

FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS EM PORTUGAL

Sónia Valente Rodrigues
Isabel Margarida Duarte

1 ——— INTRODUÇÃO

Em Portugal, a formação profissional para a docência é realizada em instituições de ensino superior (IES) do setor público – Institutos Politécnicos e Universidades – e do privado. No setor público, o Ensino Superior Politécnico, concretamente, as Escolas Superiores de Educação, ocupam-se, sobretudo, da formação de professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e as Universidades, por sua vez, fazem a formação de professores para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário. Note-se que o 1.º Ciclo do Ensino Básico se caracteriza pela monodocência, ou seja, um mesmo professor ensina todas as áreas; no 2.º Ciclo, o mesmo professor pode lecionar Português e História e, a partir do 3.º Ciclo, cada professor leciona a disciplina de Português. No Ensino Secundário, o mesmo professor pode ainda lecionar disciplinas como Literatura Portuguesa, Clássicos da Literatura e Literatura de Língua Portuguesa¹.

Neste texto, apresentamos as linhas principais da formação inicial de professores olhando sobretudo para a presença da linguística nos cursos que concedem habilitação profissional para a docência na área das letras (línguas e humanidades). Focamo-nos na formação de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, por estar associado ao sistema público universitário, contexto em que atuamos como docentes e investigadores, em particular de professores de “letras”, isto é, línguas e humanidades.

Tomamos a Faculdade de Letras da Universidade do Porto como caso representativo, por ser a unidade orgânica desta instituição de ensino superior pública com maior número de cursos de habilitação para a docência em oferta formativa na formação de professores², com seis cursos de mestrado em ensino atualmente em vigor:

- Ensino de Filosofia no Ensino Secundário;
- Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário;
- Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário;
- Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário;
- Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês;
- Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês.

Os cursos têm um numerus clausus rigoroso, aprovado pelo Ministério. No caso do Português monolíngue só entram 20 estudantes por ano. Depois de uma breve nota histórica sobre os antecedentes da formação de professores (2), atemo-nos à situação curricular atual (3) e a questões teórico-metodológicas da organização da formação de professores de Português (4). Tomamos por objeto os cursos de mestrado que concedem habilitação profissional para o ensino de Português e de Língua Estrangeira (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês) em Portugal.

2 ————— OS ANTECEDENTES: UM POUCO DE HISTÓRIA

Antes do 25 de Abril, a formação de professores estava sobretudo a cargo do Ministério da Educação Nacional. Contudo, uma formação pedagógica prévia era disponibilizada pelo Ensino Superior. Pela reforma de 1930 (Decreto-lei n.º 18.973, de 16 de outubro de 1930), foi criada a Secção de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa e de Coimbra, dado que, nesse ano, o Porto já não tinha Faculdade de Letras. Recorde-se que, criada em 1919, a Faculdade de Letras do Porto viria a ser encerrada, em 1928, pela Ditadura. Viria a ser reaberta em 1961, com as licenciaturas de História e Filosofia e o referido curso de Ciências Pedagógicas. Esse curso decorria apenas num ano letivo e era composto por um núcleo comum de cinco disciplinas, a saber: Pedagogia e Didática, História da Educação, Psicologia Geral, Psicologia Escolar e Higiene. A frequência destas disciplinas era obrigatória para a habilitação profissional de professores dos Ensinos Liceal e Técnico (dois ramos em que, até ao 25 de Abril, se subdividia o ensino pós primário), que pretendessem profissionalizar-se, através de um estágio pedagógico não pago, da responsabilidade do Ministério da Educação Nacional, estágio que terminava com um Exame de Estado: uma aula, perante um júri, numa escola que não era aquela onde o professor lecionava. Ou seja, as chamadas “Pedagógicas” constituíam um requisito para quem queria fazer estágio. Mas estavam longe de constituir uma formação de qualidade. Como referimos em Duarte (2021: 220),

[...] segundo Rui Grácio, esta formação de Ciências Pedagógicas “tinha-se tornado desajustada” ao longo das décadas em que existiu e o mesmo autor refere que J. F. Gomes (1974), catedrático da História da Educação, denunciou “os «males» do sistema: número excessivo de alunos e sua heterogeneidade, frequência facultativa, total falta de coordenação entre o curso e o estágio pedagógico nas escolas” (Grácio, 1983a: 169). O facto de a frequência ser facultativa e de, entre 1930 e 1961, o curso só ter existido em Lisboa e Coimbra, fez com se tenha transformado apenas num conjunto de matérias estudadas por sebatas, para exames com centenas de candidatos desmotivados (Stoer, 2008).

A reabertura da Faculdade de Letras no Porto, em 1961, não alterou substancialmente o panorama: as centenas de professores em formação, que queriam ingressar no estágio, não frequentavam as aulas das chamadas “Pedagógicas” e o estudo era apressado e nada problematizador. Não admira, portanto, que este patamar da formação tivesse sido extinto depois de abril de 1974.

A partir desta data e até passarem a ser as Universidades e os Institutos Politécnicos a formarem professores, houve um período de algum vazio. A formação de docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário limitava-se ao estágio pedagógico da responsabilidade do Ministério da Educação, com coordenação centralizada a nível nacional. Os candidatos a professores transitavam, diretamente, de um curso universitário de cinco anos, exclusivamente científico, para as escolas onde iam estagiar, em grupos de cerca de seis docentes, que tinham turmas próprias distribuídas e, portanto, eram pagos para lecionar. A situação veio a alterar-se com a criação, em 1987, em todas as Faculdades de Letras, do chamado Ramo Educacional, que começou por ter um regime transitório e, depois, se organizou de forma mais definitiva, com um conjunto de Unidades Curriculares da área Educacional, algumas disciplinas da área da Didática (as então chamadas Metodologias) e um Estágio pedagógico, em Escolas Básicas com 3.º ciclo e Secundárias, acompanhado de um Seminário, na Faculdade. Neste regime, além do Orientador na escola, os professores em formação contavam, também, com um Supervisor da Faculdade.

Cerca de duas décadas depois, este modelo deu lugar a um Curso de Especialização em Ensino (2005), de um ano, posterior ao final da licenciatura, mas de perfil muito próximo ao do Ramo Educacional.

A adequação dos cursos de Ensino Superior ao Processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março) levou a que a formação para o exercício da profissão docente fosse ao nível de mestrado, num percurso constituído por uma sequência de dois ciclos de estudos: uma licenciatura, que garantia a formação de base na área científica de docência, e um mestrado, que conferia a formação profissional, assegurando a habilitação profissional para o exercício da docência.

3 ————— SITUAÇÃO ATUAL

A atual formação exige, desde 2008, que os futuros professores tenham um Mestrado em Ensino, obtido em cursos de dois anos, de acordo com orientações regulamentares definidas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Este diploma estabelece que, ao mestrado, cabe “assegurar um complemento dessa formação [formação de base na área de docência] que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar”. Cabe também “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada”. Estão também nele definidas a estrutura curricular dos mestrados em ensino e as condições de ingresso para os cursos de mestrado que formam para os diferentes grupos de recrutamento docente. .

Assim, no primeiro ano do curso de mestrado em ensino, há, sobretudo, unidades curriculares de três áreas: a Formação Educacional Geral, as Didáticas e Unidades Curriculares de reforço da área científica ensinada. No segundo ano, o estudante faz um estágio anual numa escola, acompanhado por um orientador local e um supervisor da Universidade, tem ainda algumas unidades curriculares na Faculdade, frequenta um Seminário de apoio ao Estágio e deverá redigir um relatório de investigação-ação, de entre 50 a 100 páginas, a discutir em provas públicas por um júri de três professores.

No caso dos Mestrados em Ensino do Português, a lei prevê dois tipos de Mestrados: aqueles em que o docente fica habilitado apenas a lecionar Português e o que prepara para o ensino de duas línguas. Neste segundo caso, a língua com mais créditos exigidos é o Português, que se pode combinar com Alemão, Espanhol, Francês ou Inglês.

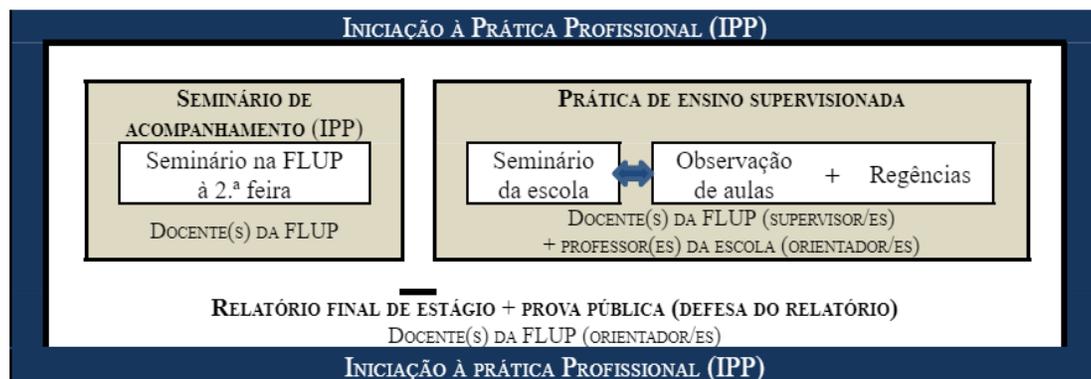
Embora haja, legalmente, alguma margem de autonomia para cada Universidade propor o arranjo das disciplinas de forma própria, o Ministério da Educação impõe algumas restrições que não permitem distanciar os cursos de um padrão relativamente homogéneo, dentro do qual cada instituição de Ensino Superior decide, só em certa medida, o seu próprio percurso. Note-se ainda que quer o desenho curricular inicial, quer a aprovação da continuação do funcionamento, ou seja, a avaliação regular dos cursos de mestrado, está atribuída à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES),

agência de avaliação nacional. Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), estes cursos têm a duração de 4 semestres curriculares e estão subdivididos em duas etapas. O plano de estudos do Mestrado em Ensino de Português está representado na Tabela 1:

1.º ANO DO CURSO DE MESTRADO EM ENSINO			
1.º semestre		2.º semestre	
Nome	Créditos	Nome	Créditos
Psicologia da Educação	6	Didática do Português II	6
Ética e Educação	6	Políticas Educativas e Currículo	6
Oficina de Gramática de Língua Portuguesa	6	Investigação educacional	6
Variação e Mudança em Português	6	Psicolinguística e Ensino de Línguas	6
Didática do Português I	6	Produção de Materiais Didáticos em Português	6
		Didática do Português como Língua Segunda	6
2.º ANO DO CURSO DE MESTRADO EM ENSINO			
Nome		Créditos	
Iniciação à Prática Profissional		48	
1.º semestre		2.º semestre	
Nome	Créditos	Nome	Créditos
Temas de Literatura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário	6	Temas de Cultura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário	6

Tabela 1 — Plano curricular do mestrado em ensino de Português – elaborado pelas autoras a partir de sigarra.up.pt/flup/pt

A Iniciação à Prática Profissional, unidade curricular anual do 2.º ano do curso de mestrado em ensino, é constituída por diferentes componentes, representadas no esquema seguinte:



Esquema elaborado pelo grupo GRIDeFORM-FLUP³

Podemos verificar que, como explicado antes, há unidades curriculares da área da Formação Educacional Geral, como *Psicologia da Educação, Ética e Educação*, ou *Investigação Educacional*, por exemplo; unidades curriculares da área das Didáticas, como *Didática do Português I e II*, e *Didática do Português como Língua Segunda*; e também unidades curriculares que são reforço dos conhecimentos científicos da área de base a ensinar, como *Variação e Mudança em Português* ou *Temas de Literatura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário*, por exemplo.

4 ————— QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Na organização da formação de professores de Português, assumem especial relevância questões teórico-metodológicas que anotamos de seguida.

A primeira questão prende-se com a necessária coerência do plano de estudos com o objeto e objetivos específicos da disciplina de Português, nos ensinos básico e secundário⁴, sobretudo com os dois pilares estruturantes que são a educação literária e a educação linguística das crianças e jovens até aos 18 anos de idade. Essa coerência é garantida através de três disciplinas do plano curricular do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico

e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, aqui tomado como exemplo de outros afins existentes em outras Universidades⁵. Destacamos estas disciplinas por estarem mais relacionadas com as Aprendizagens Essenciais⁶ da disciplina de Português dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal.

A unidade curricular *Oficina de Gramática de Língua Portuguesa* é aquela em que os conhecimentos de Linguística adquiridos anteriormente pelos mestrandos, nas suas licenciaturas de base (os estudantes têm, por lei, de ter obrigatoriamente 120 ECTS⁷ da área científica de base para se candidatarem ao Mestrado), se convertem em ferramentas para o ensino oficial ou laboratorial da gramática, dentro de uma perspetiva próxima da Linguística Educacional ou da Linguística Pedagógica (Rodrigues & Silvano, 2019a, 2019b). Faz parte do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em dois cursos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto integrando o conjunto das UC de frequência obrigatória ministradas no 1.º semestre do 1.º ano do curso. Iremos expor o seu modo de funcionamento, como exemplo das metodologias de ensino e aprendizagem adotadas. Está organizada de modo a permitir 52 horas de contacto com os estudantes, num total de 162 horas. As horas de contacto são distribuídas por aulas teórico-práticas, num total de 3 horas semanais, e por orientação tutorial, que ocupa uma quinzenal no plano de estudos. As componentes de ocupação têm a seguinte distribuição: estudo autónomo (50 horas), frequência das aulas (56 horas) e trabalho de investigação (56 horas). O percurso de ensino e aprendizagem inclui cinco fases: a primeira fase, de aquisição e aprofundamento de saberes de natureza linguística (o conteúdo gramatical) e de natureza pedagógico-didática (metodologia de ensino da gramática através de laboratório gramatical); a segunda fase, de conceção de laboratórios gramaticais para alunos da escolaridade obrigatória; a terceira, de experimentação dos percursos didáticos desenhados e de pilotagem dos respetivos materiais aplicados em algumas turmas de uma escola básica e secundária, a EBS Alexandre Herculano, com quem a FLUP tem protocolo de colaboração na formação de professores; quarta fase, de correção, classificação e avaliação dos desempenhos dos alunos testados, de que resultam dados para análise da eficácia desses percursos e materiais didáticos e subsequente reorientação e melhoria; a quinta fase, de comunicação científica dos resultados obtidos com vista ao aprofundamento dos saberes relacionados com a construção, implementação e efeitos de aprendizagem baseada em laboratório gramatical (Pedreira et al., 2019).

Os futuros professores têm também as unidades curriculares *Temas de Literatura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário* e *Temas de Cultura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário*, disciplinas em que se procura reforçar conhecimentos e competências nas áreas da Literatura e da Cultura, tendo em conta aspetos muito concretos dos curricula dos Ensinos Básico e Secundário, por exemplo, leituras obrigatórias. Tendo os documentos curriculares por referência, os programas destas disciplinas selecionam um conjunto de temas, problematizando os respetivos contextos teóricos e enquadrando-os histórico-culturalmente, de forma a que os estudantes possam sedimentar os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura, desenvolvendo, simultaneamente, a aptidão para reconhecer e enquadrar um tema, um autor, uma obra, numa perspetiva que se pretende já próxima do contexto de atuação concreto de um professor de Português. Cada uma das Unidades Curriculares está organizada de modo a permitir 41 horas de contacto com os estudantes, num total de 162 horas. As horas de contacto são distribuídas por aulas teórico-práticas, num total de 2 horas e meia semanais, e por orientação tutorial, que ocupa uma hora quinzenal no plano de estudos.

A segunda questão diz respeito à preparação dos estudantes futuros professores para o perfil atual da população estudantil nas escolas portuguesas, resultante dos fluxos migratórios dos últimos anos. De acordo com o Relatório Estatístico 2023, do Observatório das Migrações, do Alto Comissariado para as Migrações (Oliveira, 2023), a escola e o ensino superior têm atualmente uma população estudantil diversificada, multilingue e multicultural, como se comprova pelo número de vistos concedidos para residência em Portugal, sobretudo por razões de estudo, investigação e profissionais altamente qualificados, visível no gráfico seguinte⁸:



Gráfico 2.1. Vistos de residência* atribuídos nos postos consulares, por razão de entrada, 2011 a 2022

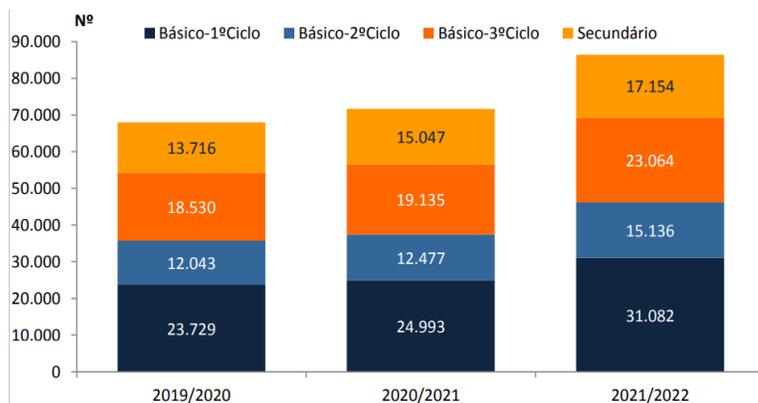
Fonte: Ministério dos Negócios Estrangeiros (sistematização e elaboração da autora).

Nota: *Exclui vistos para Autorizações de Residência para Investimento (ARI)

Nos vistos de residência atribuídos por razões de estudo, predominam “os nacionais do Brasil (53,8% em 2018, 54,1% em 2019, 64,5% em 2020, 51,3% em 2021, embora descendo para 38,2% em 2022) e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), de Angola (84,6% em 2018, 66,4% em 2019, 59,5% em 2020, 59,3% em 2021 e 52,3% em 2022), de Cabo Verde (78,7% em 2018, 71,9% em 2019, 75,2% em 2020, 74,4% em 2021 e 67,1% em 2022) e da Guiné-Bissau (70,3% em 2018, 84,3% em 2019, 84,2% em 2020 e 86,1% em 2021);” (Oliveira, 2023, p. 40).

Não é possível esquecer que os mestrados em ensino constituem a habilitação profissional para futuros docentes de Português, disciplina que integra o currículo nacional ao longo de toda a escolaridade obrigatória. Os futuros professores da disciplina de Português dos ensinos Básico e Secundário não podem deixar de conhecer o perfil dos alunos estrangeiros nesses níveis de escolaridade. De acordo com o Relatório Estatístico citado, “No ano letivo de 2021/2022 encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário 86.436 alunos de nacionalidade estrangeira, verificando-se um acréscimo de 14.784 alunos (+20,6%) face ao ano letivo anterior (quando os alunos estrangeiros perfaziam 71.652 indivíduos).” (Oliveira, 2023, p. 102).

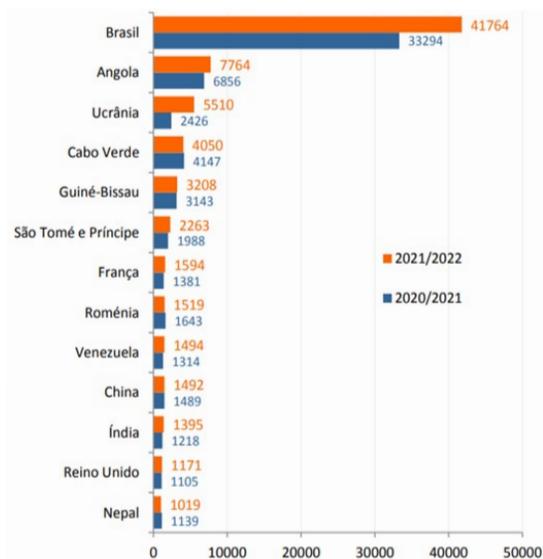
Veja-se o gráfico seguinte⁹, representativo da evolução entre os anos letivos 2018/2019 e 2021/2022 do número de alunos estrangeiros matriculados nos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário:



Número de alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário em Portugal Continental, entre os anos de 2018/2019 e de 2021/2022

Fonte: DGEEC, DSEE/DEEBS (sistematização da autora. Apoio na atualização dos dados por Rita Monteiro do OM).

É importante ainda analisar as nacionalidades correspondentes a estes alunos, informação contida no gráfico seguinte¹⁰:



Alunos matriculados no ensino básico e secundário, segundo as quinze nacionalidades numericamente mais representadas nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022

Fonte: DGEEC, DSEE/DEEBS (sistematização da autora. Apoio na atualização dos dados por Rita Monteiro do OM).

Notamos que, por um lado, há um número muito significativo de alunos de países de língua oficial portuguesa (Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe), e, por outro lado, vindos da Europa, Ucrânia, França, Roménia, Reino Unido e, por último, de países mais distantes como Venezuela, China, Índia e Nepal. Sabemos, portanto, que a garantia de sucesso académico, de exercício de uma cidadania plena e de integração social nas escolas passa por questões relacionadas com variedades do português, combatendo o preconceito linguístico, e com o ensino de português como língua segunda/língua estrangeira.

Em face do exposto, são cruciais no mestrado em referência duas unidades curriculares: a de *Variação e Mudança em Português* e a de *Didática do Português como Língua Segunda*, ambas de frequência obrigatória de. *Variação e Mudança em Português* propõe-se desenvolver os estudantes para o reconhecimento da especificidade da língua portuguesa nas suas diferentes variedades (o português do Brasil e as diferentes variedades do português em África), para a capacidade de relacionar a atual especificidade da língua com o seu perfil de evolução histórica e para o reconhecimento da variação histórica em sincronias do passado e no português moderno, analisando fenómenos de evolução em curso nas suas diferentes variedades.

Em *Didática do Português como Língua Segunda*, os estudantes complementam os conhecimentos que adquirem em *Didática do Português I e II*, disciplinas unicamente voltadas para o ensino da Língua Materna. Ora, como sublinhámos antes, o português não é a língua materna de uma grande parte dos alunos dos atuais Ensinos Básico e Secundário em Portugal. Os futuros professores terão, portanto, de estar equipados com conhecimentos específicos para o ensino do português como uma Língua Segunda. Falamos em Língua Segunda por ser uma língua que não é materna, mas com a qual os alunos não têm apenas contexto na escola e na sala. Também a ouvem no dia a dia, fora da escola e essa língua tem uma importância crucial para os que a aprendem como língua não materna.

Uma terceira questão teórico-metodológica central relaciona-se com a perspetiva psicolinguística do ensino e aprendizagem do Português, justificativa da integração da unidade curricular *Psicolinguística e Ensino de Línguas*. Através desta unidade curricular, os estudantes futuros professores são sensibilizados para a importância de práticas de linguagem e cognitivas específicas, assentes nas relações entre processamento de linguagem, atenção e memória, na aprendizagem, quer de língua materna, quer de línguas segundas, como bem mostrou nos seus vários estudos Pinto (2001), além de

aprofundarem conhecimento e competências relacionadas com a literacia e as bases da leitura (Pinto, 1996, 1998, 2002), com a escrita como processo (Pinto, 2017) e com a importância do oral (Pinto, 2014), por exemplo.

Finalmente, como quarta questão, não se pode deixar de anotar o lugar da linguística (em particular, da linguística educacional) nestes cursos de mestrado em ensino numa outra dimensão, a da reflexão pedagógico-didática gerada na Iniciação à Prática Profissional, unidade curricular situada no 2.º ano do curso, que corresponde ao estágio pedagógico em contexto escolar, como foi referido. Neste ano, os estudantes futuros professores desenvolvem a sua prática de ensino supervisionada através do desenvolvimento de projetos de investigação-ação centrados em questões de ensino e aprendizagem do português na sala de aula. No final desse ano, os estudantes futuros professores apresentam e defendem, em prova pública, um Relatório Final. Uma das áreas da didática das línguas mais frequentemente abordada é a do ensino da gramática, para o que se exige uma sólida formação na área da Didática, mas, sobretudo, na da Linguística.

Importa, finalmente, reter que na base do trabalho de formação de professores, nos cursos de mestrado em ensino de Português, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, está o pressuposto de que «A aula de Português é antes de tudo aula de língua.»¹¹ (Fonseca, 1989: 314), suporte teórico da especificidade do ensino do Português, que se desdobra em diversas assunções:

- a. o ensino do Português deve ser orientado para o desenvolvimento de competências, tendo em conta os objetivos e o objeto que a definem como «lugar aberto à linguagem e às suas múltiplas manifestações», «espaço de trabalho, treino e desenvolvimento» (Serôdio, 2006: 112) da leitura, da escrita, da compreensão e expressão oral (com especial ênfase nos géneros formais e públicos do oral), da educação literária e do conhecimento explícito da língua, o que implica domínio de conhecimentos, de capacidades e de atitudes entendidos como um «saber-em-uso»;
- b. o lugar central da aula de língua materna é ocupado pelo texto, enquanto manifestação concreta da língua, inscrito pelo homem num determinado discurso, na sua relação com outros discursos, com outros homens e com o mundo, já que, como refere J. Fonseca, é nos textos que «se concretizam ou objectivam diferentes experiências

e vivências do real, neles se perscrutam e actualizam ou presentificam “mundos possíveis”, neles se pressupõem tanto quanto se criam e se transformam relações intersubjectivas, neles se contêm a representação e activação da interacção social, neles se avalia, recria e perpetua a identidade da comunidade.» (Fonseca, 1988-89: 64);

- c. o desenvolvimento de competências específicas é perspectivado numa visão integrada das diversas componentes específicas desta disciplina, na senda de Fernanda Irene Fonseca (1990) e de Isabel Margarida Duarte (2008): a educação literária, o conhecimento explícito da língua, a leitura, a escrita, a oralidade;
- d. a leitura literária concilia a educação literária com o desenvolvimento da consciência linguística e de um conhecimento explícito da língua (no sentido mais alargado da designação), embora a leitura e análise da obra literária não fiquem restringidas a essa dimensão, na base da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura solidamente fundamentada por Fonseca (2000) e Duarte (2008a, 2008b).

Na formação de professores de Português que tem vindo a ser desenvolvida na Faculdade de Letras¹², é particularmente relevante a harmonização entre as componentes de áreas disciplinares de referência, em especial das ciências da linguagem, com componentes das ciências da educação, numa perspectiva integrada. Disso nos dão conta os volumes relativos aos encontros científicos que tiveram por tema *A Linguística na Formação de Professores* (Fonseca, Duarte & Figueiredo, 2001; Leal *et al.*, 2019). Como se pode ler no prefácio do segundo volume,

Da intersecção entre as ciências da linguagem e a educação emergem áreas de estudo diversificadas, nomeadamente o discurso em sala de aula, os materiais didáticos, os instrumentos de avaliação, a língua como objeto de ensino e estudo (na dupla vertente de língua materna e não materna), a linguística como formação científica de base no professor de línguas, a consciência e o conhecimento linguístico como fatores de qualificação profissional no professor de qualquer das disciplinas curriculares, entre outras. A produção científica (teorias, descrições rigorosas,

metodologias, instrumentos) neste domínio de interseção reforça a colaboração construtiva entre a investigação e a prática letiva, por meio de um desenvolvimento profissional de educadores, professores e outros agentes diretamente implicados no ato educativo que, no conjunto múltiplo de componentes relacionadas com o ensino de línguas, conta com um espaço amplo de reflexão e de investigação nas ciências da linguagem, em geral, e na linguística educacional, em particular. (Leal *et al.*, 2019: 2).

Esta vocação para relacionar, na investigação, saberes científicos de base, nomeadamente da área da Linguística, com a prática docente dos professores de Português vem de longe, de antes sequer de haver, na FLUP, o chamado Ramo Educacional. Quando Fonseca (2001) falava de Linguística implicada, era a esta relação fecunda entre conhecimento linguístico do docente e as suas práticas reflexivas como professor de Português que se estava a referir.

5 ————— CONSIDERAÇÕES FINAIS — PALAVRAS PARA O FUTURO

Procurámos fazer, neste texto, um percurso breve pela formação de professores de Português, em Portugal, nas últimas décadas. Nestes 50 anos, os mesmos que tem a democracia portuguesa, as alterações foram vertiginosas. Passámos de uma ditadura em que a escolaridade apenas era obrigatória até ao 4.º ano, para uma escola que é de todos, em que o ensino obrigatório vai até ao 12.º ano. Até 1974, havia o livro único e o ensino era totalmente centrado no professor, que ensinava, de forma expositiva, matéria, sobretudo de gramática e, já no Liceu, história da Literatura, a uma elite. Hoje, o ensino é para todos, as salas de aula não são homogêneas, nem socialmente nem do ponto de vista linguístico. Essa heterogeneidade linguística tem a ver com diferentes línguas maternas dos estudantes, mas também com diferentes variedades diatópicas e diastráticas que hoje convivem na escola. E uma heterogeneidade que interpela, em primeiro lugar, os professores

de Português. Terão de ser eles a ajudarem a encontrar respostas, através dos seus conhecimentos, da sua experiência refletida e da investigação que fazem, para a formação de professores num contexto tão complexo como o atual. Não serão as autoridades da educação nem as Universidades que irão descobrir as soluções mais adequadas. Terá de ser uma resposta concertada, incluindo os professores e as instituições que os formam e tutelam, que tenha em conta o passado, uma análise cuidada da situação atual e imaginação e engenho para encontrar novas saídas sabendo que o lugar da linguagem será sempre o lugar do humano.

		1.ª ANO	2.º ANO	
1	As disciplinas de Literatura Portuguesa, Clássicos da Literatura e Literaturas de Língua Portuguesa fazem parte da formação específica do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades do Ensino Secundário.	Ensino de Filosofia no Ensino Secundário	22	17
		Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	30	39
2	A Universidade do Porto é a instituição de ensino superior portuguesa com maior número de vagas e maior número de estudantes em cursos de Formação Inicial de Professores em Portugal (Leite, Rodrigues e Teixeira, 2024). No ano letivo de 2023/2024, o total de estudantes inscritos no 1.º e no 2.º ano dos cursos que, na Universidade do Porto, asseguram formação inicial de professores, é de 798. Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, os dados por curso de mestrado em ensino, extraídos diretamente do Sistema de Informação da Universidade, no dia 16/10/2023, às 09:30, são os seguintes:	Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	29	36
		Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	22	27
		Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês	17	21
		Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês.	26	25

- 3 Os mestrados em ensino de línguas e o mestrado de português LS/LE possuem um grupo de investigação em didática das línguas e formação de professores: o GRIDeFORM-FLUP. Este grupo, formado por iniciativa de Isabel Margarida Duarte e Rogelio Ponce de León em 2015, é constituído por docentes de diferentes unidades curriculares que trabalham colaborativamente em pesquisas científicas, em documentos orientadores e em materiais pedagógicos no âmbito desses cursos (Almeida *et al.* 2016; Carvalho *et al.* 2017a; Carvalho *et al.* 2017b; Pazos Anido *et al.* 2017; Tomé *et al.* 2021).
- 4 Para uma visão ampla sobre esta questão, ver Rodrigues (2017).
- 5 Tomamos a Universidade do Porto por exemplo não só pelo facto de as autoras deste texto pertencerem ao seu corpo docente e de investigação, mas também atendendo ao facto de esta instituição do ensino superior portuguesa ter o maior número de vagas e maior número de estudantes em cursos de formação inicial de professores. No ano de 2023/2024, o total de estudantes inscritos em todos os cursos desta Universidade foi de 798.
- 6 O currículo de Português das escolas é constituído pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direção-Geral de Educação, 2017) e pelas *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral de Educação, 2018). Para uma visão sobre os programas da disciplina de Português nas primeiras décadas do século XXI, ver Rodrigues (2017).
- 7 De acordo com o anexo II ao Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março, que altera o anexo ao Decreto -Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, fixando os requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino, tendo em conta os diversos grupos de recrutamento de professores.
- 8 Oliveira (2023: 40).
- 9 Oliveira (2023: 103).
- 10 Oliveira (2023: 107).
- 11 Esta afirmação constituiu a base da comunicação proferida por Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca em 1976, no I Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português, em Lisboa. Foi depois retomada e aprofundada por Fernanda Irene Fonseca, em maio de 1987, numa comunicação intitulada «Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos», no Congresso sobre investigação e ensino do Português.
- 12 Para um conhecimento pormenorizado, ver Braga (2005) p. 311 e seguintes). O regulamento do ramo de formação educacional do curso de licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas da Faculdade de Letras das Universidades do Porto foi instituído pela portaria n.º 659/88 de 29 de setembro. O regulamento interno do estágio pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto foi publicado no D.R. n.º193 - II série, de 23-8-91, página 8597, sob proposta dos respectivos conselhos científico e pedagógico.

—REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. D. et al. (2016). *Projetos de investigação-ação. Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Braga, F. (2005). *Ramo Educacional FLUP: um projecto reconceptualizado*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/6009>
- Carvalho, A. et al. (2017a). *Referencial de avaliação do desempenho do estudante no estágio pedagógico*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Carvalho, A. et al. (2017b). *Critérios gerais e específicos para a apreciação do relatório final de estágio*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Direção Geral de Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Duarte, I. M. (2008a). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*, (pp. 210-232). Editora Europa.
- Duarte, I. M. (2008b). Ensino do Português: no cruzamento da Literatura e da Linguística. In *Os Programas de Português dos Ensinos Básico e Secundário, Actas das III Jornadas Científico-pedagógicas do Português*, ed. by Martins, Cristina, Figueiredo, Albano, Pereira, Isabel e Azevedo, Luísa (orgs), (pp.11-33). Instituto de Língua e Literaturas Portuguesas.
- Fonseca, F. I.; Duarte, I. M., & Figueiredo, O. (Org) (2001). *A linguística na formação do professor de Português*. Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Fonseca, F.I. (2001). Apresentação. In F.I. Fonseca, I.M. Duarte & O. Figueiredo (Org.). *A Linguística na formação de professores de Português*. (pp.5-13). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Carlos Reis et al (orgs), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. (pp. 37-45). Almedina / ILLP Faculdade de Letras.
- Fonseca, J. (1988-89). Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. *Diacrítica* 3-4, 63-77.
- Leal, A; Oliveira, F; Silva, F; Duarte, I. M; Veloso, J; Silvano, P, & Rodrigues, S. V. (orgs.) (2019). *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas*. FLUP/CLUP. Coleção flup e-dita. ISBN 978-989-8969-20-0. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=ido22id1696&sum=sim>

- Leite, C., Lemos, Â., Teixeira, C., Albuquerque, C., Almeida, L., Cardona, M. J., & Rodrigues, S. (2022). *Formação profissional de docentes: proposta de trabalho*. Disponível em: <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65b2989c6134297a8fadidca>
- Oliveira, C. R. de (2023). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2023*. 1.ª ed. (Imigração em Números – Relatórios Anuais 8). Observatório das Migrações | Alto Comissariado para as Migrações.
- Pazos Anido, M.; Rodrigues, S. V.; Tomé, S.; Nicolás Martínez, P.; Hurst, N.; Ellison, M.; Barros Lorenzo, M.; Silva, F.; Almeida, J., & Carvalho, A. (2017). Construção de um referencial de avaliação de desempenho do estudante de línguas em estágio pedagógico: problemas e desafios. *Sensos-e* | Vol.IV -n.1, 3-11. Disponível em <http://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/2257/639>
- Pedreira, P.; Rodrigues, S. V.; Silvano, P.; Almeida, S. (2019). Análise da eficácia pedagógico-didática de dois laboratórios gramaticais aplicados numa turma de 9º ano. In *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. (pp. 139-162). Universidade do Porto. Faculdade de Letras. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga9>
- Pinto, M. G. C. (2017). Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito. *Revista Observatório*. 488-517.
- Pinto, M. G. C. (2005). O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, série II, vol. 22, 237-372.
- Pinto, M. G. C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 15. 95-123.
- Pinto, M. G. C. (2001). Só me faltava a psicolinguística... das(s) memória(s) no processamento da linguagem: algumas notas sensíveis à aprendizagem. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo (Org.), *A linguística na formação do professor de Português* (pp. 135-152). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Pinto, M. G. C. (1996). O estudo nacional de literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca. *Revista da Faculdade de Letras-Línguas e Literaturas*. Vol. XIII, 357-406.
- Pinto, M. G. C. (1998). *Saber viver a linguagem: um desafio aos problemas de literacia*. Porto Editora.
- Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2019b). Aprender a ensinar gramática com abordagens inovadoras: uma experiência de flexibilidade curricular no ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, 55 n.º especial “Epistemologia, Ensino e Inovação”, org. Cosme, A., Trindade, R. & Groppa Aquino, J. 89-109. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/40/36>
- Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2019a). Aprender a ensinar gramática: um modelo para o desenvolvimento de conhecimento profissional de futuros professores. In M. J. Costa et al. (eds.), *Livro de atas CNaPPES.18*, 5º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. (pp. 149-154). Universidade do Minho.
- Rodrigues, S. V. (2017). O ensino do português nas primeiras décadas do século XXI. Vol I. In A. Canelas et al. (Eds.). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*. Vol. II. Conselho Nacional de Educação.
- Serôdio, C. (2006). Razão e lugar da educação literária na aula de Português: que fazer do futuro? In Duarte, I. & Morão, P. (org). *Ensino do Português para o século XXI* (pp. 111-118). Edições Colibri/Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românticas/FLUL.
- Tomé, S.; Hurst, N.; Pazos Anido, M.; Lorenzo, M.; Almeida, J.; Silva, F.; Nicolás Martínez, P.; Rodrigues, S. V.; Ellison, M.; Teixeira, M. (2021). Construção de uma rubrica de avaliação para defesa pública: da definição de critérios ao protótipo, *Revista Lusófona de Educação* Vol. 53 N.º 53 99-117. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle53.06