

Edita:

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

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



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.05>

A formação inicial de professores de Geografia em Portugal. O desafio da qualidade

The initial training of Geography teachers in Portugal. Challenges of ensuring quality

Sérgio Claudino  0000-0001-6987-4812

Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, Portugal.
sergio@edu.ulisboa.pt

Fechas · Dates

Recibido: 4 de julio de 2023

Aceptado: 14 de septiembre de 2023

Publicado: 30 de septiembre de 2023

Financiación · Funding

Sem financiamento.

Cómo citar · How to cite

Claudino, S. (2023). A formação inicial de professores de Geografia em Portugal. O desafio da qualidade. *REIDICS*, 13, 68-83.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.05>

Resumo

No século XIX, não havia formação superior em Geografia e aguardava-se que o professor da disciplina tivesse os melhores conhecimentos geográficos possíveis para lecionar este saber disciplinar emergente. No começo do século seguinte, institui-se, finalmente, a formação inicial de docentes da disciplina, mas o mal-estar da academia perante a mesma é evidente. Em 1930, a mesma formação é remetida para as escolas, onde é tutorada por docentes experientes; vai sendo progressivamente alargada a mais escolas e adaptada, com a expansão do sistema de ensino. A partir de 1987, por imposição das autoridades educativas, a formação inicial regressa, de novo, às universidades, acabando por se impor o modelo da licenciatura em ensino, de formação em 5 anos, o último numa escola. Em 2007, são criados os mestrados em ensino e o governo integra a formação de docentes de Geografia e História (3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário – 12-15 anos e 15-18 anos) num único curso, o que apontava para a integração destas disciplinas, desvalorizando as ciências sociais. Numa luta inédita, realiza-se uma petição pública ao parlamento português e é criado, em 2014, o Mestrado em Ensino de Geografia (em paralelo com o de História), a que acedem licenciados com, pelo menos, dois anos de formação em Geografia. Neste longo percurso, dignificou-se a formação inicial, perduram os desafios de uma maior investigação em Didática da Geografia.

Palavras-chave: formação inicial de professores, professores de Geografia, práticas, docente, escola, universitização

Abstract

In the 19th century, there was no higher education in Geography and the subject teacher was expected to have the best possible geographic knowledge to teach this emerging disciplinary knowledge. At the beginning of the following century, the initial training of teachers in the discipline was finally instituted, but the academy's discomfort with it was evident. In 1930, the same training was sent to schools, where it was tutored by experienced teachers; it is progressively being extended to more schools and adapted, with the expansion of the education system. From 1987 onwards, as imposed by the educational authorities, initial training returned, once again, to universities, eventually imposing the model of a degree in teaching, training in 5 years, the last in a school. In 2007, master's degrees in teaching were created and the government integrated the training of Geography and History teachers (3rd cycle of Basic Education and Secondary Education – 12-15 years and 15-18 years) into a single course, which indicated for the integration of these disciplines, devaluing the social sciences. In an unprecedented struggle, a public petition was made to the Portuguese parliament and, in 2014, the Master's Degree in Geography Teaching (in parallel with History) was created, to which graduates with at least two years of training in Geography can access. In this long journey, initial training has been dignified, the challenges of further research in Geography Didactics remain.

Keywords: initial teacher training, Geography teachers, internships, teacher, school, university

Resumen

En el siglo XIX, no había educación superior en Geografía y se esperaba que el profesor de la disciplina tuviera el mejor conocimiento geográfico posible para enseñar este conocimiento disciplinario emergente. A principios del siglo siguiente se instituyó finalmente la formación inicial de profesores, pero era evidente el malestar de la academia con ella. En 1930, la misma formación se envió a las escuelas, donde fue tutelada por profesores experimentados; se extiende progresivamente a más escuelas y se adapta, con la expansión del sistema educativo. A partir de 1987, por imposición de las autoridades educativas, la formación inicial volvió

nuevamente a las universidades, imponiéndose finalmente el modelo de licenciatura en magisterio, con formación en 5 años, el último en una escuela. En 2007 se crearon las maestrías en magisterio y el gobierno integró la formación de profesores de Geografía e Historia en un solo curso, lo que apuntó a la integración de estas disciplinas, desvalorizando las ciencias sociales. En una lucha sin precedentes, se hizo una petición pública al parlamento portugués y, en 2014, se creó el Máster en Enseñanza de Geografía (en paralelo con Historia), al que pueden acceder los graduados con al menos dos años de formación en Geografía. En este largo camino se ha dignificado la formación inicial y quedan los retos de seguir investigando en Didáctica de la Geografía.

Palabras clave: formación inicial, profesores de Geografía, prácticas, docente, escuela, universitarización

A centralidade dos docentes e o papel da formação inicial

No final de XIX, Ferreira-Deusdado (1890, p. 13), figura marcante, também do ensino de Geografia, afirmou que o *professor é a alma do ensino*. Esta centralidade do docente continua a ser reconhecida, como o fez mais recentemente a Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional (Commission on Geographical Education/International Geographical Education, 2016) ou a UNESCO (2022).

Asumido este protagonismo, há carência de estudos de *follow up* sobre a influência da formação inicial (e também da formação contínua) no percurso dos docentes, desde logo dos de Geografia. A experiência própria na formação inicial e contínua de professores ou no acompanhamento de projetos de ensino experimental e, ainda, a investigação sobre docentes de Geografia e Ciências Sociais em que se participou (Claudino, 2001; Claudino & Hortas, 2015, 2015, a)) ou se acompanhou através da orientação de teses, aponta para alguma indiferenciação dos percursos como professores a partir das instituições da sua formação inicial. Contudo, há percursos claramente diversos dos docentes, quando individualmente considerados, o que aponta para uma valorização do seu percurso pessoal (García-Pérez, De-Alba-Fernández & Navarro-Medina, 2015).

Sem prejuízo de uma discussão mais aprofundada sobre a relevância da formação inicial nas práticas escolares, esta é, seguramente, de indiscutível importância para a compreensão do papel desempenhado pelos docentes e, mais em concreto, daqueles de Geografia. Pretende-se, com este artigo, contribuir para uma memória crítica desta formação, mais detalhada nas formações mais recentes e em que se participou, no que pretende constituir um contributo para a discussão da formação inicial dos professores portugueses de Geografia. Para a sua elaboração, procedeu-se à consulta de textos sobre a formação de docentes e a história do ensino em Portugal mas, sobretudo, a uma ampla consulta da documentação legal sobre a formação de professores em Portugal, desde o século XIX, com mobilização de fontes por vezes pouco exploradas.

Século XIX: a Geografia ensinada por docentes de formação generalista

A revolução liberal de 1820 é sucedida de várias convulsões políticas internas e só após a guerra civil entre liberais e absolutistas, com a derrota destes últimos, se sucedem as reformas educativas que criam o novo sistema público de ensino, já em meados dos anos 30. No mimetismo do sistema educativo francês, o ensino de Geografia surge logo nas primeiras reformas tanto da instrução primária como secundária. Criam-se as escolas, determina-se o ensino dos saberes geográficos, mas não se formam professores para os lecionar.

Em 1836, a reforma do liberal Passos Manuel instituiu a instrução secundária, compreendendo a disciplina de Geografia, Cronologia e História, numa associação de saberes disciplinares que imita o modelo francês, igualmente seguido em Espanha. Em 1844, na reforma de Costa Cabral, determina-se que o docente que assegurava a disciplina com saberes de Geografia e História fosse o mesmo de *Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a portuguesa*¹ – o que aponta para um docente de formação humanista e generalista. Poucos anos depois, também o docente da extinta disciplina de Economia Política foi habilitado para o ensino de *História, Cronologia e Geografia*².

Os docentes de Geografia eram selecionados em concursos públicos, para os quais não são definidas habilitações literárias mínimas. Tinham prioridade os diplomados pela Universidade de Coimbra, a única existente, seriados de acordo com a proximidade da respetiva carreira académica e profissional com os conteúdos das disciplinas. Eram poucos os estudantes universitários e grande a carência de professores, o que também sucedia no ensino de Geografia (Conselho Superior de Instrução Pública, 1850). No ensino privado, a dificuldade em recrutar docentes era ainda maior. A partir da autoria dos compêndios escolares (Claudino, 2001), deduzimos que, na docência de Geografia, os docentes mais habilitados eram clérigos, bacharéis em Direito e antigos professores da instrução primária.

Em 1859 e em Lisboa, foi criado o Curso Superior de Letras, com a assumida preocupação de preparar os futuros docentes do ensino secundário para os conteúdos curriculares (Carvalho, 1986, p. 593) – mas não era contemplada a formação em Geografia, ao contrário do que sucedeu com História. Nos liceus, o ensino da disciplina de Geografia passou a ser assegurado por um *professor de História* ou de *História e Oratória*³. Anos depois, em 1880, é instituído o grupo de docência de Geografia e História, Legislação e Filosofia⁴, uma vez mais em evidente abrangência humanista; os professores eram selecionados através de concursos públicos sobre os conteúdos dos programas publicados para os alunos (Coelho, 1890). Persistia a falta de docentes e eram muitos os excluídos nos exames públicos (Ferreira-Deusdado, 1890, p. 3-4), situação ainda pior no ensino particular (Ferreira-Deusdado, 1894). Perante a ausência de docentes preparados para o ensino dos conteúdos de Geografia, o compêndio era o grande guia das aulas. Ao longo da segunda metade de oitocentos, o ensino de Geografia alcançou um crescente prestígio e, na autoria dos compêndios na sua docência, mobilizaram-se agora

1. Art.º 57º do Decreto de 22 de Setembro de 1844

2. Decreto de 12 de Junho de 1849

3. Portaria de 13 de outubro de 1860

4. Decreto de 11 de junho de 1880

também médicos, engenheiros, políticos e, naturalmente, diplomados pelo Curso Superior de Letras (Claudino, 2005, p. 70).

A difícil integração da formação inicial no “jovem” ensino superior

Na reforma de 1901 do Curso Superior de Letras, é instituída a Geografia na universidade. Passou a formar-se professores para o ensino liceal de Geografia, num curso que associava a preparação científica disciplinar com a formação na área da educação. Os futuros professores frequentavam, no terceiro ano, duas unidades curriculares de Pedagogia. No 4º ano, tinham *Iniciação ao exercício do ensino secundário*: asseguravam aulas aos alunos matriculados no Liceu de Lisboa e participavam em *conferências* onde se refletia sobre os programas e o ensino das disciplinas. O ensino de Geografia estava de novo associado ao de História, depois de revertida a autonomia disciplinar da Geografia aprovada na reforma de 1888.

Após a instauração da República, em 1911 o Curso Superior de Letras deu origem à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e surgiu idêntica Faculdade na Universidade de Coimbra. Reforçou-se o ensino de Geografia e só os bacharéis em Ciências Históricas e Geográficas passaram a estar habilitados para o ensino de História e Geografia. Nas Faculdades de Ciências, criadas em Lisboa, Coimbra e Porto, ensinava-se Geografia Física e começou a colaboração entre aquelas e as Faculdades de Letras na formação universitária de Geografia. Instituíram-se as *Escolas Normais Superiores* das Universidades de Lisboa e de Coimbra⁵, onde funcionavam cursos de habilitação para o ensino secundário. O primeiro ano era de *preparação pedagógica*, por meio de matérias mais teóricas, agora também de Psicologia, Metodologia, Legislação e Higiene Escolares, Moral e Instrução Cívica. A maioria destas unidades curriculares eram assumidas por docentes das Faculdades de Letras e de Ciências, mas só em regime de acumulação (Claudino, 2005) – a formação de professores não é o centro das suas atenções. No segundo ano, funcionava *Metodologia especial das disciplinas do grupo liceal correspondente ao bacharelato do candidato ao magistério*, assegurada por docentes dos liceus de Coimbra e Lisboa, sob cuja tutela o professor em formação desenvolvia a *Prática pedagógica*, para além de participar em reuniões no liceu e observar e debater as aulas do docente formador. No semestre seguinte, o próprio docente em formação assegurava as aulas, observadas, por vezes, também por docentes de Pedagogia das Escolas Normais. Concluído o 2º curso, o professor em formação submetia-se a um exigente Exame de Estado, com i) explicações sobre conteúdos científicos específicos, ii) uma aula a um grupo e iii) uma dissertação, impressa ou mecanografada. No júri, dominavam os professores universitários, sublinhando a sua ascendência sobre o ensino secundário. Nas reformas de 1918 das Faculdades de Letras e das Escolas Normais, intuía-se a dificuldade em recrutar docentes universitários para as unidades curriculares *pedagógicas*⁶. Com as Escolas Normais, acentuava-se a diferença entre a formação teórica e prática, sem prejuízo de as autoridades educativas pretenderem a clara cooperação entre os docentes do ensino secundário e da universidade (Claudino, 2005).

5. Decreto de 21 de maio de 1911

6. Decreto nº 4900, de 18 de outubro de 1918

Em 1904, no Curso Superior de Letras, foi admitido o primeiro professor de Geografia português, Silva Teles, e, na Universidade de Coimbra, em 1911, Anselmo Ferraz de Carvalho assumiu idêntica cátedra. Estes dois pioneiros do ensino universitário português de Geografia escreveram manuais escolares, o primeiro para o ensino primário, o segundo para o ensino secundário. Contudo, na sua trajetória académica, distanciaram-se claramente do ensino não universitário, um divórcio que o tempo acentuará.

Deste período, chega-nos, principalmente, o testemunho de umas poucas dissertações impressas, que só serão acessíveis a candidatos com algum poder económico, em textos muito académicos, de que se encontram muito ausentes o registo e reflexão sobre as práticas escolares que os seus autores vivenciaram.

As reformas de 1926 associaram, uma vez mais, a formação de professores de Geografia e de História à formação em Filosofia, o que ia ao arrepio do naturalismo crescente da Geografia nas universidades e no próprio ensino secundário. Amorim Girão, professor de Geografia na Universidade de Coimbra e figura proeminente do segundo quartel do século XX, denunciou a ausência de adaptação dos conhecimentos geográficos da universidade nos graus de ensino inferiores mas, com algum pioneirismo terminológico, afirmava que *a didática aperfeiçoa-se* (Girão, 1929, p. 277). Não deixou, em qualquer caso, de defender que muitos professores de Geografia eram recrutados entre pessoas menos aptas. Amorim Girão criticou a referida associação da Geografia à História, por impossibilitar, precisamente, a formação naturalista dos futuros professores. Em alternativa, defendeu uma formação universitária autónoma em Geografia ou a sua associação às *Ciências Geológicas*.

Mas o que mais marcará este período será, na realidade, o difícil diálogo entre a universidade e o ensino secundário – sendo que a institucionalização de Geografia na universidade esteve claramente associada à necessidade de formação de professores. Houve, aparentemente, dificuldade dos académicos em assumirem que a formação de professores liceais esteve, em grande medida, na origem dos cursos universitários em que lecionavam – qual complexo de Édipo.

Formação centrada nos liceus normais e ambiguidade disciplinar dos docentes de Geografia

Ao encontro das posições de Amorim Girão, em 1930 as autoridades instituíram uma licenciatura autónoma de Ciências Geográficas, em que os dois primeiros anos decorriam na Faculdade de Ciências, no reconhecimento de uma proclamada vocação de *ciência da terra*, a que se seguiam dois anos nas Faculdades de Letras e uma tese de licenciatura⁷.

O governo extinguiu as Escolas Normais Superiores, com uma argumentação que se poderia adivinhar: o seu mau funcionamento no primeiro ano e uma situação ainda pior no ano seguinte. Instituiu-se um novo modelo de formação de professores, que internalizou as críticas à formação precedente. Diferenciou-se a formação teórica, que passou a ser assegurada por Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras, da formação prática, desenvol-

7. Decreto nº 18003, de 25 de Fevereiro de 1930

vida em dois Liceus Normais, um em Coimbra e outro em Lisboa. Criou-se, agora, um corpo docente próprio para as cadeiras *pedagógicas*, em cujas designações se aludia à Didáctica, à Psicologia Escolar e à Organização e Administração Escolar – uma vez mais, leccionadas indiferentemente à formação disciplinar dos estagiários. O Estágio passou a ter a duração de dois anos e decorria num liceu normal de Lisboa e noutra de Coimbra, sob a direcção do professor metodólogo, que centrava as suas actividades na formação de docentes. As respectivas aulas eram observadas pelo professor em formação no primeiro ano e, no segundo, os estagiários assumiam a leccionação de turmas. Realizavam-se ainda *conferências culturais*, dinamizadas por professores de ciências pedagógicas. Mantinha-se o Exame de Estado.

Este novo modelo acentuava as condições penosas para os candidatos à formação docente. Apenas a funcionar em Lisboa e em Coimbra e sujeitos a um número restrito de vagas, muitos só teriam acesso ao Estágio quando já iniciada a sua carreira de professores e, nos dois anos da sua duração, não tinham direito a qualquer remuneração. Quando os homens assumiam a responsabilidade principal pelas despesas familiares, assistiu-se a uma acelerada feminização do corpo docente (Claudino, 2005).

A reforma liceal de 1947⁸ piorou ainda mais o acesso ao estágio, ao encerrar o Liceu Normal de Lisboa. A carência de professores profissionalizados foi tal que as autoridades foram 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, o que testemunhava a sua carência. Segundo a reforma de 1947, nos dois primeiros anos funcionava uma disciplina de Ciências Geográfico-Naturais, em cujos conteúdos avultavam os de Ciências Naturais. Na proximidade entre Ciências Naturais e Geografia, em 1964, os professores de cada um destes grupos foi obrigado a leccionar também o outro grupo⁹. Já em 1968, na definição dos grupos de docência do Ciclo Preparatório, os diplomados em Geografia foram obrigados a optar pelo ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal ou pelo de Matemática e Ciências da Natureza – o que dizia bem da ambiguidade do seu estatuto pedagógico-científico. Alves de Moura (1967), antigo professor metodólogo de Geografia, deu-nos conta das dificuldades de recrutamento de professores em cada novo ano escolar, que se iniciava com uma população estudantil progressivamente mais numerosa.

Também em 1968, a falta de docentes com formação pedagógico-didáctica levou a que se autorizasse o acesso ao Estágio do ensino secundário aos bacharéis pela Faculdade de Letras¹⁰. No ano seguinte, apostou-se claramente na profissionalização dos docentes: o Estágio foi reduzido a um ano, quem o frequentava passou a auferir de salário, autorizou-se o seu funcionamento em Angola e Moçambique e foi permitida a respectiva abertura em qualquer liceu ou escola técnica. Por outro lado, foi autorizado o acesso ao Exame de Estado, com dispensa do Estágio, aos que frequentaram a Secção de Ciências Pedagógicas e possuíam cinco anos de experiência lectiva no ensino secundário ou preenchiam outros requisitos profissionais. Na expansão da rede de ensino e na falta de professores profissionalizados, facilitou-se a profissionalização docente.

8. Decreto-lei nº 36507, de 17 de Setembro de 1947

9. Nº 2 do Artigo 85º do Decreto nº 45635, de 31 de Março de 1964

10. Decreto nº 48627, de 12 de Outubro de 1968

O tempo dos metodólogos ou a limitada reflexão e inovação docente

Em Geografia, como noutras disciplinas, este foi o tempo dos ilustres professores metodólogos, uma elite de docentes que, com poucas exceções, produzia desde os anos 50 os compêndios de Geografia, tanto para o ensino liceal como para o ensino técnico. Maioritariamente, eram discípulos de Amorim Girão e/ou antigos colegas de Orlando Ribeiro, por quem foram igualmente influenciados (Claudino, 2005).

Eram professores discretos. Apenas Alves de Moura assinou regularmente textos onde dava conta das suas preocupações educativas; João de Medeiros Constância, colaborador do Centro de Estudos Geográficos de Coimbra e professor metodólogo nesta cidade, publicou escassos textos sobre o ensino de Geografia. Dificilmente poderia ser mais significativo o silêncio quase total dos restantes metodólogos sobre a educação geográfica, mesmo se dedicavam muita da sua energia à escrita. O alheamento das questões didácticas foi também testemunhado pelo facto de apenas em 1978 serem traduzidas para português duas conhecidas obras sobre o seu ensino¹¹. Apoiados num texto de Medeiros Constância (1963-64), podemos imaginar um Estágio em que i) se sublinhava, com alguma elementaridade, que a disciplina de Geografia não se esgota na memorização, ii) em que se apostava em aulas disciplinadas, com recurso a mapas e crescentemente, a recursos audiovisuais, iii) em que se efetuava uma ou outra visita de estudo, mas em que se desvalorizava a participação dos alunos e a pesquisa sobre a construção das aprendizagens destes. Mesmo em 1969¹², o júri do Exame de Estado foi tutelado por um conceituado professor da Universidade de Coimbra, sem qualquer experiência de ensino secundário, a significar a valorização dos conteúdos universitários de Geografia. Os restantes elementos eram professores metodólogos do Porto, Coimbra e Lisboa – um grupo de respeitáveis examinadores, que se iam deslocando de comboio entre estas cidades.

Profissionalização em exercício: a afirmação dos professores de Geografia na relação escola-comunidade

Com a revolução de 1974, extinguiram-se as já decadentes Secções Pedagógicas, bastando a realização do Estágio, agora tutelado pelo *orientador*.

Em 1980, o novo regime democrático instituiu a *profissionalização em exercício*¹³. Acabou por se revelar um modelo inovador: apostou-se na escola secundária como instituição e espaço de formação, pretendia-se a abertura da escola à comunidade e criaram-se núcleos de estágio por todo o país, já não apenas nas principais cidades do litoral. O estágio era tutelado por um professor profissionalizado, sem o ascendente hierárquico dos antigos metodólogos e encarou-se a formação docente, sobretudo, como um processo de auto-formação, partilhada em ações abertas à escola; de resto, eram os próprios órgãos da mesma escola que sancionavam a avaliação do estagiário. Este modelo teve uma duração efémera: i) a formação teórica dos jovens professores dependia, quase totalmente, da pesquisa que estes efetuavam, ii) o novo

11. *Manual da Unesco para o ensino da Geografia*. Editorial Estampa, Lisboa e, de M.-L. Debesse-Arviset, *A Educação Geográfica na Escola*, Livraria Almedina, Coimbra.

12. Despacho de 3 de Maio de 1969, Diário do Governo de 10 de Maio de 1969

13. Decreto-Lei n.º 580/80 de 31 de Dezembro

sistema continuava a revelar-se incapaz de responder ao número crescente de docentes e, sobretudo, iii) as escolas tinham dificuldade em assumir o papel de entidades formadoras para que são solicitadas e iv) as autoridades queixavam-se dos elevados custos da formação.

Como em nenhum outro modelo, os estagiários de Geografia destacaram-se por todo o país. Desde o começo dos anos 80, saíam das universidades centenas de jovens licenciados, que um ensino básico e secundário em continuada expansão absorvia avidamente. Com o dinamismo próprio da sua juventude, uma formação científica abrangente e uma assinalável preparação para o trabalho de campo, os professores de Geografia empenhavam-se com grande sucesso na dinamização da relação entre a escola e o meio (fora, precisamente, instituída a Área Escola, como uma das três áreas de formação docente). Distinguiram-se, mais em particular, 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 estabeleceram um protocolo relativo à participação dos professores de Geografia naquele tipo de projectos (Claudino, 2005).

O dinamismo e a projecção então alcançados pela Geografia e pelos seus docentes não teve continuidade no novo modelo de *formação em serviço*¹⁴. Retomou-se a formação teórica em instituições de ensino superior vocacionadas para a preparação docentes, espalhadas por todo o país e muitas delas surgidas nos anos 80 – centros integrados de formação de professores/CIFOP das novas universidades, sem formação de professores de Geografia, mas, sobretudo, as Escolas Superiores de Educação dos novos Institutos Politécnicos. Nelas, eram frequentadas cadeiras de Ciências da Educação, de Didáctica Específica e Tecnologia Educativa; no segundo ano, desenvolvia-se um projecto de formação, com o apoio de um docente formador, o delegado do grupo. Com reajustamentos, a formação em serviço conseguia, finalmente, a profissionalização docente de milhares de professores que já se encontram a leccionar. Contudo, esta foi uma formação por vezes descaracterizada. As autoridades educativas instituíram situações de dispensa do projecto de formação e acção pedagógica de muitos professores, tanto do ensino público como particular e cooperativo¹⁵, por forma a atingir rapidamente índices de profissionalização docente próximos dos observados na restante União Europeia, em que Portugal se integrara – como sucedeu igualmente com os professores de Geografia.

A afirmação das licenciaturas em ensino

Entretanto, em 1971, surgiram nas Faculdades de Ciências os Ramos de Formação Educacional, a funcionar a par do ramo de *especialização científica*. Estas Faculdades e as novas universidades, criadas a partir de 1973, adoptaram o modelo de licenciatura em Ensino: nos primeiros anos, dominava a formação de base disciplinar, após o que funcionavam, em número crescente, cadeiras pedagógico-didácticas, que preparavam para o Estágio, no 5º e último ano, numa escola básica e secundária. O estagiário era considerado um professor da escola, remunerado, e assegurava duas turmas, sob a orientação de um professor do ensino básico e secundário, cuja actividade era coordenada por um professor do respectivo departamento

14. Decreto-lei nº 287/88 de 19 de Agosto

15. Decreto-Lei n.º 345/89 de 11 de Outubro

universitário. Semanalmente, este docente, ou quem o substituía, orientava o Seminário de Didáctica frequentado pelos estagiários; por vezes, deslocava-se às escolas, onde procedia à observação de aulas, com uma função formativa e avaliativa.

Em 1986/87, os alunos das Faculdades de Letras e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/FCSH da Universidade Nova de Lisboa, onde funcionavam os cursos de Geografia, exigiram às suas instituições universitárias que lhes assegurassem a formação docente inicial, como sucedia já noutras universidades (Claudino, 2005). Tal ia ao encontro das próprias perentórias governamentais de apressar a profissionalização dos docentes, também no contexto da adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia, com índices de profissionalização docente geralmente superiores nos restantes países. A partir de 1987, a formação inicial de professores passou, assim, a ser assumida pelos departamentos de Geografia, em colaboração com especialistas nas Ciências da Educação das universidades respetivas – na Universidade do Porto, na Universidade de Coimbra e na Universidade de Lisboa, através das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação. De alguma forma, cinquenta anos depois, deu-se o regresso da formação docente às universidades, mais por imposição governamental do que por projeto académico destes departamentos.

Nos primeiros anos, funcionou um curso transitório de formação de professores. Após a conclusão da licenciatura, os futuros professores frequentavam, no primeiro ano, cadeiras de Ciências da Educação e, também, de Didáctica e Metodologia. Estas últimas eram leccionadas por docentes dos departamentos disciplinares, frequentemente professores do ensino básico e secundário contratados como professores convidados, e as primeiras por professores das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação/FPCE. No segundo ano, funcionava o Estágio e o Seminário. Ultrapassada a fase de transição, a Universidade Nova de Lisboa prosseguiu com o modelo de formação bietápica: após a licenciatura em Geografia, de quatro anos, sucedia-se o curso de dois anos de formação docente, nos moldes indicados para o modelo provisório. As restantes universidades seguiram, no essencial, o modelo da *licenciatura em ensino*. Contudo, nas Universidades de Coimbra e do Porto, a licenciatura era concluída no final do 4º ano, muito embora a habilitação profissional fosse só obtida no ano seguinte, em que o aluno fazia o Estágio e frequentava o Seminário. Na Universidade de Lisboa, a licenciatura era concluída no final dos cinco anos do curso. Na Universidade do Porto e na Universidade Nova de Lisboa, as unidades curriculares de Ciências da Educação eram leccionadas por professores da própria Faculdade, mas que integravam unidades orgânicas distintas dos departamentos disciplinares. Na Universidade de Lisboa e na Universidade de Coimbra, a formação em Ciências da Educação era assegurada pelos docentes das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação respetivas. Esta formação mereceu um acolhimento geralmente positivo entre responsáveis pelo ensino da Geografia em Portugal (Lemos, 2004).

Em 2005, um novo governo assumiu o Pacto de Estabilidade e Crescimento perante a União Europeia e um Programa de Estabilidade e Crescimento (República Portuguesa, 2005). No quadro de medidas economicistas, apressadamente, no próprio mês de outubro, quando se iniciava o novo ano letivo, o governo passou a considerar que os professores em formação eram alunos, pelo que deixavam de exercer a tutela de turmas, assegurando aulas nas turmas dos orientadores. Os professores em formação deixaram de receber o vencimento que antes

usufruíam (equivalente ao de professor com habilitação própria, com horário completo), o que representava uma assinalável economia para o Estado, e os orientadores cooperantes deixaram de receber a subvenção a que até aí tinham direito. Reduziram-se drasticamente os custos da formação de professores, mas é questionável se o novo modelo de formação docente, em que os futuros professores perderam o estatuto de docentes nas escolas e a responsabilidade direta de turmas, representava uma melhoria da qualidade da formação inicial¹⁶. A criação de núcleos de estágio passou a ser da responsabilidade direta das Faculdades, quanto antes era mediada pelas Direções-Regionais de Educação. No improviso desta alteração da formação inicial de professores, em 25 de julho de 2007, a Direção-Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo clarificou algumas regras sobre o novo modelo de formação inicial.

Contudo, teve duração breve este período. Em 2006, foi aprovada a adaptação do ensino superior português ao Processo de Bolonha, com profunda alteração da formação inicial de professores de Geografia.

O Mestrado em Ensino de História e Geografia

A reforma do ensino superior consagrou claramente três ciclos de estudos superiores, concedendo os graus de licenciado (que pode ter a duração de 3 anos), mestre e doutor¹⁷. Meses depois, o governo apresentou um anteprojeto de decreto-lei do regime jurídico da formação inicial de professores, que propôs como obrigatório, para a habilitação profissional docente, o mestrado em ensino, em nome da qualidade da formação inicial. A grande novidade, no que se refere à Geografia, foi a proposta de unificação da sua formação com a dos docentes de História, no Mestrado em Ensino de História e Geografia para o 3.º ciclo do ensino básico (12 a 15 anos) e ensino secundário (15 a 18 anos). Esta unificação mereceu o repúdio numa carta da Associação Portuguesa de Geógrafos, de 10 de novembro de 2006, subscrita também por todos os departamentos universitários portugueses de Geografia e pela Associação de Professores de Geografia.

Contudo, o novo regime jurídico, aprovado pouco depois¹⁸, consagrou efetivamente a unificação da formação das duas disciplinas. Num contexto neoliberal, marcado por preocupações economicistas, supõe-se que esta integração desvalorizava as Ciências Sociais no sistema educativo, através de uma integração da formação dos professores de ambas as disciplinas de História e de Geografia, prévia a uma posterior integração das próprias disciplinas, em si mesmas. Perante a nova legislação, o currículo dos novos mestrados passou a integrar unidades curriculares tanto de didática da História como da Geografia e os futuros docentes passaram a realizar iniciação à prática profissional nas duas disciplinas. Para ingressar no Mestrado em Ensino de História e de Geografia, os estudantes tinham de possuir, pelo menos, 50 créditos de cada área disciplinar – ou seja, menos de um ano de formação universitária.

Em qualquer caso, assistiu-se a uma relativa aceitação do novo modelo da formação de professores. Contudo, foi no meio universitário que, uma vez mais, foi protagonizada a reação a esta unificação (Claudino, 2012). Em 23 de maio de 2011, foi lançada a Petição Pública

16. Portaria 10097/2005 de 21 de outubro

17. Decreto-Lei nº 74/2005, de 24 de março

18. Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro

Nacional “Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e de História. Por uma formação inicial de qualidade”. Esta Petição teve como primeiro subscritor o autor destas linhas, seguido de professores de Geografia e História do ensino básico e secundário e de três associações socio-profissionais do setor (Associação de Professores de Geografia, Associação de Professores de História, Associação Portuguesa de Geógrafos, juntando-se, depois a Associação Insular de Geografia). No essencial, a Petição sublinhava a diminuição da qualidade da formação inicial dos professores de ambas as disciplinas, já que com menos de um ano de formação na segunda disciplina poderiam lecionar ambas as disciplinas, também no ensino secundário – de resto, poder-se-ia, ainda, ser licenciado numa outra área e possuir 120 créditos em História e Geografia, não menos de 50 créditos numa delas. A Petição contou com 4886 peticionários, pelo que foi levada à Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura e ao plenário da Assembleia da República, já no começo de 2012. Em simultâneo, foi exercido uma atividade *lobbying* no Ministério da Educação, no que se destacou a Associação de Professores de História.

Em 2014, na revisão do regime jurídico da formação inicial de professores, e ao encontro das indicações dos responsáveis de que a revisão deste mestrado seria realizada no quadro mais alargado da revisão daquele regime jurídico, foram criados, em separado, o Mestrado em Ensino de Geografia e o Mestrado em Ensino de História¹⁹. Tratou-se de uma movimentação inédita e bem sucedida de docentes, também a nível internacional. Para o sucesso da mesma terá também contribuído a tradição da autonomia, em Portugal, das disciplinas de Geografia e de História.

A universitarização da formação inicial de professores

O Mestrado em Ensino de História e Geografia funcionou, para além das universidades que iniciaram a formação inicial em 1987 (Porto, Coimbra, Lisboa e Nova de Lisboa), na Universidade do Minho, na Universidade dos Açores e na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (de propriedade cooperativa). Apesar da aprovação deste mestrado ter ocorrido em fevereiro de 2007 e de os futuros mestrandos precisarem de uma formação mínima em História ou em Geografia para ingressarem no mesmo curso, este foi iniciado logo no ano letivo de 2007/8 na maioria destas universidades – ou seja, os estudantes iniciaram o Mestrado em Ensino de História e de Geografia sem possuírem, de facto, o mínimo de créditos de formação na sua área *minor*, fosse ela de História ou de Geografia. Alvo de uma avaliação intermédia por parte da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior/A3ES, a Universidade Lusófona foi, entretanto, forçada a interromper o seu curso de mestrado. Em 2014, a Universidade dos Açores e a Universidade do Minho não se candidataram ao Mestrado em Ensino de Geografia (candidataram-se ao Mestrado em Ensino de História), ao que também não terá sido alheia a atuação da referida Agência. Em 2015, a A3ES aprovou a criação do Mestrado em Ensino de Geografia nas referidas quatro universidades que tinham iniciado a formação de docentes em 1987, mas apenas numa universidade essa aprovação foi feita sem condições/limitações, pelo período de 6 anos. O resultado da atuação da A3ES revela bem as fragilidades universitárias da formação inicial dos professores de Geografia. Na avaliação de

19. Decreto-Lei no 79/2014, de 14 de maio

2021, um dos quatro cursos foi descontinuado, mas os três restantes foram aprovados por 6 anos, o que significará, globalmente, uma consolidação dessa formação. Em 2016 foi iniciada, na Universidade do Porto, a *Revista de Educação Geográfica UP-geTup* e em 2019, iniciaram-se, na Universidade de Coimbra, os Encontros Nacionais dos Mestrados em Ensino de Geografia MEG@PT, a traduzirem também esta consolidação.

No Decreto-Lei 79/2024, de 14 de maio (já indicado), consagraram-se, transversalmente, as componentes de Área de docência (Geografia), Área educacional geral, Didáticas específicas, Iniciação à prática profissional, todas com créditos próprios, a maioria dos mesmos nesta última componente, e, ainda, a componente de Área cultural, social e ética, esta sem créditos próprios²⁰. Na Universidade de Coimbra, o Mestrado em Ensino de Geografia resulta de uma parceria da Faculdade de Letras com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e, na Universidade de Lisboa, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território com o Instituto de Educação. Já a Universidade do Porto e a Universidade Nova de Lisboa, a Faculdade de Letras e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas assumem a formação na Área educacional geral.

Na estrutura dos cursos, o primeiro ano é dedicado, fundamentalmente, a uma formação mais teórica e o segundo ano a Iniciação à Prática Profissional, desenvolvida em escolas básicas e secundárias, em diálogo com as universidades. Contudo, na Universidade de Lisboa, logo no 1º ano os alunos iniciam, no 2º semestre, a referida Iniciação à Prática Profissional. A formação em tecnologias adquire um relevo desigual nestas quatro universidades.

Pode-se falar de uma *academicização* ou *universitarização* (Alexandre, 2013) da formação inicial de professores, também de Geografia. Os estudantes de mestrado têm, sem dúvida, uma formação mais profunda em didática e em ciências da educação, o que também é estimulado pela realização de um relatório de prática de ensino supervisionada, com discussão pública e equivalente a uma dissertação, na conclusão do mestrado. Estas áreas tendem crescentemente a diferenciarem-se, mantendo entre si um diálogo que nem sempre é fácil. Como talvez fosse expectável, sem experiência profissional prévia, os estudantes de mestrado de Geografia agarram-se frequentemente ao manual escolar e às atividades propostas pelas editoras escolares na construção da sua aula, mesmo se em evidente negação dos princípios que enunciaram nos seus discursos teóricos sobre a criatividade e a inovação docentes e a adequação das suas estratégias às características concretas dos seus alunos.

Os relatórios de prática de ensino supervisionada, com que se concluem o Mestrado em Ensino de Geografia, assumem modalidades diversas de acordo com as universidades, oscilando entre a implementação de uma experiência letiva muito circunscrita (um jogo, uma visita de estudo) ou a planificação, implementação de uma sequência didática de várias aulas. Contudo, revelam, em geral, uma mesma debilidade: descrevem, sobretudo, o que o jovem professor implementa na sala de aula, pouco se detendo na avaliação dos resultados, numa perspetiva de investigação. Um outro sinal da debilidade da investigação didática reside no facto de nunca ter sido aprovado, pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, um projeto de investigação sobre ensino de Geografia.

20. Artigo 7º e Artigo 15º do Decreto-Lei no 79/2014

Talvez pelas maiores obrigações académicas e ausência de experiência profissional, o Mestrado em Ensino de Geografia também se caracteriza pelo declínio daquilo que frequentemente marcou a formação inicial de professores da disciplina, desde logo nos anos 80 do século passado: a dinamização das atividades escolares e da relação da própria escola com a comunidade.

Carência de docentes e preocupações sobre a sua formação inicial

Em Portugal, a colocação dos docentes é efetuada a nível nacional, de acordo com as suas habilitações profissionais, vínculo laboral e tempo de serviço, num sistema algo complexo. Frequentemente, os docentes são colocados fora dos seus locais habituais de residência, o que cria uma situação difícil para os mesmos. Em cada ano letivo, esta situação tem grande visibilidade em reportagens da comunicação social, dando a sensação de existir um grande excesso de docentes, para além de se reforçar os inconvenientes da profissão docente. Nestes, contam-se também um baixo nível remuneratório, as dificuldades de progressão na carreira docente e a própria desvalorização social da profissão docente, numa escola marcada pelos problemas de indisciplina associados à sua democratização social e à pressão das autoridades educativas para a aprovação dos alunos, de forma a se obterem elevadas taxas de sucesso escolar.

Também em resultado desta desvalorização da profissão docente e da imagem pública de excesso de profissionais de ensino, assistiu-se a uma acentuada fuga dos cursos de mestrado em ensino de Geografia. Em consequência, há um acentuado envelhecimento da classe docente de Geografia e da generalidade dos restantes grupos disciplinares. Em 2022, o governo português anunciou a criação de um grupo de trabalho que pretende reformar a formação inicial de professores, de que se desconhecem, no momento em que é escrito este texto, as propostas. Contudo, receia-se que, perante a carência de docentes, o governo tenda a facilitar a formação inicial, permitindo a profissionalização de docentes sem uma formação inicial de qualidade.

O desafio da qualidade na formação inicial

Longe vão os tempos em que o professor de Geografia era quase um curioso da disciplina, que demonstrava em exames possuir alguns conhecimentos geográficos, como sucedia num século XIX de uma Geografia sem geógrafos. Contudo, o século XIX, também por isso, foi um período de grande abertura do discurso escolar da Geografia à realidade geográfica portuguesa, aos seus anseios, sem os filtros académicos que se começam a sentir com a formação universitária de professores no século XX (Claudino, 2009). Não por acaso, o século XIX assistiu a uma forte consolidação disciplinar do ensino de geografia, tendo esta disciplina tornado-se autónoma da de História em 1888, ao arrepio da tradição francesa de união entre estas disciplinas.

A formação inicial deixou de ser a preparação de docentes que já se encontravam a lecionar, com os vícios daí decorrentes, para ter a dignidade de um curso de mestrado a frequentar pelos alunos que pretendem iniciar a atividade docente. Subsiste, talvez sempre subsistirá,

como *ponto crítico da formação inicial e contínua*, o facto de que a *transposição da teoria para a prática não é simples nem linear*, na separação dos espaços e tempos de formação (Estrela & Estrela, 2001, p. 15), na universidade e nas escolas.

Institucionalizada na universidade pela necessidade de formação de professores, a Geografia académica teve um limitado diálogo com o ensino básico e secundário – como o demonstram, de resto, o facto de a consolidação da Geografia na universidade portuguesa, na primeira metade do século XX, ter coincidido com um forte período de crise da sua presença no ensino secundário (Claudino, 2015). Quase trinta anos depois do regresso da formação de professores às universidades no final do século XX, as dificuldades na afirmação dos mestrados em ensino de Geografia são evidentes. Contudo, foi a universidade quem protagonizou a reação à integração da formação de professores no começo do século XXI e, previsivelmente, terá um protagonismo institucional crescente.

A universitarização da formação inicial teria, quase inevitavelmente, como consequência o facto de o estudante se comportar, frequentemente, mais como um aluno em formação do que um protagonista na sala de aula e na escola - o que foi agravado pelo facto de ficar destituído, em 2005, do estatuto de docente.

Aguarda-se a reformulação dos mestrados em ensino, também de Geografia. Com a mesma, há a expectativa de que os professores em formação venham a tutelar turmas, sob a supervisão de um professor orientador. Mas receia-se, como se referiu, uma formação menos rigorosa, na pressa em promover o acesso à docência de mais professores. Mais em geral, a investigação em didática da Geografia continua a emergir como um desafio fundamental.

Referências

- Alexandre, F. M. S. (2013). *Formação Reflexiva de Professores e Cidadania. Contributo para o Estudo das Práticas de Formação Inicial de Professores de Geografia* [Reflective Teacher Education and Citizenship. Contribution to the Study of Initial Training Practices for Geography Teachers]. [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2645>
- Carvalho, A., Germano, H., Calado, I. & Pereira, P. (1986). Relato de urna experiência de aprendizagem no meio. *Actas do IV Colóquio Ibérico de Geografia* (pp. 857-866). Instituto de Estudos Geográficos, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Claudino, S. & Hortas, M. J. (2015). La formación del profesorado para una cultura de la ciudadanía. contradicciones y expectativas de los discursos y prácticas. in Ana M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruíz, J. L. de la Montaña Conchiña (eds.), *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el Futuro: Recursos para Trabajar la Invisibilidad de Personas, Lugares y Temáticas* (pp. 465-474). Universidad de Extremadura/ Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. http://lepeg.iesa.ufg.br/up/8/o/AUPDCS_abierto.pdf
- Claudino, S. & Hortas, M. J. (2015, a). La enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado para la ciudadanía en Portugal. Perspectiva histórica, modelos, representaciones y desafíos. En B. Borghi, F. F. Garcia Pèrez, O. Moreno Fernández, *Novi Cives: Cittadini dall'Infanzia in poi*, (p. 173-190). Pàtron Editore.

- Claudino, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais* [Portugal through geography textbooks. XIX century. The intentional images]. [Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa].
- Claudino, S. (2005). La nueva formación inicial de profesores de geografía en Portugal: preocupaciones y desafíos. *Didáctica Geográfica*, 7, 67-86.
- Claudino, S. (2009). O ensino da Geografia em Portugal: tradições e desafios. *GEOFORO: Foro Iberoamericano sobre Educación, Geografía e Sociedad*. <http://geoforoiberoamericano.blogspot.com/2009/06/o-ensino-da-geografia-em-portugal.html>
- Claudino, S. (2015). A Educação Geográfica em Portugal e os Desafios Educativos. *Giramundo, Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, 2(3), 7-19. <http://dx.doi.org/10.33025/grqcp2.v2i3.204>
- Coelho, A. (1890). Os concursos para o magistério secundário. *Revista de Educação e Ensino*, 5(2), 49-56
- Commission on Geographical Education/International Geographical Union (2016). *International Charter on Geographical Education* (pp. 1–20). Internacional Geographical Union. https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf
- Conselho Superior de Instrução Pública (1850). Relatório Anual 1849-1850. O Instituto, IV. p. 41-44, 65-68, 77-80 e 88-91.
- Constância, J. M. (1963-64). A didáctica e o valor formativo da geografia - algumas notas relativas ao ensino liceal. *Boletim do Centro de Estudos Geográficos*, III(20 e 21), 131-137
- Estrela, N. T. & Estrela, A. (2001). Antecedentes do Projeto IRA – Origem e evolução de um projeto de formação. *IRA – Investigação, Ação, Reflexão e Formação de Professores. Estudos de Caso* (pp. 15-27). Porto Editora.
- Ferreira-Deusdado, M. A. (1890). Os concursos do magistério liceal. *Revista de Educação e Ensino*, 5, 3-14
- Ferreira-Deusdado, M. A. (1894). Observações à Proposta de Lei sobre o Ensino Secundário. *Revista de Educação e Ensino*, 9, 534-543
- García-Pérez, F.F., De-Alba-Fernández, N. y Navarro-Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En Borghi, B., García-Pérez, F.F. y Moreno-Fernández, O. (eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Pàtron Editore.
- Geografia no Século XXI* (pp. 87-96). Papyrus Editora.
- Girão, A. (1929) – O ensino da geografia nos Liceus e nas Universidades. *Arquivo Pedagógico*, II(4), 373-386
- Lemos, E. S. (2004) -A Educação Geográfica em Portugal. In J. W. Vesentini, (org.) *O Ensino de*
- Moura, A. (1967). MAIS LICEUS SIM! Mas acima de tudo, CAPACIDADE DOCENTE!. *Labor*, XXXII(259), 40-43
- República Portuguesa (2005). *Programa de Estabilidade e Crescimento 2005-2009. Actualização de Dezembro de 2005*. República Portuguesa.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos. Um novo contrato social para a educação. Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação*. UNESCO.

Contribución de autorías · Authorship contributions

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

Conflito de interesses · Conflict of Interest

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