



ARTIGOS

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN PORTUGAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA Y MARCO LEGAL

Marta PAZOS ANIDO

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)

Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP)

Porto – Portugal

manido@letras.up.pt

<https://orcid.org/0000-0003-4147-0888>

RESUMEN: La importancia de la formación inicial del profesorado para una educación de calidad es innegable. En efecto, la formación docente en ocasiones se considera la panacea a los problemas educativos; sin embargo, habitualmente también es blanco de críticas. Esta contradicción también se percibe en Portugal y la búsqueda de un modelo de formación más eficaz se refleja en las distintas iniciativas legisladas en las últimas tres décadas. En este artículo se describe la evolución de la formación inicial de los profesores en este país, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras en secundaria, a partir del análisis documental de su respectivo marco legal y de trabajos previos de reconocidos especialistas, con el objetivo de comprender cómo se ha llegado al actual modelo de formación, destacando los hitos más significativos en lo que atañe a su organización, las áreas científicas y las condiciones de acceso a la carrera docente.

PALABRASCLAVE: Formación inicial. Lenguas extranjeras. Secundaria. Portugal. Legislación educativa.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E O ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL: PERSPETIVA HISTÓRICA E ENQUADRAMENTO LEGAL

RESUMO: A importância da formação inicial de professores para uma educação de qualidade é inegável. De facto, a formação docente é por vezes considerada como uma panaceia para os problemas educativos, no entanto frequentemente é alvo de críticas. Esta contradição também é visível em Portugal e a procura de um modelo formativo mais eficaz manifesta-se nas várias iniciativas legisladas ao longo das últimas três décadas. Este artigo descreve a evolução da formação inicial de professores neste país, especialmente no ensino das línguas estrangeiras no secundário, com base numa análise documental do seu respectivo enquadramento legal e do trabalho prévio de especialistas reconhecidos, com o objectivo de compreender como se chegou ao actual modelo de formação, destacando os marcos mais significativos em termos da sua organização, áreas científicas e condições de acesso à carreira docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Línguas estrangeiras. Ensino secundário. Portugal. Legislação educativa.

FOREIGN LANGUAGE INITIAL TEACHER TRAINING IN SECONDARY EDUCATION IN PORTUGAL: A HISTORICAL PERSPECTIVE AND LEGAL FRAMEWORK

ABSTRACT: The importance of initial teacher education for quality of education is undeniable. Indeed, teacher training is sometimes considered as a panacea for educational problems, even though it is often the target of criticism. This contradiction can also be seen in Portugal, where the search for a more effective training model is reflected in the various initiatives legislated over the last three decades. This article describes the evolution of foreign language initial teacher training in this country, especially in secondary education, based on a document analysis of its respective legal framework and previous contributions of recognised specialists. The aim is to understand the current initial teacher training model, highlighting the most significant milestones in terms of its organisation, scientific areas and the conditions of access to the teaching career.

KEYWORDS: Teacher Education. Foreign languages. Secondary Education. Portugal. Educational legislation.

Introdução

La formación del profesorado es uno de los temas candentes en el ámbito de la educación. Fullan afirma que “teacher education still has the honour of being simultaneously the worst problem and the best solution in education” (1993, p. 105). En efecto, por un lado, se asume su papel primordial en el sistema educativo y en la calidad educativa (ESTEVES, 2015). Sin embargo, por otro, se le culpa de los «males» de la educación, por la ineficacia de los modelos formativos en la preparación de los docentes para afrontar adecuadamente los retos impuestos por la sociedad (VAILLANT & MARCELO, 2015). No obstante, conviene matizar que la formación del profesorado no es un factor aislado, sino que se inserta dentro de un marco ideológico, social, político y escolar mucho más amplio que ejerce una gran influencia (ESCUADERO & TRILLO, 2015, p. 51-55).

En Portugal, la actividad legislativa relacionada con la habilitación profesional para la docencia en los niveles de enseñanza preuniversitarios muestra los distintos modelos de formación inicial por los que se ha transitado hasta llegar al modelo actual. La publicación de la Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) en 1986, la creación del Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (1989) y sus posteriores modificaciones, la regulación de la formación continua (1992), la publicación de los perfiles profesionales del profesorado (2001) y la reestructuración a partir de las directrices del Proceso de Bolonia (2007) son algunos de los hitos que han marcado la evolución de la formación inicial del profesorado.

A continuación, presentamos una breve perspectiva histórica, basada en el marco legal y en los trabajos de reconocidos estudiosos, en torno a dos periodos clave: de la aprobación de la Lei de Bases do Sistema Educativo portugués (LBSE) a los cambios derivados del Proceso de Bolonia (2007) y desde ese momento a la actualidad, a fin de comprender mejor el modelo actual de formación de los futuros docentes de lenguas extranjeras en secundaria¹ en Portugal (equivalente al 3.º ciclo do Ensino Básico –en adelante 3º CEB– y Ensino Secundário –en adelante, ES–). Para ello, recurrimos al análisis documental de documentos legislativos, que permite obtener información retrospectiva y referencial sobre el objeto de estudio (DEL RINCÓN, ARGAL, LATORRE & SANS, 1995, p. 341) y a la revisión documental (1995, p. 387) de estudios sobre el tema publicados con anterioridad, como los de Ferreira (2006), Mogarro (2006), Pacheco y Flores (1999), Pintassilgo (2009), Pintassilgo y Mogarro (2012, 2015) y Pintassilgo y Oliveira (2013).

1. La formación inicial de profesores desde la Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) hasta el 2007

Para entender el contexto en el que se aprueba la LBSE conviene hacer una breve referencia a la situación previa de la formación docente en Portugal. Durante las primeras tres décadas del siglo XX la formación inicial de profesores de secundaria apenas es reconocida (PACHECO & FLORES, 1999, p. 191). Este escenario contrasta con el de la formación de los profesores de primaria, ya que es en 1862, con la inauguración de la Escola Normal Primária de Lisboa, cuando algunos autores datan el inicio de la formación institucionalizada de profesores de primaria² (PINTASSILGO & OLIVEIRA, 2013, p. 24), aunque ya con la reforma de Marquês de Pombal de 1772 se delinean algunos aspectos importantes para el ejercicio de la profesión (PINTASSILGO & MOGARRO, 2015, p. 206). A esta Escola, se sumaron otras, como la de Oporto en 1882, a las que les seguirían las *Escolas do Magistério Primário* desde 1930 hasta los años 80 y posteriormente las *escolas superiores de educação*.

En el ámbito del profesorado de enseñanza secundaria, destaca la reforma de Hintze Ribeiro en 1901, que coincide con la creación del *curso de Habilitação para o Magistério Secundário* (PINTASSILGO & OLIVEIRA,

2013, p. 25), que pretende institucionalizar la formación de profesores de geografía, lenguas, historia y filosofía (PINTASSILGO, 2009), en la que sobresalen tres pilares fundamentales: los conocimientos científicos, los conocimientos pedagógicos y la práctica pedagógica (FERREIRA, 2006); si bien, esta reforma de inspiración francesa resulta de difícil aplicación en el contexto portugués de la época (FERREIRA, 2006; PINTASSILGO, 2009). Con la llegada de la Primera República se desarrollan nuevas medidas: en 1911 se crean las Escolas Normais Superiores, vinculadas a las universidades de Coímbra y de Lisboa, aunque su entrada en funcionamiento no se produciría hasta cuatro años más tarde, vinculando por primera vez la formación del profesorado a la enseñanza universitaria (FERREIRA, 2006; PINTASSILGO, 2009); sin embargo, estas medidas no consiguen consolidarse (PINTASSILGO, 2009) y el final de la Primera República complica aún más la situación. En 1930 se cierran estas escuelas.

Esta nueva etapa se caracteriza por el control en la formación inicial de profesores de secundaria, regulada por el decreto ley impulsado por el ministro Cordeiro Ramos, del que destaca un periodo de prácticas de dos años (más tarde reducido a uno) y un *Exame de Estado* que deben pasar los futuros docentes (FERREIRA, 2006; PINTASSILGO & OLIVEIRA, 2013). Este sistema apenas sufre alteraciones hasta los años 70 (FERREIRA, 2006; PACHECO & FLORES, 1999). En 1971, por el Decreto-Lei (DL) n.º 443/71, de 23 de Outubro, se crean las licenciaturas de formación educacional o *Ramo de Formação Educacional* en las facultades de ciencia, con tres años dedicados al componente científico, uno al educacional y el quinto año completo a las prácticas docentes o *estágio*, una formación que sirve de equivalencia al *Exame de Estado*. Con la Reforma do Sistema Educativo Português de Veiga Simão en 1973, se vuelve a algunos de los principios del sistema de formación de profesores anteriores a la instauración del Estado Novo, se incrementan las exigencias para acceder a la formación de profesores, y en los años 80 se adopta este modelo de formación con licenciaturas del *Ramo de Formação Educacional* y *Licenciaturas em ensino*, con prácticas remuneradas incluidas (Portaria n.º 756/78, de 22 de Dezembro), en las facultades de letras, el cual mantiene su influencia, con algunas alteraciones también en lo referente a las prácticas, durante más de tres décadas, sobre todo en las denominadas universidades clásicas (PINTASSILGO & OLIVEIRA, 2013, p. 26).

Por lo tanto, en los años 70 se constatan varios esfuerzos de consolidación de la formación del profesorado, alentados por la gran demanda de profesores provocada por la creación del curso general de *ensino secundário* y otros cursos asociados a este nivel (FORMOSINHO & MACHADO, 2009, p. 144; NÓVOA, 1992, p. 61). Ante la falta de profesores con cualificación profesional, a partir de mediados de los 70 e inicios de los 80 se suceden una serie de decretos y despachos normativos que modifican el marco de habilitaciones profesionales añadiendo una serie de *habilitações próprias y suficientes* para el *ensino preparatório* y el *ensino secundário* (DL n.º 260-B/75, de 26 de Maio, DL n.º 519-T1/79, de 29 de Dezembro y sus posteriores alteraciones) que dan respuesta a tal demanda.

Es en este contexto complejo y diversificado (PINTASSILGO & OLIVEIRA, 2013, pp. 26-27), en el que se aprueba la LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), la cual supone un gran progreso en lo que se refiere al marco general del sistema educativo y también al ordenamiento jurídico del sistema de formación del profesorado, ya que contempla la formación inicial, especializada y continua de los docentes (artículos 31º, 33º y 35º, respectivamente). En el art. 30º se establecen los principios en los que se asienta la formación de los profesores de todos los niveles educativos: una formación inicial de nivel superior (que ofrezca «a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função»), una formación continua que complemente la formación inicial, una formación flexible especialmente en el complemento de formación profesional, una formación integrada tanto en la preparación científico-pedagógica como en la articulación de la teoría y la práctica, una formación que

prepare realmente para la práctica pedagógica, una formación que fomente una actitud crítica y activa, una formación que promueva la innovación y la investigación vinculadas a la actividad educativa y una formación participada que lleve a una práctica reflexiva y continua de autoinformación y autoaprendizaje (n.º 1, art. 30.º, Lei 46/86, de 14 de Outubro). Además de estas pautas, en el siguiente artículo de la ley, en el 31º se detallan las instituciones formativas encargadas de la formación inicial para los futuros profesores de los distintos niveles de enseñanza y la certificación necesaria para acceder a la carrera docente, destacando en todos los casos el papel de la formación pedagógica.

De este modo, la LBSE establece un sistema de formación inicial de profesores que apuesta por la habilitación profesional de los futuros docentes en cursos específicos para cada nivel de enseñanza e incluso ordena la creación de un sistema de *profissionalização em exercício*³ que garantice, a los profesores en aquel momento ya habilitados, una formación profesional equivalente a la impartida en las instituciones de formación inicial de profesores (art. n.º 62, Lei 46/86, de 14 de Outubro). A la importancia de la habilitación profesional y de la formación inicial, se suman los principios que rigen la formación del profesorado indicados en el art. 30º de dicha ley y resumidos en el párrafo anterior, que idean, por lo menos a nivel teórico, una formación que favorece la articulación entre teoría y práctica, una actitud crítica y actuante por parte del docente, la innovación y la investigación sobre la acción educativa, la práctica reflexiva y continua y el aprendizaje, objetivos en torno a los cuales gira todavía hoy la formación del profesorado.

Apenas dos años más tarde, se define, en el DL n.º 344/89, de 11 de Outubro, el ordenamiento jurídico de la formación inicial y continua de los profesores de preescolar y de los profesores de EB y de ES, así como el perfil profesional y los campos de competencia de estos docentes, siendo uno de los objetivos garantizar la articulación de los varios modelos de formación existentes. Centrándose en la formación inicial, a la cual se dedica el Capítulo II de dicho Decreto, se considera que «confere qualificação profissional para a docência» (n.º 1, art. 7.º) y tiene como objetivos principales (n.º 3, art. 7.º): «a) A formação pessoal e social dos futuros docentes» (con un papel destacado para la reflexión, autonomía, cooperación y participación), «b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade», «c) A formação científica no domínio pedagógico-didático», «d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica» y «e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica». Estos objetivos se alcanzan durante la formación que, en el caso de los profesores del 3.º CEB y del ES se ofrece en las universidades y ya requiere el *grau de licenciado em Ensino*. Este Decreto-Ley es bastante explícito en cuanto al sistema de formación inicial del profesorado, en general, y concretamente en lo que concierne a la estructura curricular de los cursos de formación, en los cuales la práctica pedagógica, ya sea a partir de actividades a lo largo del curso, ya sea en forma de *estágio* prácticas al final del curso, cobra gran relevancia (art. 17.º). En lo que atañe a la ponderación de los diferentes componentes, la formación pedagógica-didáctica disminuye en función del nivel educativo en el que va a ejercer el docente, mientras que la importancia de la formación científica en una determinada especialidad aumenta en los niveles educativos más altos (art. 18.º).

En 1990 se aprueba a través del DL n.º 139-A/90, de 28 de Abril, el *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (ECD), modificado en numerosas ocasiones⁴. La publicación del ECD supone el desarrollo legislativo de los principios generales de las carreras del personal docente contemplados en la LBSE (art. 36.º, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), entendiendo por personal docente, «aquele que é portador de qualificação profissional, certificada pelo Ministério da Educação, para o desempenho de funções de educação ou de ensino com carácter permanente, sequencial e sistemático» (art. 2.º), reforzando así la necesidad de una cualificación profesional para ejercer la profesión docente. En

cuanto a la formación inicial, se mantienen las líneas y los principios aprobados por las leyes anteriormente referidas, pero se hace explícito tanto el derecho a la formación continua y a la autoformación (art. 6.º) como el deber profesional de participar activamente en acciones de formación (n.º 2-g, art. 10.º).

Durante la década de los años 90 la actividad legislativa se centra más en la formación continua y especializada del profesorado, modalidades que no son objeto de estudio en este artículo y que, por ende, no se analizan en este texto. En 1997 se retoma la discusión sobre la formación inicial, esta vez, como valora Formosinho, «à luz da experiência adquirida na formação contínua e especializada» (2009, p. 116). La aprobación de la Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, supone la primera alteración de la LBSE (de las muchas que ha sufrido en los 36 años que lleva en vigor) e introduce medidas de gran repercusión en la formación inicial de profesores, ya que determina como requisito básico para la obtención de la cualificación profesional de los futuros profesores de todos los niveles de enseñanza (hasta ese momento la formación de los *educadores de infância* y del 1.º ciclo de EB había sido diferente) la realización de «cursos superiores que conferem o grau de licenciatura» (n.º 1, art. 31.º), una formación que los profesores podrán cursar, para los niveles hasta el 3.º CEB, en *escolas superiores de educação* o en centros de enseñanza universitaria y, a partir de este nivel, solamente en universidades. Por otra parte, esta ley anuncia la definición, por parte del Gobierno portugués de los perfiles de competencia y de formación de los *educadores de infância* y de los profesores del *ensino básico y del ensino secundário*; no obstante, estos no se aprueban hasta 2001. Posteriormente, la LBSE y la Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, se verán alteradas por la Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, a la que se alude más adelante, y la Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que no prevé modificaciones sustanciales en lo que se refiere a la formación inicial de profesores.

Un año más tarde, de acuerdo con lo decretado por la Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, se crea, a través del DL n.º 290/98, de 17 de Setembro, el Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), un organismo público con autonomía científica, técnica y administrativa. Su función consiste principalmente en la acreditación de los cursos de formación inicial del profesorado de niveles preuniversitarios y la certificación externa de la cualificación profesional del profesorado (art. 3.º). En el ámbito de la formación inicial, también es responsabilidad de este organismo definir y actualizar los estándares de calidad de la formación, hacer recomendaciones a las instituciones que ofertan formación inicial y al Gobierno y fomentar la reflexión, la información y el debate sobre la calidad de la formación inicial, entre otras tareas. En este sentido, resultan interesantes las propuestas del INAFOP sobre referenciales para los cursos de formación inicial de profesores, los perfiles profesionales y de formación en torno a los que deberían organizarse los cursos de formación y el sistema de acreditación de la formación inicial, recogidos en el informe titulado *Referenciais e acreditação da formação inicial de professores* (INAFOP, 1998), tenidos en cuenta para la aprobación del DL n.º 194/99, de 7 de Junho, que regula el sistema de acreditación de los cursos de formación inicial de la enseñanza preuniversitaria.

Otra aportación de gran relevancia se recoge en la Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro, que determina los estándares de calidad de la formación inicial de profesores, tarea encargada al INAFOP mediante el DL n.º 290/98, de 17 de Setembro. En esta Deliberação se detalla, de forma genérica y con margen suficiente para la toma de decisiones por parte de las instituciones, el conjunto de principios, objetivos y condiciones para la valoración de los cursos de formación inicial. Estos criterios se organizan en torno a cinco dominios: 1) objetivos profesionales, coordinación y regulación de la formación, 2) colaboraciones y acuerdos para el desarrollo de la formación, 3) currículo de la formación, 4) selección y evaluación de los profesores en formación y certificación de la cualificación profesional y 5) personal docente y no docente y recursos materiales. El nivel de descripción es tal que hasta se especifica, para el currículo de la formación, la carga horaria de

cada componente de formación en ECTS (pese a que en ese momento las unidades de crédito todavía no estaban generalizadas en Portugal). A pesar de la importancia y del interés de esta propuesta para la calidad y la uniformización de la formación inicial en Portugal, no profundizaremos más en ella, porque en 2002, con la extinción del INAFOP, estos referenciales dejan de ser obligatorios, aunque en algunos casos se mantienen, hasta que en 2007 el DL n.º 369/2007, de 5 de Novembro, aprueba la creación y los estatutos de la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que se encarga actualmente de la evaluación y acreditación de los ciclos de estudio impartidos en las instituciones de enseñanza superior, incluida la formación inicial de profesores. Sin embargo, los parámetros de evaluación adoptados por la A3ES, recogidos en la Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto (art. 4.º), que aprueba el régimen jurídico de la evaluación de la calidad en la enseñanza superior, son transversales a los distintos ciclos de estudios y unidades orgánicas, perdiendo así la especificidad de los criterios diseñados por el INAFOP.

En 2001 con el DL n.º 240/2001, de 30 de Agosto, se aprueba, siguiendo lo decretado por la Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, el *perfil general de desempeño profesional de los educadores de infancia y de los profesores del ensino básico y ensinosecundário*, que constituye el marco orientativo para la organización de los cursos de formación inicial, la certificación y la acreditación de los mismos. El perfil general se delinea en torno a cuatro dimensiones: 1) la dimensión profesional, social y ética; 2) la dimensión de desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje; 3) la dimensión de participación en la escuela y de relación con la comunidad; y 4) la dimensión de desarrollo profesional a lo largo de la vida. En cuanto a los perfiles específicos de desempeño profesional, solo se desarrollan, en el DL n.º 241/2001, *los perfiles específicos de desempeño profesional del educador de infância y del profesor del 1º ciclo del ensino básico*. Sin embargo, la descripción de los perfiles específicos para los docentes del resto de niveles educativos, tal como se estipula en el DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (art. 9.º), corresponde a las instituciones de enseñanza superior.

En 2005 se producen una serie de cambios legislativos que afectan a la enseñanza superior y también a la formación inicial de profesores. La Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que es la segunda alteración a la LBSE, pretende introducir las modificaciones necesarias para concretizar el Proceso de Bolonia respecto a la organización de la enseñanza superior (tres ciclos, sistema europeo de créditos, etc.). Además, este mismo año se produce otra modificación importante en lo que se refiere al estatuto del alumno que realiza en instituciones de EB y ES las prácticas o el *estágio pedagógico* integrado en licenciaturas que habilitan profesionalmente para la docencia. El DL n.º 121/2005, de 26 de Julho, determina, entre otras cuestiones relacionadas con el ejercicio de la función docente, que lo que hasta aquel momento se habían denominado *estágios pedagógicos* de las licenciaturas del *Ramo de Formação Educacional* y de las *licenciaturas em ensino* – en los que el *estagiário* o profesor en prácticas firmaba un contrato provisional con el Ministério da Educação, se le atribuían grupos propios y era remunerado–, asumen la modalidad de *prática pedagógica supervisionada*. En consecuencia, los alumnos en prácticas dejan de tener un grupo propio, un vínculo contractual con el *Ministério da Educação* y cualquier tipo de retribución, como se especifica en la Portaria n.º 1097/2005, de 21 de Outubro (que establece el marco regulador para la realización de la práctica pedagógica), pasan a realizar las prácticas en grupos de estudiantes de responsabilidad del orientador o tutor de prácticas del centro donde ejecutan las prácticas, en el que deben participar en la administración de clases, la planificación de la actividad lectiva, la elaboración de materiales didácticos, la preparación de instrumentos de evaluación o en otras actividades en las que colabore el orientador.

2. La formación inicial de profesores desde 2007 hasta la actualidad

En el 2007 se sucede una serie de cambios que afectan significativamente a la formación inicial de profesores en Portugal causados sobre todo de su adaptación a las directrices derivadas del Proceso de Bolonia, que han marcado el devenir de la formación inicial hasta la actualidad. La aprobación del DL 15/2007, de 19 de Janeiro, presenta notables variaciones respecto al ECD de 1990 y a sus posteriores alteraciones en lo que atañe al acceso a la carrera docente, la evaluación del desempeño docente y el periodo probatorio. Del extenso contenido de la ley, destaca la introducción de una prueba de evaluación de conocimientos y competencias (PACC) como requisito para el acceso a la función docente de los futuros profesores y de los que lleven en el sistema menos de cinco años –que no se hace efectiva hasta el año lectivo 2013/2014–; de modo que, a partir de ahora, por personal docente se entiende «aquele que é portador de habilitação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e de competências» (art. 2.º), modificando así la definición incluida en el ECD.

La PACC está regulada por el Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro, alterado por los Decretos Reglamentares n.º 27/2009, de 6 de Outubro, y n.º 7/2013, de 23 de outubro. En este decreto y en el DL n.º 146/2013, de 22 de outubro, (completado por la Lei n.º 7/2014, de 12 de fevereiro) se indica que la información que ofrece dicha prueba es complementaria a aquella obtenida de otras evaluaciones, como puede ser la evaluación en el marco de la formación inicial. Además, tiene como objetivo contribuir a la armonización de las diferencias formativas de las distintas instituciones que ofrecen formación inicial de profesores. Sin embargo, en 2015, con el Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro, se suspende la realización de esta prueba, que queda anulada en la Lei n.º 16/2016, de 17 de junho.

Asimismo, en este DL n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, se reafirma la importancia de la formación inicial, que «é a que confere habilitação profissional para a docência no respectivo nível de educação ou de ensino» (n.º 1, art. 13.º), cuyo objetivo se describe en el siguiente artículo (n.º 2, art. 13.º):

- 2 - A formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões:
- a) Profissional e ética⁵;
 - b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
 - c) Participação na escola e relação com a comunidade;
 - d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Este mismo año se produce la reestructuración de la formación inicial a las exigencias derivadas del Proceso de Bolonia y el DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro aprueba el nuevo régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia en los niveles educativos preuniversitarios⁶. Esta habilitación para la docencia pasa a ser habilitación profesional (dejando de existir otro tipo de habilitaciones previas) y el nivel mínimo exigido para ejercer es el 2º ciclo de la enseñanza superior, es decir, el nivel de máster, valorando especialmente el conocimiento disciplinar, la investigación educacional y la iniciación a la práctica profesional en un modelo de formación inicial secuencial. Con este cambio se pretende elevar el nivel de cualificación del profesorado (y, por ende, la calidad de la enseñanza) con el objetivo de, como se expone en la ley, «reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional» (DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro).

El texto describe pormenorizadamente el marco legal de la formación inicial en lo que se refiere a los objetivos, destacando no solo la adquisición de aprendizajes relacionados con el desempeño docente, sino también con

el desarrollo profesional a lo largo de la carrera (art. 7.º); las condiciones de acceso a los estudios conducentes al grado de máster (art. 10.º), el establecimiento del número de plazas (art. 12.º), las áreas de formación (art. 14.º), la estructura curricular (art. 16.º), la superación del ciclo de estudios (art. 17.º) y la organización de las actividades de iniciación a la práctica profesional, incluyendo la práctica pedagógica en las escuelas (art. 18.º, 19.º, 21.º). Asimismo, en el anexo se presenta un cuadro en el que se muestran los distintos dominios de habilitación para la docencia, los ciclos y niveles que abarca cada uno de ellos, las especialidades del grado de máster y los créditos mínimos de formación en el área de la docencia para poder acceder a los estudios de máster.

Para el 3.º CEB y el ES, las especialidades de grado de máster con componente de lengua extranjera son: Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de [língua estrangeira-excepto Inglês] nos Ensinos Básico e Secundário y Ensino de Inglês e de [língua estrangeira] no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. El número de créditos mínimos para acceder a estos estudios son 100 créditos en Portugués y 60 créditos en lengua extranjera o 100 créditos en Inglés y 60 créditos en la otra lengua extranjera, respectivamente. Esto es, al final del máster, los estudiantes se profesionalizan para la docencia de dos lenguas.

En cuanto a las condiciones de acceso al máster en enseñanza para aquellos docentes que se preparan para el 3.º CEB y para el ES (n.º 3, art. 10.º y art. 11.º, DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro), destaca la obligatoriedad de demostrar el dominio oral y escrito de la lengua portuguesa, poseer el grado de licenciatura o equivalente (según se estipula en el art. 17.º del DL n.º 74/2006, de 24 de Março) y haber cursado en la enseñanza superior un número mínimo de créditos en el área u áreas en el que se van a cualificar. Además, se señalan seis áreas que deben abordar los planes de estudio (art. 14.º) y el porcentaje mínimo de créditos para cada una de ellas (nos 7, 8, 9, art. 16.º):

- a) «Formação educacional geral» (25%),
- b) «Didácticas específicas» (25%),
- c) «Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada» (40%),
- d) «Formação cultural, social e ética» (los créditos de esta área se incluyen en los créditos de los componentes a y c),
- e) «Formação em metodologias de investigação educacional» (los créditos de esta área se incluyen en los créditos de los componentes a y c),
- f) «Formação na área de docência» (5%).

Como puede observarse, este nuevo régimen jurídico supone un gran cambio en lo que concierne a la estructura de la formación necesaria para obtener la habilitación profesional, una formación basada en un modelo exclusivamente secuencial. No obstante, en este nuevo marco también se mantienen aspectos de los legislados por algunas de las leyes referidas anteriormente, como algunas de las áreas de formación o la importancia dada a la iniciación a la práctica profesional (coincidente por ejemplo con lo contemplado al respecto por el DL n.º 344/89, de 11 de Outubro, y por el INAFOP en la Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro). Además, incorpora la formación en metodologías de investigación educacional, de acuerdo con los principios para la formación inicial concretados ya en la Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, y el DL n.º 344/89, de 11 de Outubro, a pesar de que no se le atribuye un peso determinado, sino que, al igual que la formación cultural, social y ética, por ser transversal a las demás áreas se dividen entre ellas, corriendo así el riesgo de subestimar este elemento clave para la formación de los futuros docentes.

Siete años después, el DL n.º 79/2014, de 14 de maio⁸ (que altera el régimen anterior dispuesto en el DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, el DL n.º 220/2009, de 8 de Setembro, y la Portaria n.º 1189/2010, de 17 de Novembro, descritos anteriormente) aprueba el nuevo régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia en niveles preuniversitarios. Esta propuesta, que tiene en cuenta las conclusiones de estudios elaborados por organizaciones como la OCDE y Eurydice, mantiene la obligatoriedad de obtener el grado de máster y la realización de la PACC para el acceso a la carrera. Sin embargo, respecto al régimen de habilitación profesional de 2007 aumenta la duración de algunos de los másteres, el desdoblamiento de otros⁹ y el refuerzo en ciertas áreas de la formación.

Este decreto consta de un anexo donde se especifican las especialidades del grado de máster y los requisitos mínimos de formación para acceder a este ciclo de estudios. Para el 3.º CEB y el ES, las especialidades de grado de máster con componente de lengua extranjera son: 1) Ensino de Português e de Alemão/Espanhol/Francês/Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, 2) Ensino de Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário y 3) Ensino de Inglês e de Alemão/Espanhol/Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. En el mismo anexo en el que aparece esta información se establece el número de créditos mínimos para acceder a estos estudios: de 80 a 100 créditos en Portugués y de 60 a 80 créditos en la lengua extranjera para el primer caso; 120 créditos en el caso de la especialidad solo en Inglés; y de 80 a 100 créditos en Inglés y de 60 a 80 créditos en la otra lengua extranjera, en la tercera especialidad mencionada. Respecto a lo estipulado en el DL n.º 43/2007 se ofrece una mayor flexibilidad en cuanto al número de créditos y se abre la posibilidad de obtener, en el mismo ciclo de estudios, la habilitación para la docencia de portugués e inglés y solamente de inglés.

En cuanto a las áreas de formación de este nuevo marco jurídico, en el artículo n.º 15 se especifican cuáles son y el mínimo de ECTS para cada una de ellas, de los 120 ECTS necesarios para obtener el grado de máster:

- a) Área de docência: mínimo de 18;
- b) Área educacional geral: mínimo de 18;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 30;
- d) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: mínimo de 42.
[Área cultural, social e ética].

Se puede observar que estas áreas coinciden con las indicadas en el DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, a excepción de la formación en metodologías de investigación educativa que, en el nuevo marco legal, no aparece identificada como área y donde solo se nombra la investigación cuando se especifica que «[a] aprendizagem a realizar tem por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência, a análise de dados empíricos e a investigação existente» (art. 7º). Sin duda, llama la atención la eliminación o la falta de referencia explícita a esa área de formación, como también la llama el cambio en el orden a la hora de mencionar las distintas áreas, reservando el primer lugar para el área de docencia, cuando en el 2007 aparecía enumerado en último lugar y con un peso como mínimo de un 5% de la carga total de los estudios de máster. De hecho, la estructura curricular no coincide con la del marco jurídico de 2007, visto que se produce un refuerzo claro en el área relacionada con la docencia y un ligero aumento del peso de la Iniciação à Prática Profissional (IPP), mientras que las otras dos áreas se mantienen y la formación en el área cultural, social y ética se sigue considerando transversal a los demás componentes de formación. Asimismo, se describe pormenorizadamente el área de formación IPP, que, en líneas generales, sigue los principios básicos de las contempladas en el DL n.º 43/2007.

Un año más tarde, tal como ya se ha comentado, se suspende la realización de la PACC (Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro). Por tanto, la selección del personal docente vuelve a realizarse de acuerdo con el régimen de selección, contratación y movilidad del personal docente regulado por los varios decretos publicados en los últimos años, cuya última alteración corresponde al DL 28/2017, de 15 de março.

En cuanto al caso específico del español, conviene realizar un inciso en este punto para referirnos a las circunstancias acontecidas en 2009. A pesar de las indicaciones contempladas en el DL 43/2007, de 22 de Fevereiro, para la habilitación profesional del profesorado de 3.º CEB y LE, ante una significativa expansión de esta lengua en las escuelas portuguesas y la carencia de personal docente para atender a esa demanda, el Ministério da Educação aprueba medidas excepcionales que no cumplen los requisitos establecidos por el decreto antes mencionado. Así, en la Portaria n.º 303/2009, de 24 de Março, se estipula que se amplía la habilitación profesional para la enseñanza del español a los profesores de otra lengua extranjera o de portugués que hayan obtenido u obtengan el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) de nivel C2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, otorgado por el Instituto Cervantes, antes del final del año lectivo 2010/2011, o que durante su formación hayan cursado asignaturas del área de Español. Esta decisión, muy controvertida en su momento, es justificada por el Ministério da Educação portugués amparándose en las directrices del Consejo de Europa y de la Unión Europea en lo que respecta al fomento del plurilingüismo.

Consideraciones finales

A modo de conclusión, destacamos que el DL n.º 43/2007, con las sucesivas alteraciones señaladas (especialmente la legislada en el DL n.º 79/2014, de 14 de maio), sienta las bases del modelo de formación inicial de profesores de secundaria vigente hoy en día en Portugal, incluido el del cuerpo docente de lenguas extranjeras. De acuerdo con este decreto, para el desempeño de la profesión docente en los niveles educativos preuniversitarios, se requiere la habilitación profesional y, para todos los niveles, se exige el grado académico de máster.

Pese a la elevación de la cualificación profesional al grado de máster, hoy, quinceaños después, el modelo de formación inicial sigue siendo blanco de críticas, sobre todo por su naturaleza secuencial y las consecuentes limitaciones que impone respecto al espacio para la práctica pedagógica¹⁰, lo que, sin duda, influye en la formación de la identidad profesional y el profesionalismo del futuro docente (FLORES, 2011). De hecho, aún hoy se discute cómo mejorar este aspecto y algunas noticias publicadas en los últimos meses confirman la voluntad del Gobierno portugués de instar a una reestructuración de la formación inicial del profesorado, apostando por “um carácter mais prático, com recuperação daquilo que em tempos era o estágio comprática” (VELUDO, 2021), unas prácticas en las que los futuros docentes tengan sus propios grupos de alumnos (REAL, 2021; VELUDO, 2021). Veremos si esta propuesta sale adelante y cómo va a afectar a la organización de la formación inicial en las escuelas y las universidades.

REFERENCIAS

BRITO, E. (Re)pensar a formação de professores no contexto do Processo de Bolonha: Que constrangimentos? Que alternativas? In Gregório, M. C. & Ferreira, S. (Eds.). *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 249-271. Disponible em <https://bit.ly/2MnTMb5>, consultado el 04/08/2022.

CEIA, C. (2007). Que professores vamos formar? *Revista do SNESup*, 23, p. 40-44.

DEL RINCÓN IGEA, D.; ARNAL AGUSTÍN, J.; LATORRE BELTRÁN, A.; SANS MARTÍN, A. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial DYKINSON, 1995.

ESCUADERO, J. M.; TRILLO, F. El desarrollo profesional del profesorado, ¿crisis del currículo, de las prácticas y los efectos de la formación docente? In Flores, M. A., Moreira M.A. & Oliveira, I. R. (Orgs.). *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda, 2015, p. 51-61.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 37-48, jan./abr. 2009. Disponível em <https://bit.ly/2sEsfcj>, consultado el 02/08/2022.

ESTEVES, M. Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In M. C Gregório & S. Ferreira (Eds.). *Formação Inicial de Professores* (pp. 156-165). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em <https://bit.ly/2MnTMb5>, consultado el 04/08/2022.

FERREIRA, C. A. *Avaliação do Desempenho Docente. Expectativas dos professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique – Porto, 2006. Disponível em <https://bit.ly/2RGcKiZ>, consultado el 14/07/2022.

FLORES, M. A. Curriculum of initial teacher education in Portugal: New contexts, old problems. In *Journal of Education for Teaching*, v. 37, n.4, p. 461-470, 2011.

FLORES, M. A. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In Gregório, M. C. & Ferreira, S. (Eds.). *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015a, p. 192-222. Disponível em <https://bit.ly/2MnTMb5>, consultado el 06/08/2022.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. In *Educação (Porto Alegre, impresso)*, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015b. Disponível em <https://bit.ly/2MomqZI>, consultado el 04/08/2022.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores na escola de massas: Novos papéis, nova profissionalidade. In Formosinho, J. (Coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, p. 143-164.

FORMOSINHO, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, p. 93-117.

FULLAN, M. G. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press, 1993.

MESQUITA, E. Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 292-303. Disponível em <https://bit.ly/2MnTMb5>, consultado el 07/08/2022.

MOGARRO, M. J. História da Educação e Formação de Professores em Portugal (1862-1930). In *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia: Edufu, 2006, p. 320-333.

MOURAZ, A.; LEITE, C.; FERNANDES P. A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do “Olhar” de Professores e de Estudantes. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 46, n. 2, p. 189-209, 2012. Disponível em <https://bit.ly/3Tt65or>, consultado el 12/07/2022.

NÓVOA, A. *Le Temps des Professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PINTASSILGO, J. A formação de professores do ensino secundário em Portugal: reflexões em torno da experiência das Escolas Normais Superiores (1911-1930). *Anais do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-americana- «Educação, autonomia e identidades na América Latina»*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Sociedade Brasileira de História da Educação, 2009. Disponível em <https://bit.ly/2ATLjaT>, consultado el 02/08/2022.

PINTASSILGO, J.; MOGARRO, M. J. A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores. In *Educação* (Porto Alegre), v. 35, n. 1, p. 28-41, jan./abr. 2012. Disponível em <https://bit.ly/2B0CgVI>, consultado el 12/07/2022.

PINTASSILGO, J.; MOGARRO, M. J. Das Escolas Normais às Escolas do Magistério Primário: percurso histórico das escolas de formação de professores do ensino primário. In *Historia y Memoria de la Educación*, n. 1, p. 203-238, 2015. Disponível em <https://bit.ly/2Tar8wO>, consultado el 12/07/2022.

PINTASSILGO, J.; OLIVEIRA, H. A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. In *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 15, jan./jul. 2013. Disponível em <https://bit.ly/2HsF57F>, consultado el 15/07/2022.

REAL, F. Dias. Ministério da Educação quer professores com entrada nos quadros da escola mais cedo e estagiários a dar aulas. *Observador*, Portugal, 2 jul. 2021. Disponível em <https://bit.ly/3x2Tf6Z>, consultado el 15/07/2022.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea Ediciones, 2015.

VELUDO, F. (2021). Governo pretende que professores possam aceder ao quadro de escola logo no início da carreira. *Expresso*, Portugal, 2. Jul. 2021. Disponível em <https://bit.ly/3L0Pe8Y>, consultado el 8/07/2022.

Legislación consultada

Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de Outubro. *Diário da República n.º 193/2009, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro. *Diário da República n.º 14/2008, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 121/2005 de 26 de Julho. *Diário da República n.º 142/2005, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. *Diário da República n.º 98/1990, 1º Suplemento, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro. *Diário da República n.º 204/2013, I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. *Diário da República n.º 14/2007, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro. *Diário da República n.º 17/1988, 1º Suplemento, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho. *Diário da República n.º 131/1999, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro. *Diário da República n.º 174/2009, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201/2001, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201/2001, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 260-B/75, de 26 de Maio. *Diário do Governo n.º 121/1975, 1º Suplemento, I Série*. Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Estado da Administração Escolar - Direcção-Geral do Ensino Secundário. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto. *Diário da República n.º 191/1988, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro. *Diário da República n.º 215/1998, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro. *Diário da República n.º 234/1989, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro. *Diário da República n.º 212/2007, I Série*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de Dezembro. *Diário da República n.º 299/1979, 7º Suplemento, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República n.º 60/2006, I Série A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. *Diário da República n.º 120/2010, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92/2014, I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro. *Diário da República n.º 288/2000, II Série*. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP). Lisboa.

Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro. *Diário da República n.º 230/2015, 2º Suplemento, II Série*. Ministério da Educação e Ciência - Gabinete da Ministra. Lisboa.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. *Diário da República n.º 217/1997, I Série A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 16/2016, de 17 de junho. *Diário da República n.º 115/2016, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto. *Diário da República n.º 157/2007, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237/1986, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 166/2005, I Série A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 7/2014, de 12 de fevereiro. *Diário da República n.º 30/2014, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto. *Diário da República n.º 166/2009, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 1097/2005, de 21 de Outubro. *Diário da República n.º 203/2005, I Série B*. Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Portaria n.º 1189/2010, de 17 de Novembro. *Diário da República n.º 223/2010, I Série*. Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Portaria n.º 303/2009, de 24 de Março. *Diário da República n.º 58/2009, I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa

- 1 En Portugal los niveles educativos obligatorios se organizan en torno a la enseñanza básica (Ensino Básico - EB), que se divide en tres ciclos: el primero corresponde a la franja etaria del alumnado entre los 6 y los 10, el segundo entre los 10 y los 12 y el tercero entre los 12 y los 15; y la enseñanza secundaria (Ensino Secundário - ES), con tres cursos de duración, de los 15 a los 18 años.
- 2 En este artículo nos centramos en la formación inicial de profesores en el 3.º CEB y del ES. No obstante, incluimos esta información sobre la etapa de primaria dado que en ella se encuentran los precedentes de la construcción de un sistema de formación de profesores. Para una comprensión más abarcadora de estos inicios, se recomienda la lectura de Nóvoa (1987), Mogarro (2006) y Pintassilgo y Mogarro (2012, 2015).
- 3 Apenas dos años más tarde, tras la definición del régimen jurídico de la constitución del cuerpo docente del ensino preparatório y el ensino secundário y de la reestructuración de los concursos para docentes regulada por el DL n.º 18/88, de 21 de Janeiro, se legislan, mediante el DL n.º 287/88, de 19 de Agosto, los principios orientadores de la profesionalización en servicio de los profesores del ensino preparatório y el ensino secundário con nombramiento provisional. Dicha modalidad de formación se mantiene, aunque residualmente, hasta la primera década de este siglo (PINTASSILGO & OLIVEIRA, 2013, p. 26).
- 4 En este caso, solo nos centraremos en las alteraciones que afectan de forma significativa a la formación inicial de profesores.
- 5 En el DL 75/2010, de 23 de Junho, a la primera dimensión (a) se añade «social» y en la tercera dimensión (c) se especifica que se trata de la comunidad académica (art. 13.º).
- 6 En 2009, con el DL n.º 220/2009, de 8 de Setembro, se aprueba el régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia en ES, también las áreas profesionales, vocacionales y artísticas y el 3.º CEB, áreas no incluidas en el DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. No obstante, no comentaremos este decreto de 2009, puesto que sigue los principios dispuestos en el DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Los dominios de habilitación para la docencia de estas áreas, las especialidades del grado de máster que otorgan habilitación profesional en esos dominios y el número mínimo de créditos necesarios para acceder a los estudios de máster se especifican en el anexo de la Portaria n.º 1189/2010, de 17 de Novembro, siguiendo la misma línea de lo contemplado en el anexo del DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, ya comentado en este texto.
- 7 Alterado por el DL n.º 107/2008, de 25 de Junho, el DL n.º 230/2009, de 14 de Setembro, y el DL n.º 115/2013, de 7 de agosto.
- 8 Corregido por la Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de junho, y alterado por los Decretos-Leis n.º 176/2014, de 12 de dezembro, y n.º 16/2018, de 7 de março; alteraciones que no afectan al área de las lenguas extranjeras y que, por tanto, no se analizan en este artículo.
- 9 Estas alteraciones no afectan a la enseñanza de lenguas extranjeras del 3.º CEBni al ES, por lo que no serán abordadas en este análisis.
- 10 Brito (2015), Ceia (2007), Flores (2015a, 2015b), Esteves (2009), Mesquita (2015), Mouraz, Leite y Fernandes (2012), Pintassilgo y Oliveira (2013) son algunos investigadores que han analizado los inconvenientes de este modelo de formación inicial.

ANIDO, M. P.; La formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria en Portugal: perspectiva histórica y marco legal. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. Vol. 14, n.º. 31 (p. 109-124) 31 dez. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i31.658>