

## Declaração de Bolonha e a Formação de Professores

### Questões e Desafios

Se num passado recente, o bacharelato correspondia a formações superiores, técnicas e profissionalizantes bem definidas, como era esperado do ESP [Ensino Superior Politécnico], agora parece (re) surgir com dificuldade em se afirmar enquanto grau autónomo, conclusivo e vocacional, com identidade e finalidades próprias.

1. Do estado actual do debate em torno da Declaração de Bolonha (DB) parece assumir-se como definitivo que o ensino superior em Portugal volta a abrir-se aos bacharelatos (1º ciclo de formação = 3 anos). Se pensarmos que a recente extinção deste grau correspondeu a uma reivindicação do Ensino Superior Politécnico (ESP) ? universalização da licenciatura e maior duração dos cursos ? fácil é entender algumas das dificuldades que a (re) contextualização deste nível de formação tem vindo a causar. Se num passado recente, o bacharelato correspondia a formações superiores, técnicas e profissionalizantes bem definidas, como era esperado do ESP, agora parece (re) surgir com dificuldade em se afirmar enquanto grau autónomo, conclusivo e vocacional, com identidade e finalidades próprias. Desde logo, a ideia de voltar a ser ciclo conclusivo de cursos que, entretanto, passaram a ser de 4 anos, é genericamente recusada. No entanto, parece ser vantajoso que o ensino superior ? particularmente o ESP ? volte a equacionar a preparação de técnicos com o nível de bacharelato. O 2º ciclo de formação corresponderia a respostas mais especializadas às necessidades de desempenho ao longo da vida. A flexibilidade do ESP para responder a diversas configurações da formação, quaisquer que sejam as suas durações, deve fazer parte da sua identidade.

2. A questão que agora se coloca é a reorganização dos currículos das licenciaturas existentes, incluindo um 1º ciclo (bacharelato) com identidade e finalidades próprias e que seja articulado e coerente com o 2º ciclo de formação. Esta questão parece ter menos relevância no ESU do que no ESP. No primeiro, o 1º ciclo de 3 anos (bacharelato) corresponde a um tronco comum (não vocacional), necessário para especializações vocacionais e profissionalizantes no 2º ciclo de formação (mestrado). Este modelo faz parte da tradição do ESU. Por exemplo, na preparação de professores para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (EB) e para o Ensino Secundário, corresponde a formações bi-etápicas. Assim, a adaptação ao modelo de 2 ciclos de formação, recomendado pela Declaração de Bolonha (DB), pode ser imediata.

3. As questões que se levantam na preparação de professores nas ESEs são substancialmente diferentes. Estas instituições surgiram com a principal missão de formar educadores e professores dos 1º e 2º ciclos do EB de acordo com modelos curriculares integradores das quatro componentes de formação, desde o primeiro momento dos cursos. Nos modelos integrados de formação de educadores e professores do 1º ciclo, predominantes nas ESEs, qual deverão ser a natureza, o conteúdo e as finalidades do 1º ciclo de formação (bacharelato)? Um tronco comum de banda larga, de suporte exclusivo à formação específica (2º ciclo: especialização - mestrado) de educadores e professores do 1º ciclo do EB? Ou, para além disso, deverá (e poderá?) constituir um ciclo de formação para desempenhos específicos ? não docentes - num domínio de intervenção e acção social alargado em que a se situa educação? Neste caso, como deverão ser ponderadas as duas subunidades de formação (1º e 2º ciclos) na concepção do plano curricular global dos dois ciclos? Como é preservada a natureza integrada da formação de educadores e de professores sabendo-se que, à partida, o curso é já bi-etápico (bi-cíclico)? Nestas circunstâncias, o conceito de integração terá um significado e uma realização prática diferentes do utilizado num percurso exclusivamente dedicado à preparação de um só perfil profissional.

Qual será o lugar da formação de professores do 2º ciclo nas ESEs? A manter-se a tradicional associação do 2º ciclo do EB com perspectivas exclusivamente disciplinares e científicas e não enquanto ciclo articulado - e de continuidade ? com o 1º ciclo, a formação inicial dos respectivos professores tenderá a concentrar-se no ESU de acordo com um modelo bi-etápico.

4. Neste aspecto, como noutros, as diferentes tradições ? campos de acção e interesses - do ESU e do ESP/ESEs no domínio da formação inicial de professores, têm influenciado de modo desigual ? com maior peso para o ESU - a concepção de documentos de referência (no âmbito da DB) relativos à estrutura, conteúdos e tempos de formação. Nos debates internos às instituições, o peso de práticas fortemente ancoradas em modelos de formação e nas configurações muito estáticas de cursos que as instituições têm ministrado, têm constituído resistências a novas soluções para a preparação de professores. Estas resistências incluem conteúdos e respectivos lugares nos ciclos de formação. Por exemplo, nos debates está algo fragilizada a componente de formação relativa ao conhecimento e compreensão da complexidade das realidades humanas e sociais ? diversas, mutáveis e fortemente imprevisíveis ? em que os futuros profissionais terão de intervir. Esta componente deveria ter um lugar de particular relevância no 1º ciclo de formação quer constitua um ciclo comum exclusivamente dirigido à formação de diversos perfis docentes (educadores e professores), quer constitua também um ciclo de conclusão de outras formações. Tal parece ser condição indispensável para identificar denominadores comuns de formação e intervenção de profissionais, dentro de um campo social alargado em que a educação se inclui, e para desenvolver competências para a tomada de decisões face aos sempre diferentes contextos de intervenção.