

RELATÓRIO DA COMPETÊNCIA LEITORA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. O CONCEITO DE LITERACIA

Literacia de leitura é «a capacidade de compreender e utilizar as formas de linguagem escrita requeridas pela sociedade ou valorizadas pelo indivíduo. Os leitores conseguem atribuir sentido a textos com formatos variados. Leem para aprender, para participar em comunidades de leitores, na escola e na vida quotidiana, e leem por prazer» (Mullis e Martin, 2015, p.12).

O termo “Literacia” é utilizado para conceptualizar um conceito acerca das capacidades de leitura e escrita. Lopes (2005) refere que as competências de leitura e escrita são “instrumentos cognitivos imprescindíveis não só para o sucesso escolar como para o sucesso numa sociedade em que as exigências de literacia são cada vez maiores” (p. 96).

Este conceito tem vindo a ser alterado ao longo dos anos, tendo em conta as contínuas mudanças da sociedade em que vivemos. Daí que, numa perspetiva social e cultural, dentro da corrente construtivista, possamos definir literacia como sendo “the whole corpus of knowledge and strategies that is acquired through the constant exercise of those abilities” (Moraes e Kolinsky, 2004, p. 600).

A partir de meados dos anos 60 do século XX, “o conceito de *literacia emergente* [...] [surge para] definir o processo de aquisição de competências específicas da linguagem escrita que ocorre antes da aprendizagem formal da leitura” (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, p.17).

Nos anos 80, por influência do trabalho de autores construtivistas e socio-construtivistas como Piaget e Vygotsky, “passa a ser valorizado o papel ativo da criança e o papel mediador dos outros com quem ela interage para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita” (Mata, 2002, p.10).

Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996) referem que na literacia

... não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana (p. 23).

A noção de cidadania veio dar ainda mais importância à literacia nos tempos atuais. Atos simples como preencher um cheque, entender uma prescrição médica; saber consultar um horário de autocarro; pedir corretamente uma informação; tratar do IRS; saber calcular uma taxa de juro; procurar emprego através do anúncio de jornal, entre tantos outros, são pequenos grandes requisitos na vida de cada cidadão (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1995). O domínio destas “coisas simples” requer literacia, mas as coisas simples determinam a nossa independência e a nossa autonomia o que é de valorizar na vida de todos, especialmente na educação das crianças.

Em plena era da informação, a leitura e a escrita fazem parte do nosso quotidiano. “Mas nem a leitura nem a escrita no sistema alfabético se descobrem, elas aprendem-se. O nosso sistema de escrita foi inventado cerca de dois milénios depois de terem aparecido as primeiras representações escritas das ideias e da linguagem.” (Beard, Siegel, Leite, & Bragança, 2010, p. 5). “Desde as pequenas tarefas do dia-a-dia – em que geralmente nem reparamos – até às que permitem o exercício de uma cidadania plena, precisamos de ler tudo o que está à nossa volta, realizando inúmeras operações de leitura fragmentária que automatizamos e das quais nem tomamos sequer consciência.” (Viana, et al., 2014, p. 7). “Para compreender os processos envolvidos na aprendizagem da leitura é importante distinguir entre a finalidade e os aspetos específicos da leitura. A finalidade da leitura é compreender o que se lê. No entanto, a compreensão do texto escrito não é um aspeto específico da leitura, pois depende de muitos fatores extra leitura, como domínio da linguagem oral, as capacidades cognitivas e o conhecimento do mundo, entre outros.” (Viana, et al., 2014, p.9).

Segundo Silveira (2013)

O leitor é todo aquele que, ao ler, é cúmplice de si e de outro(s), com quem consegue interagir na sua intimidade. [...] a cumplicidade estabelecida e a capacidade de empatizar perante o ato leitor está sujeita ao desenvolvimento otimizado das estruturas da leitura, da interação destas com outras, nomeadamente das memórias. É essencial que o indivíduo consiga associar a informação que recebe com a que já tem no seu pensamento. Ler é um processo de recordação e reconstrução. A competência de ler é o resultado de um processo de aprendizagem, de ativações e repetições contínuas de ligações neuronais, hemisféricas e inter-hemisféricas. O leitor (competente) é aquele que vai adquirindo progressivamente, por via da repetição, a capacidade de descodificar a mensagem, de a compreender e interpretar.” (p. 55).

De um outro ponto de vista, alguns investigadores referem ainda que o ensino da leitura e da escrita diz igualmente respeito às políticas educativas, à importância da exigência dos currículos, à precisão dos objetivos, conteúdos e métodos, à avaliação das habilidades adquiridas, às inspeções construtivas das escolas e, sobretudo, à necessidade

de se definir uma estratégia suscetível de elevar rapidamente o nível de leitura e de escrita até metas que coloquem [Portugal] acima da média dos países desenvolvidos e pelo menos a um nível consistente com o grau de transparência do código ortográfico da língua.” (Beard, et al., 2010, p.6)

Sendo a literacia da leitura tão importante nos dias de hoje, os autores supracitados salientam a importância da aplicação de um método de leitura, que facilite a sua aprendizagem e seja um bom veículo para a aquisição desta competência, eles “apelam para que os programas de ensino recorram aos métodos que a ciência e a experiência têm indicado serem os mais adequados para a aprendizagem: os métodos fónicos.” (p. 7)

E serão os professores formados, nas escolas de formação, para ensinarem a ler os seus alunos? Esta é uma questão a que tentaremos dar resposta nesta investigação, considerando uma escola de formação de docentes de Lisboa, que capacita educadores e professores desde 1920. Mas a formação de um professor ou educador não termina na formação inicial, ela deve ser contínua ao longo da vida. Por isso, é fundamental que os professores sejam formados e informados para que possam dar respostas adequadas aos desafios do século XXI.

A formação contínua dos professores e dos educadores é um instrumento chave para a qualidade do ensino. Professores formados e informados serão instrumentos mais válidos, não só para si próprios, enquanto cidadãos, mas serão essencialmente instrumentos valiosos na formação dos seus alunos e no desenvolvimento de metodologias que permitam a melhoria do rendimento escolar. Assim, queremos destacar a importância da formação dos nossos futuros educadores de infância e professores do ensino básico, concretamente, os estudantes dos mestrados em educação pré-escolar (3-6 anos) e ensino do 1.º ciclo do ensino básico (6-10 anos) da Escola Superior de Educação João de Deus.

Para termos um conhecimento real e mais aprofundado da situação atual, no que respeita à forma como é desenvolvida e trabalhada a competência leitora na formação inicial de professores e educadores de infância, fizemos uma análise teórica e recolhemos dados através de duas vias: um questionário realizado a estudantes do mestrado em educação pré-escolar e em ensino do 1.º ciclo do ensino básico e uma entrevista a diretores de centros educativos cujas características se apresentam a seguir.

1.1. Perfil dos estudantes de educação pré-escolar e de ensino básico

A amostra é formada por 52 estudantes que frequentam a Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD), no ano letivo de 2019/2020, dos quais 28 pretendem seguir a profissão de educador de infância e 24 a profissão de professor do ensino básico, 1.º ciclo. Foi-lhes pedido que respondessem a um questionário com perguntas relativas às suas características sociodemográficas, sobre a formação académica recebida, as competências adquiridas durante os cursos e as ações realizadas durante o estágio com os professores e educadores cooperantes nos centros educativos João de Deus.

Dos estudantes, 53,8% frequentam o curso de educação de infância (dos quais 68% frequentam a licenciatura e 32% o mestrado; figura 1) e 46,2% destinam-se ao curso de professor de ensino básico de 1.º ciclo (dos quais 50% frequentam a licenciatura e outros 50% o mestrado; figura 2).

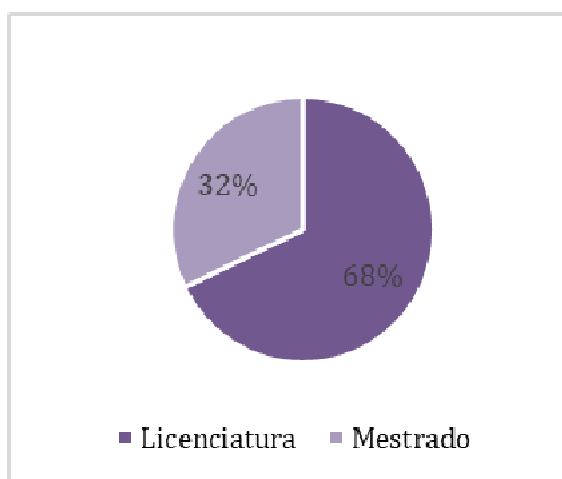


Figura 1 – Distribuição curso / grau dos estudantes para Educação de Infância

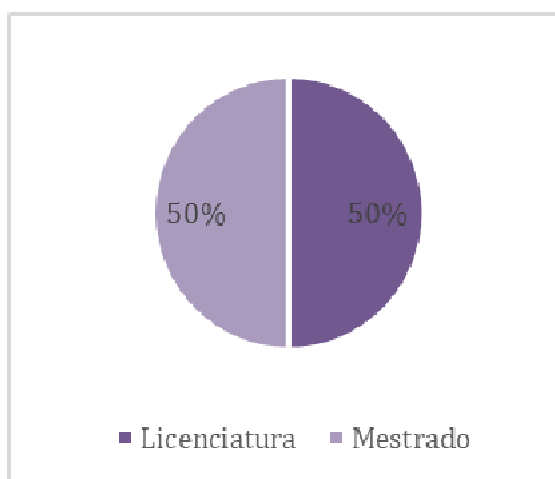


Figura 2 – Distribuição curso / grau dos estudantes para Professores de E.B.

No que diz respeito ao sexo há apenas 4% de indivíduos do sexo masculino a frequentar cursos destinados a educação de infância e outros 4% em cursos destinados a professor de ensino básico de 1.º ciclo. Quanto a nacionalidades, todos os inquiridos são de nacionalidade portuguesa.

Em relação às competências linguísticas dos estudantes dos cursos frequentados na ESEJD, a tabela 1 apresenta a sua distribuição de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Tabela 1 - Competências linguísticas dos estudantes da ESEJD de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas							
Níveis ⇨	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
Língua ⇩	básico		independente		avançado		
Inglês	12%	21%	8%	4%	10%	12%	65%
Francês	31%	8%	12%	4%	0%	2%	56%
Alemão	4%	2%	0%	0%	0%	6%	12%
Castelhano	---	---	---	---	---	---	17%

Assim, a língua não materna mais falada é o inglês (65%) tendo 22% dos estudantes um nível avançado de comunicação. Há ainda estudantes que falam francês (56%, dos quais 2% em nível avançado) e alemão (12% dos quais 6% nível avançado). Dos estudantes, 17% referem que também se expressam em castelhano, sendo que não houve qualquer registo do seu nível de qualificação.

1.2. Diretores dos Centros Educativos João de Deus

A Associação de Jardins-Escolas João de Deus é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, com mais de cinquenta e cinco centros educativos espalhados por todo o território de Portugal continental, ilhas da Madeira e Açores.

A nossa amostra é representada por alguns diretores destes centros educativos com as valências de creche (dos 0 aos 3 anos), jardim-de-infância (dos 3 aos 6 anos) e ensino básico, 1.º ciclo (dos 6 aos 10 anos). O questionário que foi aplicado aos diretores, procurava saber, em particular quais as estratégias que os centros educativos João de Deus desenvolvem para favorecer a competência leitora.

2. IDEIAS-CHAVE PARA FAVORECER A COMPETÊNCIA LEITORA NOS CENTROS EDUCATIVOS JOÃO DE DEUS

«Se mudar a forma como vê as coisas,
as coisas para as quais olha mudam.»
WAYNE DYER

Todos os centros educativos João de Deus, especialmente aqueles que recebem estudantes estagiários, estão apetrechados de vontade e conhecimento para olharem o sistema educativo de modo permeável, recetivos à mudança e à modernidade, integrando essas mudanças nas suas práticas, investigando-as, refletindo-as, desconstruindo e reconstruindo novas metodologias e estratégias de aprendizagem, sempre que isso representa, de forma fundamentada e científica, uma melhoria na qualidade do serviço que prestam às crianças e aos estudantes estagiários.

Isso significa alterar procedimentos, redesenhar programas e planos curriculares, por forma a enquadrarem práticas pedagógicas que fomentem valores e atitudes e não só conteúdos e conhecimentos. Os educadores e os professores são criativos, reflexivos, com capacidade de iniciativa, de partilha e escuta.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016) referem, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que a educação das crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória é considerada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, dá-se particular ênfase à comunicação oral e à consciência linguística assinalando o papel do educador dizendo que lhe compete a ele “alargar intencionalmente as situações de comunicação” (p.62). Da mesma forma, devem as crianças ser expostas a banhos de literacia funcional, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita.

Por seu lado, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 1.º ciclo (2015), estruturam-se em quatro domínios de referência, a saber, Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática, que reforçam e desenvolvem as competências adquiridas na educação pré-escolar, dando grande destaque à educação literária, na qual os alunos aprendem a interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas. Aprendem, desde o 1.º ano do ensino básico, a ler pequenos textos narrativos, informativos, descritivos, poemas e banda desenhada. No 3.º ano trabalham

a notícia, a carta e o convite, culminando no 4.º ano com a leitura de textos descritivos (retrato físico e psicológico), textos de enciclopédia e de dicionário e avisos. No questionário respondido pelos diretores dos centros educativos João de Deus, verificámos a aplicação de várias estratégias e a preocupação latente de prestarem um serviço de excelência.

De seguida, apresentamos as respostas às questões dirigidas aos diretores dos centros educativos João de Deus. Partindo dos indicadores mais significativos fizemos a seguinte análise:

Questão 1 - “Que fatores considera serem essenciais na promoção da leitura nos centros educativos?”, registamos, como indicadores mais frequentes:

- envolvimento da comunidade educativa na promoção das atividades neste domínio;
- a motivação e a promoção da aquisição do gosto pela leitura;
- a leitura de contos, de histórias, de lengalengas e de poemas;
- motivação, disponibilidade e materiais móveis;
- participação em concursos literários, criação da hora do conto, espaço da biblioteca em sala de aula e interação com as famílias.

Questão 2 - “Como pode potenciar, nos centros educativos, programas de leitura nos quais as famílias participem, com o objetivo de favorecer a aquisição do hábito de leitura por parte dos alunos fora do contexto escolar?”, registamos, como indicadores mais frequentes:

- Incluir no projeto curricular de turma atividades que impliquem a participação das famílias na hora do conto;
- implementar projetos como a dramatização de histórias em pequenos grupos, em dias de escola aberta aos pais;
- enviar para casa pequenos textos para leitura participada por pais e filhos (ex.: ler a rir, ler devagar, ler muito rápido, ler a cantar, ler a chorar, ler muito alto, muito baixinho, etc.);
- implementar o dia da biblioteca: as crianças vão à biblioteca municipal escolher um livro para levarem para casa e lerem com a família; fazer a ilustração da história lida e recontá-la aos colegas na escola;
- participar em concursos;
- construir jogos de rimas;

- criar um conto com a intervenção de todos os alunos e respetivas famílias;
- visitar bibliotecas em família;
- participar em peças de teatro.

Questão 3 - “Como podem os centros educativos favorecer comunidades leitoras, nas quais os alunos, professores, famílias, municípios, entidades e pessoas que vivam na zona possam participar? Mencione alguma proposta que se possa realizar através de atividades formativas e de extensão cultural, tanto durante o horário como em atividades complementares e extraescolares.”. A esta pergunta, registamos, como indicadores mais frequentes:

- possuir o cartão de leitor da biblioteca municipal da zona da escola;
- ir à biblioteca municipal assistir à hora do conto, convidando os pais a participarem;
- implicar os pais na criação de rotinas de leitura, que se mantenham em tempo de férias;
- procurar instituições dinâmicas em atividades culturais;
- convidar escritores para apresentação das suas obras na escola;
- convidar contadores de histórias profissionais;
- convidar grupos de teatro itinerante para irem à escola;
- promover a participação dos pais em todas as atividades relacionadas com a leitura;
- promover a "Feira do Livro" para toda a comunidade educativa;
- convidar atores para fazerem a representação cénica de uma história;
- fazer uma “cabine de livros” – tipo biblioteca interpeçoal em que se leva um livro para ler e se deixa outro em troca;
- criar um atelier de teatro para representações na comunidade educativa de textos literários trabalhados em sala aula em cada faixa etária.

Questão 4 - “Que recursos, serviços e ações que fomentem a leitura se podem organizar a partir da biblioteca escolar para que as famílias participem?”. A esta questão, registámos os seguintes indicadores mais frequentes:

- monitorizar a requisição de livros em família a partir da biblioteca escolar;
- participar em projetos nacionais que promovam a leitura.
- promover a semana da escola aberta aos pais/famílias;
- requisitar livros na biblioteca para serem lidos em casa;

- convidar os pais para virem organizar palestras para pais e filhos no espaço da biblioteca;
- criar um jornal de turma ou de escola.

Questão 5 - “Mencione uma boa prática que conheça de promoção da leitura”, registamos, como indicadores mais frequentes:

- participação no concurso de promoção da leitura “Uma Aventura Literária” da editora Caminho;
- a criança ver o adulto ler;
- hora do conto;
- leitura diária de histórias;
- ler e ouvir histórias todos os dias;
- promover o contacto com suportes multimédia para criação de histórias/textos em suporte digital para divulgação.

Questão 6 - “Que medidas de reforço e apoio da competência em comunicação linguística se podem levar a cabo para responder à necessidade concreta do aluno e assegurar a coordenação de todos os membros da equipa docente? Considera suficientes as medidas que existem?”.

Considera-se que não existe um apoio verdadeiramente motivador. As instituições, nomeadamente as editoras, o Plano Nacional de Leitura e as bibliotecas municipais disseminam a importância da leitura, no entanto, nem todas as escolas encontram formas de dinamizar esses projetos. São desafios que as escolas e os docentes abraçam, nem sempre com bons resultados por falta de pessoal que preste apoio individualizado. O currículo é muito extenso e falta tempo para o professor ou educador ouvir ler todos os alunos, partilhar ideias e expor conhecimentos e ouvir diferentes interpretações do texto. Os planos curriculares, por falta de articulação entre as diferentes disciplinas, são muito exigentes.

Os diretores dos centros educativos consideram que é difícil mudar práticas e mentalidades referindo que os docentes alteram os discursos para se ajustarem às novas orientações, mas na realidade não se mudam as práticas que estão profundamente enraizadas. Referem, ainda, que uma atividade de trabalho por projeto tem que ser integradora, tornando as aprendizagens significativas; o paradigma tem de mudar, criando interesse, criando autonomia, criando prazer em aprender. Por outro lado, há diretores que consideram já existirem várias medidas para uma boa promoção da leitura, porém ainda não são suficientes; faltam profissionais

responsáveis pela dinamização da biblioteca e das atividades promotoras da leitura. Outros dizem que são suficientes as medidas atuais, respondendo que existe alguma preocupação da tutela, mas ainda há necessidade de uma mudança estrutural na forma de pensar o ensino em Portugal, pois faria toda a diferença a escola ter tempo para mais atividades que desenvolvam a capacidade de ler e o gosto pela leitura. Nem sempre há docentes disponíveis para dinamizarem a biblioteca. As medidas de reforço e apoio são as partilhadas dentro da escola pela equipa de docentes.

Questão 7 - “Considera suficiente o tempo diariamente dedicado à leitura nos centros educativos?”, nesta questão, fizemos uma síntese relativamente aos indicadores mais frequentes.

Alguns diretores, consideram ser suficiente o tempo que os docentes dos seus centros educativos dedicam à leitura, outros consideram que não há tempo suficiente, porque o currículo é muito extenso. Outros ainda consideram que o tempo é suficiente se incluirmos, como atividades de leitura, as leituras autónomas que os alunos fazem ao longo do dia nas diferentes áreas do saber. A leitura é um ato transversal a toda a atividade escolar. No trabalho de projeto, numa ótica de interdisciplinaridade, todas as leituras que o aluno faz para compreender uma informação de matemática ou conhecimento do mundo, é leitura. Mas o tempo não é suficiente para a leitura literária. Considera-se que ler é compreender a mensagem escrita e esta é uma competência necessária aos alunos e que não pode ficar restrita ao texto literário, mas a todas as outras áreas do conhecimento. Os diretores consideram que os planos curriculares dos seus centros educativos têm atividades de estimulação à leitura e escrita e atividades de promoção da leitura e da linguagem todos os dias.

Questão 8 - “Que linhas gerais de atuação pedagógica em relação ao tratamento da leitura de escrita se poderiam realizar, com o intuito de facilitar a coordenação de todas as atuações que se realizem, como por exemplo, a coordenação entre a Educação de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

Os diretores dos centros educativos consideram que a orientação pedagógica e de funcionamento da Associação de Jardins-Escolas João de Deus, que tem uma metodologia específica e um método de leitura próprio (o Método de Leitura João de Deus) e que compreendem num mesmo espaço ambas as respostas sociais, assumem um papel facilitador desta interação e coordenação de atividades, em especial as relacionadas com a leitura, dado

que todos os docentes (educadores ou professores) alfabetizam os seus alunos com a mesma metodologia de ensino suportada pela “Cartilha Maternal João de Deus”. Essa coexistência e articulação são promotoras de boas práticas. Todos os diretores conhecem o resultado do trabalho que é realizado em cada valência. Afirmam que a dinâmica de trabalho de projeto, se for integradora, tem como resultado a articulação positiva entre turmas, entre diferentes respostas sociais e entre diferentes ciclos.

Em Portugal, as OCEPE (2016) promovem a articulação na passagem dos alunos do ciclo pré-escolar para o ensino básico. No ensino público, as crianças dos jardins-de-infância visitam as instalações da escola do ensino básico antes de terminarem o ano letivo para conhecerem os espaços, os professores e as práticas desenvolvidas. Nos centros educativos João de Deus, porque o espaço físico é partilhado no mesmo edifício, esta convivência é adquirida desde o primeiro dia. Esta proximidade física também é promotora de uma boa integração. Os educadores e professores do ensino básico programam e partilham conhecimento das suas turmas aquando da passagem de ciclo com reuniões de coordenação por forma a facilitar a integração e desenvolvimento das competências. Porém, na realidade João de Deus, o papel dos estagiários também é promotor desta interação porque com muita frequência desenvolvem dramatizações, e outras atividades que apresentam para as crianças para as crianças do pré-escolar e do ensino básico. Os diretores consideram que, apesar das dificuldades, o trabalho de equipa/coordenação é a chave do sucesso.

3. FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES EM PORTUGAL

Em Portugal, as primeiras instituições especificamente para crianças até aos 6 anos datam de 1834, durante a monarquia, pertenciam à iniciativa privada, mas com preocupações sociais. O início da educação de infância como sistema público de educação, surge nas últimas décadas da monarquia, corresponde à primeira legislação sobre educação infantil (Diário do Governo, n.º 141, de 27 de junho de 1886), relativa aos objetivos da educação pré-escolar e à formação dos educadores.

Mais tarde, em 1911, durante a I República, duas leis acerca da Educação Pré-Escolar estabelecem fundamentos no que se refere aos objetivos, programa, qualificações dos professores, mas muito pouco foi feito devido à situação económica caótica do país. No período de 1910 a 1926 foram criados 11 jardins-de-infância, 7 oficiais e 4 privados (Jardins-Escolas João de Deus).

Em 1920, esta Associação iniciou o curso de formação de Educadores de Infância, que tinha a designação de Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus, o primeiro curso a existir em Portugal, especificamente destinado à formação de educadoras de infância.

Perante a inércia do Estado, começam a desenvolver-se iniciativas privadas. Neste contexto, em fevereiro de 1943, na cidade de Lisboa, a Associação João de Deus cria um curso de formação, baseado nas orientações do seu método pedagógico, para formar educadoras para as suas instituições.

Posteriormente, em 1954, surgiram em Lisboa, escolas de formação de educadoras de infância de iniciativa particular, integradas num contexto religioso, O Instituto de Educação de Infância e a Escola de Educadoras de Infância. Em 1960 outras instituições privadas foram fundadas para formação profissional de educadoras, pertencendo a maior parte a instituições religiosas.

Em 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, integrou a educação pré-escolar no sistema educativo oficial fazendo parte de uma remodelação total do sistema educativo português, que foi interrompido devido à Revolução 25 de Abril de 1974.

Com a criação das Escolas Superiores de Educação, no início da década de 80, deu-se um passo importante na formação de educadoras.

A partir da publicação da lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, as habilitações profissionais para a formação de educadores de infância e professores de 1.º Ciclo passaram a ter um grau de exigência académica e pedagógica muito semelhantes (licenciatura com 4 anos, existindo apenas diferença, a partir do processo de Bolonha, com os cursos em Educação Pré-Escolar a registar menos um semestre -30 ECTS).

História da formação inicial

Historicamente, na 1.ª metade do século XIX e mais consolidado na 2.ª metade do mesmo século, em particular a partir do início de funcionamento, em 1862, da Escola Normal Primária de Marvila, teve início a formação de professores de instrução primária do sexo masculino.

Em 1866, começa a funcionar a Escola Normal Primária para o sexo feminino, situada no Calvário.

Em 1930, na transição da Ditadura Militar para o Estado Novo, as Escolas Normais são substituídas, passando a ser designadas, até à sua extinção, por Escolas do Magistério Primário, que formavam os professores primários (para ensinar no 1.º Ciclo).

Na década de 80, surgiram as Escolas Superiores de Educação (ESE) e, com elas, um novo paradigma de formação, garantindo a passagem da formação de educadores e professores das crianças e dos mais jovens para o sistema do ensino superior politécnico, com algumas universidades portuguesas a realizar também essas formações.

Os cursos e os planos de estudos a organizar neste âmbito constam do Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de agosto), mediante proposta dos conselhos científicos, ouvidos os conselhos pedagógicos respetivos (Decreto-Lei n.º 316/83, de 2 de julho) e tinham uma duração de três anos de formação, ficando os futuros professores com o grau de bacharel.

Às ESE foi dada a capacidade legal de formarem professores para o ensino básico – do 1.º ao 6.º ano de escolaridade –, e de realizarem a reconversão dos professores no ativo.

A prática pedagógica concretizava-se através de atividades diferenciadas, em períodos de duração crescente e de atribuição de responsabilidade acrescida, que devia desenvolver-se em quatro aspetos: observação-análise, cooperação-intervenção, responsabilização pela docência e concretização curricular, integrando de forma coordenada os docentes da ESE e os professores das escolas primárias selecionadas segundo critérios definidos, sendo cometida aos primeiros a sua coordenação (Portaria n.º 336/88, de 28 de maio, art.ºs 2.º, 3.º e 8.º).

Na década de 90, os cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico passam de três para quatro anos e a atribuir o grau de licenciatura. As ESE reestruturaram os seus cursos de bacharelato, de professores do 1.º ciclo do ensino básico, em licenciatura, mas mantiveram inalteradas as componentes da formação e os cursos não sofrem alterações na passagem de três para quatro anos de duração, com exceção do aumento da carga letiva global, pelo acréscimo de mais um ano (Decreto-Lei n.º 413-E/98, de 17 de julho).

A criação de um espaço europeu de ensino superior, cuja importância estratégica é afirmada pelos ministros da educação dos diversos países na declaração conjunta que assinaram em Bolonha (Declaração de Bolonha), em 19 de junho de 1999, está na base de um processo (o “Processo de Bolonha”) que, por sua vez, também está na base da harmonização dos sistemas nacionais de ensino superior e visa garantir a comparabilidade, a compatibilidade e a coerência entre os sistemas educativos na Europa, que passam a estruturar-se em três ciclos de estudo e a adotar o sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) facilitador do reconhecimento das qualificações obtidas.

O Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e a Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, regulam os cursos que qualificam profissionalmente para a docência, traduzindo-os em mestrados em ensino.

O modelo vigente de formação inicial de professores adota a estruturação por dois ciclos de estudo e por isso configura-se como “modelo sequencial”: numa primeira fase (o 1.º ciclo) é realizada a formação científica de especialidade e numa segunda fase (o 2.º ciclo) é realizada a formação pedagógica (teórica e prática).

A formação de professores generalistas (educadores de infância e professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico), em que o modelo continua a ser o bi-tápico, com o 1.º ciclo a ser obrigatoriamente uma licenciatura em Educação Básica, obedece já a um modelo integrado do ponto de vista científico-pedagógico (Formação na Área da Docência; Didáticas Específicas; Formação Educacional Geral e Iniciação à Prática Profissional).

O 2.º Ciclo de estudos, mestrado profissionalizante é composto por 90 ECTS (3 semestres) para a formação de Educadores, e 120 ECTS para a formação de professores do 1.º Ciclo, com a organização curricular dividida entre Formação na Área de Docência, Formação Educacional Geral, Didáticas Específicas e Prática de Ensino Supervisionada (Decreto-Lei n.º 74/2014, de 14 de maio, que veio regular a qualificação com vista a reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, aumentando a duração dos ciclos de estudo, em mais um semestre, 30 ECTS).

Em Portugal, a responsabilidade da aprovação dos cursos/acreditação cabe à A3ES – Agência para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, que fixa o n.º de vagas, tendo em consideração as necessidades do sistema educativo, a racionalização da oferta formativa e a política nacional de formação de recursos humanos (Decreto-Lei n.º 74/2014, de 14 de maio, art.º 10º, n.ºs 1 e 2).

A Associação de Jardins-Escolas João de Deus está ligada à formação de Educadores desde 1920 e à formação de professores de 1.º Ciclo, a partir da criação da Escola Superior de Educação João de Deus, em 1988, mantendo-se a formação de educadores e professores até ao presente, com o funcionamento da licenciatura em Educação Básica e os cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. Competências dos estudantes de educação pré-escolar

Na tabela 3 demonstra-se a tipologia de competências adquiridas pelos estudantes que pretendem ser educadores de infância. Assim, verificamos que todos se aperceberam que as dinâmicas diárias da educação de infância implicam trabalho de grupo e flexibilidade (questão 4 – 100%) e, também, que todos se sentem capazes de adquirir formação literária para o conhecimento da literatura infantil e sua didática (questão 14 – 100%). Com um grau de conhecimento acima de 90% temos a questão 1 (objetivos e conteúdos curriculares); questão 7 (usar técnicas e recursos para que as crianças se expressem oralmente e por escrito); questão 13 (usar recursos para a animação da leitura); questão 17 (atitude crítica e autónoma sobre saberes, valores e instituições sociais públicas e privadas) e questão 20 (analisar e de incorporar de forma crítica questões sociais que afetam a educação familiar e escolar).

Por outro lado, os estudantes sentem maior fragilidade (abaixo de 50%) nas competências adquiridas referidas na questão 12 (processo de aprendizagem da leitura e da sua escrita, assim como o seu ensino; 28,6%); questão 11 (domínio das técnicas de expressão oral e escrita; 32,1%); questão 5 (fases evolutivas do desenvolvimento da linguagem na primeira infância e identificar possíveis disfunções e para intervir para a sua correta evolução; 35,7%) e questão 9 (domínio do currículo da língua e da leitura e escrita e das teorias sobre a aquisição e desenvolvimento das aprendizagens correspondentes; 46,4%).

De um modo geral, 76,8% dos estudantes sentem que adquiriram as competências em que foram inquiridos.

Tabela 3 - Relação de competências adquiridas na formação de educação pré-escolar	Não	Sim
1. Conheço os objetivos, conteúdos curriculares e critérios de avaliação da Educação de Infância.	7,1%	92,9%
2. Sou capaz de desenhar, planificar e avaliar processos de ensino e aprendizagem, tanto individualmente como em colaboração com docentes e profissionais do centro educativo.	25,0%	75,0%
3. Conheço e sou capaz de exercer as funções de educador/a titular de turma e orientar as famílias de crianças com idades entre os 0 e os 6 anos.	17,9%	82,1%
4. Compreendo que a dinâmica diária na educação de infância muda em função de cada criança, grupo e situação, assim como sou flexível no exercício da função de educador/a.	0,0%	100,0%
5. Conheço as fases evolutivas do desenvolvimento da linguagem na primeira infância, sei identificar possíveis disfunções e intervir para a sua correta evolução.	64,3%	35,7%
6. Sou capaz de abordar com eficácia situações de aprendizagem das línguas em contextos multiculturais e multilíngues.	39,3%	60,7%
7. Sei usar técnicas e recursos para que as crianças se expressem oralmente e por escrito.	7,1%	92,9%
8. Conheço e sou capaz de aplicar didaticamente na sala de aula tecnologias da informação e comunicação (TIC) para desenvolver a competência da leitura.	10,7%	89,3%
9. Domino o currículo da língua e da leitura e escrita, assim como as teorias sobre a aquisição e desenvolvimento das aprendizagens correspondentes.	53,6%	46,4%
10. Compreendo o ritmo da oralidade e escrita, assim como conheço os diferentes registos e usos da língua.	21,4%	78,6%

Tabela 3 - Relação de competências adquiridas na formação de educação pré-escolar	Não	Sim
11. Conheço e domino técnicas de expressão oral e escrita.	67,9%	32,1%
12. Conheço o processo de aprendizagem da leitura e da sua escrita, assim como o seu ensino.	71,4%	28,6%
13. Conheço e sei usar recursos para a animação da leitura.	7,1%	92,9%
14. Sou capaz de adquirir formação literária para conhecer a literatura infantil e a sua didática.	0,0%	100,0%
15. Sei fomentar nas crianças o gosto pela leitura e incentivo-as a que se expressem através da linguagem escrita.	10,7%	89,3%
16. Sou capaz de colaborar com os diferentes setores da comunidade educativa e com o seu ambiente social.	10,7%	89,3%
17. Tenho uma atitude crítica e autónoma sobre os saberes, valores e instituições sociais públicas e privadas.	7,1%	92,9%
18. Compreendo a função, as possibilidades e os limites da educação na sociedade atual, e as competências fundamentais que afetam os centros educativos, assim como os seus profissionais.	10,7%	89,3%
19. Conheço as dificuldades das crianças que não têm o Português como língua materna.	25,0%	75,0%
20. Sou capaz de analisar e de incorporar de forma crítica questões sociais que afetam a educação familiar e escolar (impacto social da linguagem audiovisual e tecnológica, discriminação e inclusão social, desenvolvimento sustentável...).	7,1%	92,9%
Médias globais	23,2%	76,8%

3.2.Competências dos estudantes de ensino básico

Na tabela 4 demonstra-se a tipologia de competências adquiridas pelos estudantes que pretendem seguir a profissão de professores do ensino básico. Assim, verificamos que nenhuma das competências do questionário foi considerada pela totalidade dos estudantes. As mais referidas como alcançadas (acima de 80%) foram as refletidas na questão 4 (adquirir competências em formação literária e conhecer a literatura infantil (82,1%); na questão 12 (fomentar a leitura e encorajar os alunos a expressarem-se através da linguagem escrita (82,1%) e na questão 20 (relacionar a educação com o ambiente, assim como cooperar com as famílias e com a comunidade (82,1%).

Por outro lado, os estudantes sentem maior fragilidade nas competências referidas na questão 14 (Os alunos expressam-se oralmente e por escrito numa língua estrangeira; 25,0%). Todas as outras questões colocadas atingiram uma percentagem de conhecimento superior a 50%.

De um modo geral, 70,4% dos estudantes sentem que adquiriram as competências em que foram inquiridos.

Tabela 4 - Relação de competências adquiridas na formação de ensino básico	Não	Sim
1. Conheço as áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a relação interdisciplinar entre elas, os critérios de avaliação, o conhecimento didático e os respetivos procedimentos de ensino e aprendizagem.	7,1%	78,6%
2.Sou capaz de conceber, planificar e avaliar processos de ensino e aprendizagem, tanto individualmente como em colaboração com docentes e profissionais do centro educativo.	7,1%	78,6%
3. Compreendo os princípios básicos das ciências da linguagem e da comunicação.	10,7%	75,0%
4. Sou capaz de adquirir competências em formação literária e de conhecer a literatura infantil.	3,6%	82,1%
5. Tenho consciência da importância que a biblioteca escolar tem como centro de recursos para a leitura, para a informação e aprendizagem contínua.	7,1%	78,6%

Tabela 4 - Relação de competências adquiridas na formação de ensino básico	Não	Sim
6. Conheço e sou capaz de aplicar nas aulas as tecnologias da informação e da comunicação.	7,1%	78,6%
7. Sou capaz de abordar com eficácia situações de aprendizagem das línguas em contextos multiculturais e plurilingues.	32,1%	53,6%
8. Sou capaz de fomentar a leitura e o comentário crítico de textos dos diversos domínios científicos e culturais que fazem parte do currículo escolar.	21,4%	64,3%
9. Conheço a organização dos centros educativos e a diversidade de ações que envolvem o seu funcionamento.	32,1%	53,6%
10. Conheço o currículo escolar das línguas e da literatura.	17,9%	67,9%
11. Conheço o processo de aprendizagem da língua escrita e o seu ensino.	7,1%	78,6%
12. Sou capaz de fomentar a leitura e de encorajar os alunos a expressarem-se através da linguagem escrita.	3,6%	82,1%
13. Conheço as dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa por parte de estudantes que não a tenham como língua materna.	14,3%	71,4%
14. Os alunos expressam-se oralmente e por escrito numa língua estrangeira.	60,7%	25,0%
15. Conheço as propostas e desenvolvimentos atuais da aprendizagem de competências da leitura.	14,3%	71,4%
16. Sou capaz de identificar e planificar a resolução de situações educativas que afetem os alunos com diferentes capacidades e diferentes ritmos de aprendizagem, em contextos multiculturais e plurilingues.	7,1%	78,6%
17. Conheço os processos de interação e de comunicação na aula, que ajudam a abordar e a resolver problemas de indisciplina.	14,3%	71,4%
18. Conheço e sou capaz de exercer as funções de tutor/a e orientador/a em relação às famílias das crianças com idades entre os 6 e os 10 anos.	32,1%	53,6%
19. Compreendo a função, as possibilidades e os limites da educação na sociedade atual e as competências fundamentais que afetam os centros educativos, assim como os seus profissionais.	10,7%	75,0%
20. Sou capaz de relacionar a educação com o ambiente, assim como cooperar com as famílias e com a comunidade.	3,6%	82,1%
21. Sou capaz de analisar e de incorporar de forma crítica questões sociais que afetem a educação familiar e escolar (impacto social da linguagem audiovisual e tecnológica, discriminação e inclusão social, desenvolvimento sustentável...).	7,1%	78,6%
Médias globais	15,3%	70,4%

3.3. As atividades realizadas durante o período de estágio pelos estudantes da pré-escolar

De uma forma global, das atividades propostas neste questionário (Tabela 5), apenas 2,1% são concretizadas exclusivamente pelos estudantes. A proposta por eles mais concretizada, foi a atividade referida na questão 5 (atividades de leitura em pequenos grupos; 14,3%). Acrescentamos que as atividades referidas nas questões 6, 7, 9, 12 e de 14 a 20 não tiveram qualquer iniciativa por parte dos estudantes.

Já nas propostas mistas, em que o estudante trabalhou sob orientação do educador cooperante, a mais considerada foi a proposta 1 (estabelecem-se relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral; 57,1%), tendo a questão 2 e a 4 sido referidas por 50% dos estudantes questionados. Quanto às iniciativas propostas pelo educador cooperante foram referidas, num rácio superior a 80%, a questão 18 (faz-se uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo; 89,3%), a questão 20 (há momentos específicos ao longo do ano para avaliar as competências

de leitura dos alunos e escrita sugeridas na sala; 85,7%) e a questão 19 (proporcionam-se diferentes momentos ao longo do ano letivo para avaliar a aprendizagem das crianças; 82,1%).

A atividade proposta que não foi promovida em maior percentagem foi a referida na questão 9 (altera-se a programação da sala em função das necessidades das crianças ao longo do ano escolar; 71,4%). Apesar de educadores e professores modificarem várias vezes ao dia a configuração da sala de aula, durante as suas atividades letivas, esta alteração não é promovida nas propostas de estágio, quando as estudantes trabalham em atividades diretamente com as crianças.

Tabela 5 - atividades realizadas durante o estágio com as crianças	Não Pr.	EC	EC+Al	Est
1. Estabelecem-se relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral.	3,6%	35,7%	57,1%	3,6%
2. Estabelecem-se dinâmicas de animação da leitura (mudança de personagens, mudança de finais, criação de histórias com imagens...).	7,1%	39,3%	50,0%	3,6%
3. Organiza-se a sala em função das necessidades das crianças com diferentes cantinhos de aprendizagem e oficinas.	3,6%	71,4%	21,4%	3,6%
4. Realizam-se atividades de leitura em grandes grupos.	7,1%	39,3%	50,0%	3,6%
5. Realizam-se atividades de leitura em pequenos grupos.	17,9%	25,0%	39,3%	14,3%
6. Realizam-se atividades de leitura individual.	25,0%	35,7%	35,7%	0,0%
7. As crianças aprendem a ler seguindo um manual de leitura de uma editora.	39,3%	50,0%	7,1%	0,0%
8. As atividades de leitura partem de um projeto, unidade didática e/ou centro de interesse.	21,4%	53,6%	17,9%	3,6%
9. Altera-se a programação da sala em função das necessidades das crianças ao longo do ano escolar.	71,4%	21,4%	3,6%	0,0%
10. Organizam-se grupos considerando os diferentes níveis de leitura das crianças.	10,7%	71,4%	10,7%	3,6%
11. Há nas rotinas diárias um tempo destinado à aprendizagem da leitura (assembleia, cantinhos...).	10,7%	67,9%	17,9%	3,6%
12. Há um lugar sossegado na sala dedicado à leitura individual (biblioteca de sala de aula).	21,4%	64,3%	10,7%	0,0%
13. Utilizam-se vários recursos TIC na sala para realizar atividades interativas de leitura (internet, quadro interativo /projektor).	25,0%	35,7%	32,1%	3,6%
14. Transmite-se informação às famílias para promover a aprendizagem da leitura em casa (oficinas, reuniões trimestrais, tutorias, escola de pais).	39,3%	53,6%	7,1%	0,0%
15. As famílias realizam com o seu filho, em casa, atividades de leitura didática e/ou centro de interesse.	39,3%	57,1%	3,6%	0,0%
16. Há coordenação entre docentes para programar e / ou realizar atividades sobre leitura.	14,3%	75,0%	7,1%	0,0%
17. Participam outros agentes do centro educativo ou outros profissionais em ações que favorecem a aprendizagem da leitura por parte dos alunos.	42,9%	39,3%	10,7%	0,0%
18. Faz-se uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo.	10,7%	89,3%	0,0%	0,0%
19. Proporcionam-se diferentes momentos ao longo do ano letivo para avaliar a aprendizagem das crianças.	7,1%	82,1%	10,7%	0,0%
20. Há momentos específicos ao longo do ano para avaliar as competências de leitura dos alunos. e escrita sugeridas na sala.	10,7%	85,7%	3,6%	0,0%
Médias globais	21,4%	54,6%	19,8%	2,1%

Legenda:	Não Pr.	Não promoveu a atividade	EC	Promovida pela Educadora	EC+Al	Promovida pela Educadora e pelo Estudante	Est	Promovida pelo Estudante
-----------------	----------------	---------------------------------	-----------	---------------------------------	--------------	--	------------	---------------------------------

3.4. As ações realizadas durante o período de estágio pelos estudantes do curso do ensino básico.

Das atividades propostas neste questionário (Tabela 6), apenas 2,5% são concretizadas exclusivamente pelos estudantes, futuros professores do ensino básico. As propostas mais validadas pelos inquiridos foram as atividades referidas na questão 3 (atividades para que os alunos resumam e sintetizem o conhecimento depois da leitura) e questão 6 (atividades de leitura individual), ambas validadas por 10,7% dos inquiridos. Acrescentamos, que as atividades referidas nas questões de 10 a 19 não tiveram qualquer iniciativa por parte dos estudantes.

Nas propostas mistas, em que o estudante trabalhou sob orientação do professor cooperante, apenas a questão 3 (atividades para que os alunos resumam e sintetizem o conhecimento depois da leitura) ultrapassou 50% das escolhas dos estudantes (57,1%).

Das atividades que os estudantes apontam como tendo sido propostas pelo professor cooperante, seis foram validadas por mais de 50% dos inquiridos: três delas foram mencionados por 64,3% dos estudantes (questão 8 - alunos usam um manual de leitura para a disciplina de Português; questão 10 - altera-se a programação da aula em função das necessidades dos alunos ao longo do ano; e questão 18 - usam-se momentos específicos durante o ano para avaliar os alunos com um teste de leitura).

As atividades que, no entender dos estudantes, não foram promovidas são duas: a mencionada na questão 1 (perguntas aos alunos durante a leitura de um texto de forma a garantir a sua compreensão) e questão 3 (propostas de atividades para que os alunos resumam e sintetizem o conhecimento depois da leitura).

Tabela 6 - atividades realizadas durante o estágio com as crianças do ensino básico	Não Pr.	EC	PC+Al	Aluno
1. Fazem-se perguntas aos alunos durante a leitura de um texto de forma a garantir a sua compreensão.	0,0%	42,9%	39,3%	3,6%
2. Fomenta-se a participação das famílias na organização das atividades de leitura (semana cultural, representação de obras...).	28,6%	50,0%	3,6%	3,6%
3. Propõem-se atividades para que os alunos resumam e sintetizem o conhecimento depois da leitura (temas, ideias principais, protagonistas, acontecimentos, conclusões...).	0,0%	17,9%	57,1%	10,7%
4. Realizam-se atividades de leitura em grandes grupos.	10,7%	35,7%	35,7%	3,6%
5. Realizam-se atividades de leitura em pequenos grupos.	14,3%	32,1%	35,7%	3,6%
6. Realizam-se atividades de leitura individual.	7,1%	32,1%	35,7%	10,7%
7. Realizam-se leituras a pares.	42,9%	21,4%	17,9%	3,6%
8. Os alunos usam um manual de leitura para a disciplina de Português.	7,1%	64,3%	10,7%	3,6%
9. As atividades de leitura partem de um projeto conjunto com o resto das áreas curriculares.	21,4%	28,6%	32,1%	3,6%
10. Altera-se a programação da aula em função das necessidades dos alunos ao longo do ano.	10,7%	64,3%	10,7%	0,0%

Tabela 6 - atividades realizadas durante o estágio com as crianças do ensino básico	Não Pr.	EC	PC+AI	Aluno
11. Organizam-se grupos considerando os diferentes níveis de leitura dos alunos.	17,9%	57,1%	10,7%	0,0%
12. Os alunos realizam atividades focadas na velocidade da leitura em voz alta.	35,7%	39,3%	10,7%	0,0%
13. Os alunos realizam atividades focadas na velocidade da leitura em silêncio.	39,3%	39,3%	7,1%	0,0%
14. Fazem-se perguntas aos alunos antes, durante e após a leitura de um texto.	3,6%	42,9%	39,3%	0,0%
15. Usam-se as TIC para favorecer o desenvolvimento da competência linguística.	28,6%	35,7%	21,4%	0,0%
16. Realizam-se atividades para que os alunos comparem diferentes tipologias textuais.	21,4%	42,9%	21,4%	0,0%
17. No centro um manual de leitura para a disciplina de Português.	39,3%	42,9%	3,6%	0,0%
18. Usam-se momentos específicos durante o ano para avaliar os alunos com um teste de leitura.	17,9%	64,3%	3,6%	0,0%
19. Propõem-se aos alunos leituras dirigidas para favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais que ajudem a enfrentar e a resolver os conflitos na aula.	25,0%	57,1%	3,6%	0,0%
20. Usam-se diferentes técnicas de análise de um texto lido (mapas conceptuais, dramatizações, murais, portefólios, opinião, debates...).	21,4%	32,1%	28,6%	3,6%
Médias globais	19,6%	42,1%	21,4%	2,5%

Legenda:	Não Pr.	Não promoveu a atividade	EC	Promovida pela Educadora	PC+AI	Promovida pelo Professor e pelo Estudante	Est	Promovida pelo Estudante
-----------------	----------------	---------------------------------	-----------	---------------------------------	--------------	--	------------	---------------------------------

4. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

O sucesso educativo já não reside maioritariamente na reprodução de conteúdos, mas na extrapolação daquilo que sabemos e na sua aplicação criativa a situações novas. Ou seja, o mundo já não recompensa as pessoas apenas por aquilo que sabem – o Google sabe tudo – mas por aquilo que conseguem fazer com isso. Por isso, a educação tem cada vez mais que ver com o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da resolução de problemas e da tomada de decisões; e com formas de trabalho que implicam comunicação e colaboração.

(O diretor do departamento de educação e competências da OCDE, Schleicher, *in Expresso*, em 30 de abril de 2016)

Para formar professores e educadores com as características referidas por Schleicher, é necessária uma escola de formação de grande carisma. Neste sentido, a questão é saber qual o perfil do professor do século XXI.

Ao longo das últimas décadas, a formação de professores e educadores de infância tem adquirido uma grande importância na sociedade. A necessidade de integrar no sistema educativo professores com capacidade de pensar crítica, analítica e criativamente, que sejam capazes de exercer plenamente os direitos e deveres de cidadania, saibam resolver problemas

e serem conscientes de que o bem-estar da comunidade é da responsabilidade de cada um, é o objetivo e a função da escola de hoje. A escola de hoje não é mais a “escola das competências, nem a escola dos conteúdos, é a escola em que se entrelaçam conteúdos, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores na construção de competências muito mais exigentes do que a mera rotina reprodutiva” (Pacheco, 2019, p. 5), conforme inscrito no *Perfil dos Alunos* e no Decreto-lei 55/2018.

Nesta perspetiva, e não só, a reflexão sobre a formação contínua de professores está no centro das preocupações. Por um lado, a razão principal que parece motivar a classe profissional é a progressão na carreira docente, por outro lado, a necessidade de adquirirem competências na implementação de projetos novos como o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, “num quadro de compromissos e desafios que adquiriram um outro impulso com as medidas de política educativa adotada pelo XXI governo constitucional, liderado por António Costa” (Alves, 2019, pp. 5-6). “Os compromissos e desafios educativos decorrentes, em larga medida, da promulgação dos decretos-leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018, trouxeram às escolas uma urgência premente de formação dos seus quadros para darem respostas adequadas às necessidades da sua população escolar. Por último, o maior desafio da atualidade no domínio da formação contínua de professores é a “necessidade de se valorizar a reflexão sobre as práticas docentes e a eventual transformação dessas práticas (Alves, 2019, p. 6). Este é um desafio para as entidades formadoras que têm de encontrar “outras soluções que implicam outros modos de conceber e organizar os planos de formação, bem como a estabelecer outra relação com os formadores que terão de ser apoiados a repensar os seus projetos e as suas práticas, de forma a assumirem práticas mais consequentes e isomórficas quanto à relação que estabelecem entre o que se apregoa e o que se faz nos contextos de formação” (Alves, 2019, p. 7).

Concluimos que é necessário ter consciência da importância da formação contínua dos profissionais da educação, educadores de infância e professores do ensino básico não só como um direito, mas como uma obrigação do próprio profissional no sentido de se qualificar para melhor servir os seus alunos, a escola onde desenvolve a sua atividade educativa e a sociedade. Neste sentido, é fundamental haver uma boa formação inicial, na qual as escolas de formação preparem adequadamente os seus profissionais para o terreno, apetrechando-os de ferramentas necessárias para desenvolverem metodologias e estratégias adequadas aos seus alunos e com uma apetência natural para a pesquisa e procura contínua de conhecimento. Devem saber articular a teoria com a prática e implementarem o trabalho cooperativo entre

professores, criando condições que permitam aos alunos alcançarem as competências básicas essenciais, potenciando-se o caráter transformador da escola.

O nosso estudo inquiriu sobre a formação dos docentes, analisando os questionários aplicados aos educadores de infância e aos professores do 1.º ciclo do ensino básico que trabalham na Associação de Jardins Escolas João de Deus (AJEJD).

Analisando os resultados obtidos (Figura 3), observamos que há ainda 14,6% do pessoal docente que não fez nenhuma formação sobre competências linguísticas nos últimos cinco anos. Por outro lado, 52,8% dos educadores e professores frequentaram pelo menos uma ação de formação. Apenas 32,6% (1 em cada 3 docentes) frequentou pelo menos uma ação de formação por ano nos últimos 5 anos. Embora os resultados não sejam tão bons como os desejados, verifica-se que há uma preocupação em fazer formação contínua nesta área.

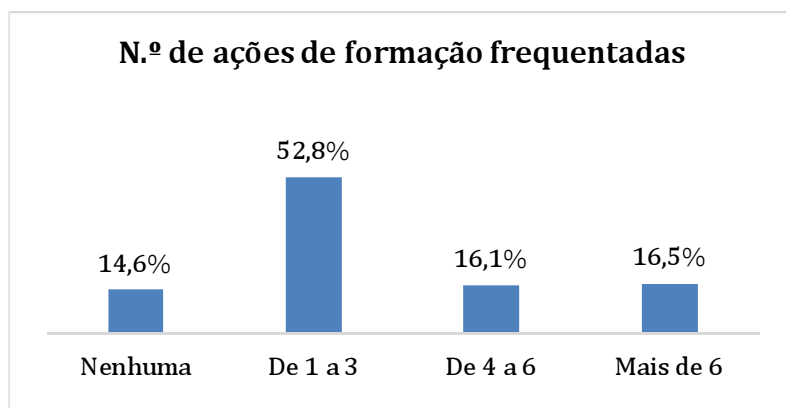


Figura 3. Ações de formação frequentadas em competências linguísticas (últimos 5 anos)

Na **tabela 7**, poderemos observar as percentagens de respostas sobre as considerações que os profissionais inquiridos confirmaram face aos centros educativos onde trabalham ou trabalharam. Mais de 95% afirmam que onde trabalham estabelecem medidas que favorecem o acesso à leitura, tanto na escola como em família e que mais de 60% já participaram em projetos institucionais relacionados com a leitura. Nesta tabela poderemos ainda verificar que em quase 50% das instituições por onde passaram não aplicam práticas inovadoras.

Tabela 7 – Centros educativos com práticas inovadoras	Sim	Não
1. Onde estou atualmente, estabelecemos medidas que favorecem o acesso à leitura, tanto na escola como na família, para proporcionar um ambiente que motive e convide as crianças a ler em casa e na escola.	95,7%	1,4%
2. Onde trabalhei existia um método de leitura pré-estabelecido a ser adotado.	76,3%	20,9%
3. Estive em centros com práticas inovadoras.	51,1%	46,0%
4. Participei em projetos institucionais ou da administração relacionados com o ensino da leitura.	60,4%	36,7%



Em conclusão, e numa derradeira análise, diremos que, estando os professores e os educadores cada vez mais expostos a novas realidades, isso exigirá que a sua formação tenha atualmente (i) novas perspetivas de interligar o trabalho docente com a investigação em contexto escolar (Lüdke, 2012); (ii) mais conhecimento das práticas reais da investigação, de modo que seja possível desconstruir, interpretar e melhorar a qualidade do seu trabalho docente e não apenas a bondade das suas intenções (Roldão, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. (org.) (2019). *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: diagnóstico, processo e perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Beard, R., Siegel, L. S., Leite, I. & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Porto: Porto Editora.
- Benavente, A. (coord.), Rosa A., Costa A. F. & Ávila, P. (1996). *Literacia em Portugal. Uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benavente, A. (coord.), Rosa A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1995). *Estudo Nacional de Literacia: relatório preliminar*. Lisboa: Universidade do Minho.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições Asa.
- Lüdke, M. (2012). A formação para o trabalho docente e o estágio supervisionado. In L. Santos & A. M. Favacho (Org.). *Políticas e Práticas Curriculares. Desafios Contemporâneos* (pp.51-64), Curitiba: Editora CRV.
- Mata, M. L. E. N. (2002). *Literacia familiar*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, J. & Kolinsky, R. (2004). The linguistic consequences of literacy. *Handbook of Children's Research* (pp. 599-622). The Netherlands Kluwer Academic Publishers.
- Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (Eds.) (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework*.
- Pacheco, J.A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. In L. Santos & A. M. Favacho (org.), *Políticas e Práticas Curriculares. Desafios Contemporâneos* (pp. 65-80). Curitiba: Editora CRV.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Silveira, T. (2013). *Cérebro e Leitura*. Lisboa: Bloco Editora.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser*. Coimbra: Almedina.