iniciam a carreira, à semelhança do que sucede noutras classes sócio-profissionais - ao encontro, afinal, do modelo de racionalidade técnica. Não se pode repetir a acusação de que a formação pedagógica dos docentes está desfasada da realidade – aprofundando a reclamada integração das práticas escolares, curriculares e de ensino (MARCELO GARCÍA, 2005). Ao longo da sua carreira, o docente, indiscutivelmente, terá de prestar contas e ser avaliado

pelo seu empenho (e desempenho) docente, tal como sucede noutras profissões. “Amarrar” a formação inicial às práticas quotidianas, com reflexão sobre as mesmas (formar é sempre um projecto de valores e de retroacção), constitui, afinal, um óbvio mas enorme desafio.

Por último, o problema da autonomia entre a História e a Geografia: a Petição Pública constitui uma forma de mobilização colectiva de uma classe, que assim desenvolve as suas próprias competências cidadãs. No entanto, este é um desafio que não se esgota na alteração da legislação; ele é conquistado também no dia a dia das escolas, com professores de História e de Geografia que promovam uma educação comprometida com a compreensão da evolução temporal das sociedades e da interacção destas com os diferentes territórios que ocupam. Se esta formação escolar for bem sucedida, o reconhecimento social e institucional será efectivo. Como é importante aprofundar a investigação, em Portugal e em todo o mundo, sobre uma formação inicial de qualidade!

Referências

LAMBERT, D & MORGAN, J. *Teaching Geography 11-18. A Conceptual Approach*. Berkshire: Open University Press, 2010, 180 p.

CACHINHO, H. Geografia Escolar: orientação teórica e práxis didáctica. *Inforgo*, 15, 66-90, 2002.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.

BIDDULPH, M. Young People’s Geographies: Implications for Secondary School Geography. In: GRAHAM, Butt. **Geography, Education and the Future**. London: Continuum, 2011, p. 44-59

CARVALHO, R. **História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, 962 p.

CASTREE, N. Whose geography? Education as politics. In CASTREE, N. et al (eds). **Questioning Geography: Fundamental Debates**. Oxford:

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

Blackwell, 2005. p. 294-306

CEIA, C. Que professores vamos formar? **Ensino Superior 23. Revista do SENSUp**, 2007. Disponível em; <<http://www.snesup.pt/htmls/EEIpuVuEZEEdRvALAPm.shtml>>. Acesso em: 19 mar. 2011

CLAUDINO, S. O Ensino de Geografia em Portugal: uma perspectiva. **Inforgeo**, 15, Lisboa, Edições Colibri, p. 169-190, 2000.

CLAUDINO, S. **Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais**. Lisboa: Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, pol.

CLAUDINO, S. La nueva formación inicial de profesores de geografía en Portugal: preocupaciones y desafíos. **Didáctica Geográfica**, Madrid, 7 (2ª), p. 67-86, 2005.

CLAUDINO, S. e OLIVEIRA, A. Formar Professores de Geografia nos dois lados do Atlântico – os desafios de Brasil e Portugal. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, 32/33, p. 277-290, 2006/2007.

COSTA, C. M. M. O. F. **A formação do cidadão geograficamente competente – aspectos da mudança de paradigma pedagógico em Didáctica da Geografia**. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2011, 424 p., pol.

CSIP/CONSELHO SUPERIOR DE INSTRUÇÃO PÚBLICA/CSIP. Relatório Anual 1849-1850. In **O Instituto**, Coimbra, IV, p. 41-44, 65-68, 77-80, 88-91, 1850.

ESTRELA, M. T. e ESTRELA, A. Antecedentes do projecto IRA – Origem e evolução de um projecto de formação. In **IRA – Investigação, Reflexão, Acção e formação de Professores. Estudos de Caso**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 15-27

FERREIRA-DEUSDADO, M. A. **A Reforma do Ensino Geográfico - Princípios Pedagógicos em Geografia.** Lisboa: Imprensa Lucas, 1896, 286 p.

GIRÃO, A. O ensino da geografia nos Liceus e nas Universidades. **Arquivo Pedagógico**, Coimbra, II (4), p. 373-386, 1929.

LE MOS, E. S. A Educação Geográfica em Portugal. In VESENTINI, J. W. **O Ensino de Geografia no Século XXI.** Campinas: Papyrus, 2004, p. ...

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 271 p.

MARTINS, M. F. S. **O Currículo Nacional do Ensino Básico. Da Concepção e do Prescrito à Configuração do Vivido.** Tese de Doutoramento, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2011, 304 p. (mais anexos), pol.

MORGAN, A. Morality and Geography Education. In: BUTT, G. **Geography, Education and the Future.** London: Continuum, 2011, p. 187-205

MOURA, A. MAIS LICEUS SIM! Mas acima de tudo, CAPACIDADE DOCENTE! **Labor**, XXXII, 3.^a série (259), Out., p. 40-43, 1967.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: ArtMed, 1999, 96 p.

SÁNCHEZ OGALLAR, A. La Investigación-Acción. In: MORENO JIMÉNEZ, A.; MARRÓN GAITE, M. J. **Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica.** Madrid: Editorial Síntesis, p. 355-373.