



SOCIEDADE PORTUGUESA
DE CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO

spce
s e c

SECÇÃO
DE EDUCAÇÃO
COMPARADA
COMPARATIVE EDUCATION
PORTUGAL

O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada:

Transformações e Desafios para
a construção de sociedades sustentáveis

1.^a
Edição
2019

Nuno Fraga [org]

Apoios:

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

UID/CEI/04083/2019

arditi Instituto de Inovação e
Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
FDCTI-RAM 2018-CIE-UMa

O Professor do Século XXI Em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis

Universidade da Madeira
29-31 de janeiro de 2018
Funchal, Madeira

Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada
Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação
Secção de Educação Comparada

Ficha Técnica

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa
Universidade da Madeira
Campus da Penteada, 9020-105 Funchal

Organizador
Nuno Fraga

1ª Edição, setembro de 2019

Design gráfico: Dina Castro
Paginação: Énio Freitas
ISBN (versão eletrónica): 978-989-54390-2-7

© Todos os direitos desta edição reservados por CIE-UMa.
www.uma.pt/cie-uma

O PROFESSOR DO SÉCULO XXI, QUE COMPETÊNCIAS E DESAFIOS? AS PERCEÇÕES DAS ALUNAS DE 1.º ANO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Gorete Pereira¹, Isabel Gouveia² & Nuno Fraga³

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

¹E-mail: goretepereira@staff.uma.pt.

²E-mail: ana.isabel.gouveia@hotmail.com.

³E-mail: nfraga@staff.uma.pt.

RESUMO

Com este estudo pretendeu-se conhecer as perceções de um grupo de alunas de 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente ao perfil do professor do século XXI, atendendo que os paradigmas emergentes da sociedade trespassam transversalmente a escola, com novos desafios, diferentes funções e responsabilidades exigindo novas competências aos professores.

Ambicionámos saber, em que medida a formação inicial ainda em curso, promove a construção de um perfil do professor do século XXI. Nesse sentido, procuramos perceber a dialética entre os conhecimentos teóricos adquiridos pelas alunas e as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio.

Sendo um estudo de abordagem qualitativa, realizamos duas entrevistas coletivas com recurso à técnica de *focusgroup*, com vista à obtenção de informação e recolha de dados em profundidade, tendo por amostra 12 alunas do Curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano.

Partindo da análise e tratamento dos dados obtidos, traçamos algumas conclusões que pretendem dar resposta às questões de partida, quanto ao perfil do professor do século XXI.

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, e encontrando-se a educação ainda imbuída de uma forte intencionalidade política, entende-se a condição de professor associada à execução de normativos, a um currículo prescrito e à função de ensinar. Esta imagem reporta-nos para o grande desafio com que a escola do século XXI se depara ao pretender tecer o perfil ideal do professor.

É sabido que a imagem do professor tem vindo a se metamorfosear desde o seu reconhecimento como profissional e protagonista da “grande operação histórica da escolarização” (Nóvoa, 1999, p. 18). Sendo que, e na atual conjuntura, onde nos confrontamos com uma cultura neoliberal dominada pelo individualismo, pela competitividade, pelo conformismo social, e pelo relativismo moral, exige-se ao professor, a reinvenção das práticas pedagógicas à luz da inovação e a reconstrução da sua identidade profissional.

Neste alinhamento, e assente nas seguintes matrizes: o professor do século XXI; competências; identidade profissional e formação inicial, interessa-nos perceber com este estudo, o perfil ideal do professor perante uma sociedade inquietante, onde não basta apenas ensinar conteúdos, mas sim formar jovens capazes de construir as suas próprias aprendizagens, consolidando conhecimentos e criando outros.

Assim sendo, e perante este novo paradigma social, interessa-nos conhecer e perceber que concepções têm as alunas do 1º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sobre o perfil do professor do século XXI. Sendo nosso propósito, e partindo da concetualização de competência, auguramos saber na voz das alunas, que competências são essenciais ao desempenho do professor, numa época cujo conhecimento se mobiliza para atuar nos diferentes contextos organizativos, culturais e de valores. Assim como, entender se os conhecimentos teóricos já adquiridos no decorrer do curso são aplicáveis às suas práticas pedagógicas em contexto de estágio, tendo em conta a coerência e a articulação que lhes é exigida.

Deste modo, este estudo encontra-se estruturado em dois momentos, a saber: num primeiro momento, a introdução e o enquadramento teórico onde serão narradas algumas concepções sobre o perfil do professor do século XXI, suas competências necessárias e desafios constantes.

No segundo momento do estudo, e partindo das percepções das alunas, faremos a análise e a discussão dos resultados obtidos. Por último, iremos tecer algumas considerações finais que pretendem corporizar uma atitude reflexiva sobre o estudo e a sua pertinência.

1. ALGUNS CENÁRIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores representa em simultâneo “o alfa e o omega” de um sistema de ensino (Estrela & Estrela, 1977). Ela constitui um dos aspetos essenciais de qualquer sistema educacional ou reforma educativa (Villa, 1988; Zeichner, 1988). Nesse sentido, “é uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” Gimeno (1982 cit. Marcelo Garcia, 1999, p. 23).

Ao longo dos tempos, a formação de professores tem sido perspectivada em função dos posicionamentos conceptuais adotados, relativamente às finalidades do processo educativo, ao papel da escola e às competências que se reconhecem ao professor (Pacheco & Flores, 1999).

Desta forma a formação de professores não é um fim em si mesma, mas tem de ser interpretada à luz de uma conceção sistémica, que considere o seu carácter instrumental e estratégico, integrando-a como subsistema do sistema educativo (Rodrigues & Esteves, 1993).

Para Ferry, a formação dos professores assenta em três dimensões:

- formação dupla onde se tem de combinar a formação académica (preparação científica numa determinada área do saber), com a formação pedagógica e didáctica;
- formação profissional, que forma profissionais;
- formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional (Marcelo Garcia, 1999).

A formação dupla acima referida conduz à problematização de algumas questões nomeadamente: a conciliação, na formação inicial, da componente de preparação científica na área dos conteúdos a ensinar, com a indispensável formação profissional, base do reconhecimento da especificidade da prática docente; o envolvimento, coerente e integrado, de instituições tão diversas como a Universidade, sede do saber, e a escola sede da ação docente; a articulação da formação inicial perspectivada num *continuum* desenvolvimento ao longo da vida profissional e ainda a relação entre a preparação teórica e a preparação prática (Rodrigues & Esteves, 1993).

Quanto à questão de apresentar-se como formação profissional, enquadra-se na tentativa de dotá-la de um quadro teórico de conjunto, que fundamente cientificamente a intervenção profissional, pois, como referem as autoras a implementação de uma verdadeira formação profissional é uma medida fundamental no sentido do reconhecimento da profissão de professor.

Defendendo uma posição direcionada e intencional, Medina e Domínguez (1989, p. 87) perspectivam:

a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum.

Para estes autores a formação de professores deverá promover a aquisição de um estilo de ensino, que vise a produção de uma aprendizagem significativa e acrescentam a componente do trabalho em equipa. O professor é também encarado como um sujeito reflexivo e inovador.

Para além destas imagens de professor outras são-lhe igualmente aduzidas: pessoa, colega, companheiro, facilitador da aprendizagem, investigador, sujeito que desenvolve o currículo, sujeito que toma decisões, líder, etc. Heck e Williams (1984 cit. Marcelo Garcia, 1999).

Com uma visão mais alargada do processo formativo, encarando-o como um *continuum*, Marcelo Garcia (1999) define a formação de professores, como um processo sistemático e organizado, que se refere tanto aos sujeitos em formação, como aos que já estão no ensino. O autor apresenta ainda uma dupla perspetiva, individual e coletiva, que visa a aquisição, o aperfeiçoamento e o enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.

Em concordância com a definição de formação aludida anteriormente, também os estudos efetuados nas últimas décadas, no domínio da formação de professores, apontam para a consideração da formação como uma aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional, (Marcelo Garcia, 1989, 1999; Pacheco & Flores, 1999; Burke, 1987; Imbérron, 1994 cit. Flores, 2000). Assim, para além do significado técnico ou instrumental, o termo formação engloba uma componente pessoal de desenvolvimento com um sentido contínuo, como uma forma de educação permanente, pessoal e profissional.

Esta forma de encarar a formação relança a questão da formação de professores que tem na Lei de Bases do Sistema Educativo a principal referência. A sua aprovação, em 1986, marcou um momento importante para o sistema educativo português, definindo o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais.

O artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo consagra alguns princípios sobre os quais assenta a formação de educadores e professores: a) formação inicial de nível superior, b) formação contínua, numa perspetiva de educação permanente, c) formação flexível que permita a reconversão e mobilidade, d) formação integrada quer no plano da preparação científico/pedagógica quer no da articulação teórico/prática, e) formação assente em práticas metodológicas, f) formação que estimule uma atitude crítica e atuante, em referência à realidade social, g) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, h) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de informação e autoaprendizagem.

Deste conjunto de princípios, emerge o desígnio de que a formação de professores é um processo permanente e contínuo, que abrange todo o percurso profissional de um docente. A especificidade humana da natureza docente, em

particular, e a dinâmica e complexidade do sistema educativo, em geral, e ainda a evolução do papel do professor, determinam, só por si, uma formação progressiva, jamais concluída. Atualmente, os maiores desafios colocam-se aos professores e às escolas com a introdução de novas tecnologias de informação disputando a exclusividade da distribuição do saber (Blanco & Pacheco, 1990).

Para os autores, um aspeto que decorre dos princípios a que aludimos anteriormente é a formação de professores enquanto processo reflexivo, aliada à valorização da componente prática, em oposição à redução da formação à dimensão académica. Esta componente ao propiciar o contacto com a prática profissional, promove a reflexão e o reconhecimento dos caminhos a percorrer, proporciona experiências de formação que mobilizam e integram conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real, através da observação e da intervenção.

A formação de professores deverá ser perspectivada como processo permanente, contínuo, sistemático, organizado e reflexivo que se refere tanto aos sujeitos em formação como aos que já estão no ensino, e deve basear-se no princípio da individualização, respeitando programas e o ritmo de cada formando.

Esta visão de formação remete para a valorização da formação contínua, como uma fase do *continuum* do desenvolvimento profissional do professor que poderá proporcionar diversas atividades formativas desde o princípio da prática docente.

A formação inicial constitui-se como o início de um longo e permanente percurso formativo do professor (Campos, 1995). Com efeito, as perspetivas atuais sobre a formação de professores enquadram-na num processo de desenvolvimento permanente do professor, contrariando a ideia de formação pontual no tempo e no espaço, e em que se distinguem duas fases fundamentais (Ribeiro, 1993): a *formação inicial*, que ocorre antes do início do desempenho de funções docentes efetivas; e a *formação em serviço ou contínua*, que acompanha no tempo o desenrolar da carreira.

Estes dois períodos devem ser vistos como um processo contínuo de desenvolvimento do professor, cruzando-se os conhecimentos (*o saber*), as competências (*o saber fazer*) e as atitudes (*o saber ser*), visando o desenvolvimento de um trabalho profissional de qualidade, no contexto restrito da sala de aula e da escola em geral, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e, consequentemente, da aprendizagem a proporcionar aos alunos (Vaz, 2000).

No âmbito legislativo, a formação de professores e educadores de infância é enquadrada pelo Decreto-Lei nº 43/2007 que constitui o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação Pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

O presente diploma define um novo sistema de atribuição de habilitação para a docência numa linha de valorização da dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Exige ainda o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa, como dimensão comum da qualificação de todos os educadores e professores. É valorizado o conhecimento no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência.

Dá-se igualmente ênfase à área das metodologias de investigação educacional encarando-se os educadores e professores como profissionais capazes de se adaptarem às características e desafios das situações singulares e específicas dos alunos e contextos escolares e sociais, em oposição à perspetiva de funcionarização e tecnicista do professor.

A realidade atual da complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado, a heterogeneidade da população escolar e as múltiplas funções e tarefas necessárias nas instituições educativas, exigem uma formação que prepare o professor para um adequado desempenho profissional, ou seja, os professores têm de dominar uma multiplicidade de saberes para o exercício da profissão.

Desta forma, preconiza-se para o professor uma formação inicial de qualidade. Nesse sentido num documento elaborado pela Comissão *ad hoc* do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) dirigido à formação de professores são apresentadas algumas orientações para a formação inicial de professores (Ponte, Januário, Ferreira & Cruz, 2000) a saber:

- A formação inicial constitui a componente base da formação do professor e, como tal, necessita de ser articulada com a formação pós-inicial;
- A formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva e apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais;
- A formação inicial tem de saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores;
- A formação inicial tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como um profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas;
- A formação inicial deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando.

Assim perspectivada a formação inicial, no quadro duma sociedade atual em mutação permanente, grandes responsabilidades são aduzidas às instituições formadoras, que deverão ter em conta que o futuro professor vai certamente deparar-se com uma realidade incerta (variedade de circunstâncias em que dará aulas, número de alunos, idade, bairro, a própria dinâmica da transformação social, etc.), pelo que deve promover uma adequada preparação para o imprevisível, para além da assimilação de técnicas apropriadas para ajuda na solução dos problemas concretos que poderão emergir na prática docente (Vila, 1988); na certeza de que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é importante *investir na pessoa* e dar um estatuto *ao saber da experiência* (Nóvoa, 1992).

Apesar da importância de tudo o que foi dito, assume igual destaque a retrospectiva prática dos obstáculos que se têm colocado ao desenvolvimento crítico da formação de professores. Zeichner (1992), reportando-se à situação da formação inicial no final da década de 80 e princípio da década de 90, identificou-os:

- a. a crença de que para se obter bons resultados basta colocar os alunos mestres junto de bons professores, de uma forma não mediada e não estruturada;
- b. a ausência de um currículo explícito para o *practicum* e de uma ligação estreita entre as aprendizagens nas Universidades e nas escolas;
- c. a qualidade irregular da supervisão do *practicum* e a falta de formação específica, tanto dos orientadores universitários como dos orientadores das escolas;
- d. a exiguidade de recursos do *practicum* e o acréscimo de trabalho para docentes universitários;
- e. a importância secundária concedida ao *practicum* nas escolas primárias e secundárias;
- f. a discrepância entre o *professor-reflexivo* de quem se espera que emita julgamentos, que tome decisões sobre currículo e ensino e o professor como técnico que se limita a executar as instruções governamentais e as políticas educativas, elaboradas sem a sua participação.

Paralelamente, a tendência para separar a conceção da execução, isto é, a elaboração dos *curricula* e dos programas da sua concretização pedagógica, constitui um fenómeno social que, legitima a intervenção de especialistas e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e diminuindo a sua autonomia profissional.

Por outro lado, a tendência no sentido de intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação das tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades leva:

os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede lugar à quantidade. (...) Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores. (Apple & Jungck, 1990, cit. Nóvoa, 1992, p. 24)

1.1. O perfil do professor do século XXI

Segundo Morin (1999), tanto a sociedade como a escola de hoje, confrontam-se com um paradigma da incerteza e da imprevisibilidade, exigindo uma transformação em todo o sistema educativo e que faça “emergir novos modos de fabricação da alma dos professores” (Foucault citado por Teodoro, 2006, p.10). Esta inquietação estende-se a toda a Europa, que procura esboçar o perfil do *professor ideal*, contudo algumas questões levantam-se. “Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual a autoridade de que deve depender?” (Júlia, 1981, citada por Nóvoa, 1999, p.15).

Partindo do pressuposto que a profissionalidade docente “ocupa um lugar de destaque no debate sobre as finalidades e as práticas do sistema escolar (...)” (Morgado, 2005, p. 29), impõe-se ao professor um profissionalismo fundamentado numa base epistemológica e pedagógica e que dê resposta às necessidades da sociedade.

Verifica-se que a OCDE através do relatório de Delors et al. (1999) também deixa transparecer esta preocupação e aponta para o conceito de “*sociedade educativa*”, frisando a necessidade de os professores encontrarem novas perspetivas profissionais através da atualização dos conhecimentos e das competências. Acrescenta ainda, que a “sua vida profissional deve ser organizada de tal modo que estejam em condições, até mesmo, sejam obrigados a aprimorar sua arte e a se beneficiar de experiências vividas em diversas esferas da vida económica, social e cultural” (p.35).

Neste alinhamento, Nóvoa (1999) fala da necessidade de uma nova cultura profissional, sendo este um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão através de interações e partilhas. Fundamenta que esta necessidade de mudança “se pautar por critérios de exigência em relação à carreira docente” (p. 29), e que os professores devem investir neste projeto. Reconhece ainda, que este é um grande desafio aos professores partindo do pressuposto de que grande parte do potencial cultural das sociedades contemporâneas encontra-se nas escolas. Daí a necessidade em valorizar as capacidades de desenvolvimento do professor, sendo que “o projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar para um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores.” (Nóvoa, 1999, p. 31)

Neste sentido, abordar os aspetos pedagógicos, relacionais e profissionais de ser professor, implicam a necessidade de modificar o perfil de professor (Machado, 1995), perfil esse que tem vindo a ser objeto de estudo na tentativa de encontrar o modelo ideal de bom professor.

Mas o que se entende por perfil do professor? Ao revisitarmos o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (no anexo do referido diploma) encontra-se elencado o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor do ensino básico. Este perfil tem como finalidade um quadro de orientação a que se encontram subjacentes:

- a. A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência; b. A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais. (art.º 2 do Decreto-lei n.º 240/2001)

Neste Decreto-Lei encontram-se delineados referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino que abarcam um conjunto de requisitos para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes. Estes referenciais em forma de dimensões, (*dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*), integram alguns procedimentos que associam um perfil ao profissional docente.

Apraz-nos ainda referir que no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o anexo 1 e anexo 2, expressam o perfil específico do desempenho do educador e do professor do ensino básico. Na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, este decreto-lei destaca no perfil tanto do educador de infância, como no perfil do professor do ensino básico do 1º ciclo, a conceção e

desenvolvimento do currículo e a integração do mesmo. Apenas difere nos conteúdos como pode ser analisado no referido documento legislativo.

Podemos inferir deste revisitar que o *saber ser*, o *saber estar* e o *saber fazer* do professor influem na construção do perfil. Assim, e ao analisar as relações do professor com o *saber*, entendemos a importância de “conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores” (Nóvoa, 1995, p. 17). Ou seja, é da relação do pessoal com o profissional que cada professor produz maneiras próprias de ser e de ensinar, efetivando-se assim o processo de formação como professor.

Este desenho do perfil do educador de infância e do professor do ensino básico emanado pelos órgãos governamentais, não vem subestimar a investigação científica ao desvelar alguns estudos sobre o mesmo.

Neste alinhamento, nos atrevemos a afirmar que o perfil do professor se encontra intimamente interligado a outros princípios que o caracterizam profissionalmente e são indissociáveis pela sua completude. Nos referimos à identidade profissional, às competências e à formação inicial. Relativamente à identidade profissional, Nóvoa (1999) diz-nos que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (p. 16)

O mesmo é dizer que a identidade profissional é um processo contínuo de construção do professor, onde cada um deve ser *empreendedor da sua profissionalização*. (Mesquita, 2015, p. 27)

Entenda-se a construção de identidade profissional como “o processo de comunicação e de socialização que a produz, e que resulta da articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo, e outra externa, entre o indivíduo e as instituições.” (Lopes, Pereira, Ferreira, Silva & Sá, 2007, p. 14). Ou seja, estas duas transações acontecem quando o profissional se encontra em lugares e tempos sociais, sendo o fator socialização preponderante na formação da sua identidade como profissional docente. Daí referirmos a formação inicial como um dos sistemas de ação que “transportam propostas de identidades virtuais que provocam diferentes trajetórias às identidades reais.”

Esta aquisição de identidade profissional implica um processo de socialização secundária, que nos é dada através da aquisição de saberes especializados, ou saberes profissionais (Dubar, citado por Lopes et al., 2007). Sendo que, enquanto

processo, a identidade profissional constitui-se em duas partes: a gênese e o desenvolvimento. Relativamente à gênese Dubar denomina-a de “identidade profissional de base”, cujo profissional entra na formação e vive o tempo em que ela decorre. O desenvolvimento refere-se ao processo contínuo, de recomposição que a formação da sua identidade comporta.

Deste modo, não podemos dissociar a construção da profissão docente, da identidade profissional, uma vez que este “assenta, sobretudo num processo informal, individual, intuitivo, realizado no quotidiano, fundamentalmente no quadro da relação pedagógica em contexto de sala de aula (...) e no contacto com os pares.” (Lopes, et.al., 2007, p. 80).

1.2. As competências essenciais ao professor do século XXI

Para um melhor entendimento das competências inerentes ao professor, consideramos pertinente questionar e analisar o conceito de competência, e ainda refletir sobre o tipo de competências necessárias ao seu desempenho, tendo em conta os desafios temporais e paradigmáticos da sociedade. Contudo, e para um melhor enquadramento do tema a desenvolver, considera-se importante perceber a postura e a evolução do professor como profissional da escola, e para a escola.

Assim sendo, iremos abordar alguns investigadores, tais como, Nóvoa, Roldão, Esteves, Perrenoud e Freire, que na senda das preocupações do papel do professor, os seus estudos vêm contribuir para a fundamentação desta investigação.

Face ao exposto, é sabido que desde cedo urge a necessidade em procurar traçar um perfil de professor que acompanhe não apenas as exigências da escola atual, mas que esteja preparado para as mudanças sociopolíticas e educacionais. Sendo que, embora não seja possível adivinhar nem prever o futuro da escola, seja possível problematizá-lo. (Canário, 2009).

Apraz-nos trazer à memória as diversas reformas que a escola tem vindo a sofrer como instituição com responsabilidades educativas. Desde o movimento de estatização do ensino que existiu a preocupação e a necessidade de estabelecer o papel do professor.

Neste alinhamento surge o processo de profissionalização da atividade docente que vem instituir um perfil de competências necessárias ao professor. Perante este reconhecimento social, Nóvoa diz-nos que,

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos

de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos. (Nóvoa, 1999, p.17)

Esta postura crítica dada por Nóvoa transmite uma escola cujo papel do professor é politicamente decidido e imposto. Mais tarde, e com a preocupação em formar os professores com conhecimentos pedagógicos, a escola passa a ser uma instituição responsável pela produção e reprodução de saberes. Contudo, a profissão docente só se afirmou com a adesão coletiva dos professores a um conjunto de normas e de valores decretados pelo Estado, e assente em interesses comuns. Estávamos no início do século XX e urgia uma época de glória do modelo escolar e um período de ouro da profissão docente. (Nóvoa, 1999).

Acontece que nas últimas duas décadas do século passado, as transformações sociais, económicas e políticas vieram provocar uma mudança na organização do sistema de ensino. Uma crescente massificação populacional implicou um aumento quantitativo de professores e de alunos, o que leva Nóvoa (1999) a referir que aqui é quando surgem os problemas qualitativos.

Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade em trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação. (p. 96)

Nesta lógica, o professor depara-se com um novo paradigma para o qual encontra-se desajustado porque além de ser açambarcado com novos normativos, era-lhe exigido outra postura como professor na sala de aula. Percebia-se o desfasamento entre a formação básica do professor e o que a escola agora lhes pedia, contribuindo para o descontentamento e a desmotivação da classe do docente. Estas manifestações do professor deixam transparecer um *mal-estar* (*malaise enseignant, teacher burnout*) que vem afetar a sua personalidade, e a perda de qualidade do ensino. (Esteve, citado por Nóvoa, 1999, p. 98)

É perante um cenário de mudança social, definido por Toffler (2001) como o “*choque do futuro*”, que se exige do professor uma redefinição do seu papel, no reencontro de novos estímulos e capacidades para investir no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ou seja, “os professores precisam reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente”. (Nóvoa, 1999, p. 29).

A imagem da escola com escolaridade obrigatória leva a que o professor se confronte com alunos de diversos extratos sociais. Neste sentido, o professor tem de estar preparado para poder responder a todos, de diferentes modos. Significa que a escola precisa de rever a sua missão e conteúdos pedagógicos, sendo que para tal, o professor terá de ter outras competências.

Reportando para o campo educacional, é no século passado, por volta dos anos 90, que o conceito de competência (s) surge em força, relacionado com a aprendizagem dos alunos, com a formação dos professores e com a formação profissional. (Esteves, 2009). Sendo tema de estudos, é notório o aparecimento de algumas dissonâncias entre os investigadores que se debruçaram sobre as questões relacionadas com conceitos e conceções de *competência(s)*.

Neste alinhamento, Esteves (2009) diz-nos que competência “remete para a qualidade que separa profissionais competentes de profissionais incompetentes, profissionais mais e menos competentes.” (p. 38). Podemos considerar a competência como um traço global que é inerente à ação do indivíduo ou a um grupo profissional, traço esse que pode emitir um juízo de valor. Já Perrenoud (2002) define competências como sendo as “capacidades de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (p. 14). Ou seja, as competências “são meios de dominar, simbólica e praticamente, as situações de vida.” (Perrenoud, 2002, p. 130).

Na análise de Roldão (1999), atualmente a evolução da escola e dos sistemas educativos, denuncia às instituições de ensino e aos professores, uma maior responsabilidade na gestão educativa e curricular, o que implica um conjunto de competências dos profissionais docentes. Daí a proposta de Roldão (1999) de um conjunto de competências que “podem sumariar-se no seguinte perfil/síntese” (pp. 82-83):

1. Analisar/diagnosticar situações de alunos no que se refere às suas formas e condições de aprendizagem;
2. Analisar/confrontar crítica e fundamentadamente opções quanto aos conteúdos de aprendizagem curricular;
 - a. a nível nacional e global;
 - b. a nível de cada contexto escolar e individual.
3. Ter uma visão prospetiva dos fins da educação escolar face às dinâmicas sociais;
4. Estabelecer metas prioritárias e operacionalizar a sua concretização;
5. Tomar decisões fundamentadas quanto aos conteúdos de aprendizagem curriculares;

6. Tomar decisões fundamentadas quanto às metodologias de ensino adequadas à consecução da aprendizagem de diferentes alunos;
7. Organizar as atividades e metodologias de forma adequada;
8. Gerir os tempos e os espaços -individual e colaborativamente;
9. Prever o desenvolvimento da sua ação com rigor e flexibilidade;
10. Avaliar resultados das decisões curriculares tomadas;
11. Ajustar e redefinir o processo e os conteúdos da aprendizagem;
12. Funcionar colaborativamente com os seus pares quanto às decisões e práticas curriculares.

Ainda a este propósito, Roldão (1999) questiona sobre a possibilidade de o *ser professor* sem dominar estas competências acima referidas. Adianta, referindo o conhecimento teórico como o pilar fundamental, no entanto, considera ser muito mais importante a sua aplicação para “aprender a teorizar as situações, a produzir e reconstruir conhecimento a partir delas.” (p. 84). Acrescenta que o conhecimento só por si, permanece como informação inerte sendo fundamental que ele se transforme num “saber em uso, corporizado em competências de ação e reflexão” (p. 84).

Nesta ótica, a escola compromete-se a ser o espaço onde não basta acumular saberes, mas sim, que tanto os alunos como os professores [constantes aprendizes], sejam capazes de os transferir, de os utilizar, de os reincorporar para que possam os transformar em competências. Ora este comprometimento desafiante ao professor, leva a questionar sobre quais as competências exigidas pela sociedade, sendo que, “a sociedade somos todos e não é ninguém. A escola também não é mais coerente. A ligação entre estas duas entidades complexas não pode, portanto, ser simples, porque se a escola está na sociedade (...), a sociedade também está ‘na escola’.” (Perrenoud, 2002. p. 89). Digamos que hoje é pedido ao professor outra postura pedagógica na sala de aula, sendo que esta transformação profissional exige a construção de novas competências. Note-se que este desenvolver de competências não significa voltar as costas aos conhecimentos, antes pelo contrário, são tidos como a alavanca para a construção de competências. A este respeito, Perrenoud (2000) diz-nos que as competências se desenvolvem com o treino, onde se aprende fazendo através de uma prática reflexiva, resultante do confronto repetido e variado com situações complexas e diversas. E fundamenta esta prática ao proporcionar uma lista de dez competências ao professor para ensinar (Perrenoud, 2000, p. 14):

Tabela 1 – Dez competências do professor. Fonte: (Perrenoud, 2000).

Organizar e dirigir situações de aprendizagem
Administrar a progressão das aprendizagens
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho;
Trabalhar em equipa
Participar na administração da escola
Informar e envolver os pais
Utilizar novas tecnologias
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
Administrar a sua própria formação contínua

Verifica-se que estas competências acarretam um conjunto de conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica do professor. Os professores do futuro são artesãos de uma pedagogia construtivista, garantes do sentido do saber, organizadores de situações de aprendizagem, chefes de projeto, especialistas de avaliação formativa, gestores de heterogeneidade e ainda, reguladores de percursos de formação. (Perrenoud, 2000)

Por seu lado, Esteves (2009) refere que o conceito de competência surge no campo educacional, na última década do século XX, e encontra-se intimamente relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral, assumindo conteúdos e sentidos não necessariamente idênticos nessas diferentes áreas. E aqui questiona sobre a orientação dos componentes da formação profissional para a construção e o desenvolvimento de competências dos professores.

Partilhando das palavras de La Boterf menciona seis competências defendidas que sendo indissociáveis das profissões complexas, integram a profissão de professor como parte dessa complexidade. Enumera um conjunto de saberes que potenciam competências profissionais:

Tabela 2 - Quadro com as Seis competências segundo LeBoterf (1997). Fonte: (Mesquita, 2015).

Saber agir com pertinência
Saber mobilizar num dado contexto
Saber combinar
Saber transpor
Saber aprender e saber aprender a aprender
Saber comprometer-se ou empenhar-se

Estes diferentes olhares às competências essenciais ao professor para a sua atividade profissional, leva-nos a refletir com base numa análise comparativa, na obra de Paulo Freire, a “Pedagogia da Autonomia” onde este pedagogo aborda os *Saberes necessários à prática educativa* utilizando um discurso crítico e de contestação perante a educação tecnicista que persiste nas escolas. O pedagogo

realça que estes conhecimentos são fundamentais a todos os professores e que raramente são ensinados na formação básica do professor (Freire, 2012).

Podemos frisar que o saber ensinar exige diferentes posturas do professor que desafiam “corajosamente a rejeitar a rigidez da abordagem educacional exclusivamente centrada na preparação técnica para abraçar os conhecimentos fundamentais que nos impedirão de enganar a nossa própria consciência.” (Freire, 2012, pp. 29-30). Neste alinhamento, passamos a mencionar os saberes práticos à atividade do professor defendidos por Paulo Freire (2012), sendo que, ensinar exige:

Tabela 3 – Saberes necessários à prática educativa. Fonte: (Freire, 2012).

rigoriedade metodológica	respeito aos saberes do educando
pesquisa	estética e ética
criticidade	corporeificação da palavra pelo exemplo
risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	crítica sobre a prática;
reconhecimento e a assunção da identidade cultural	consciência do inacabamento
reconhecimento de ser condicionado	respeito à autonomia do ser do educando
bom senso	humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores
alegria e esperança	apreensão da realidade
convicção de que a mudança é possível	curiosidade
segurança, competência profissional e generosidade	comprometimento
compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo	liberdade e autoridade
tomada consciente de decisões	Saber escutar
reconhecer que a educação é ideológica	disponibilidade para o diálogo.
querer bem aos educandos	

Destas abordagens verifica-se uma certa analogia entre competência(s) e os saberes necessários à prática educativa do professor, que nos leva a refletir sobre a trilogia defendida na organização das competências, o *Saber Fazer*, *Poder Fazer* e o *Querer Fazer*, e ainda, aos princípios defendidos na ideologia de Freire, o *Saber Ser*, o *Saber Fazer* e o *Saber Estar* do professor. Sendo que, ao complementarem-se, são condições essenciais à (re)construção do seu perfil como profissional.

Digamos que a essência do profissionalismo do professor reside na “relação dialética entre tudo o que através dele, se pode difundir - conhecimentos, destrezas profissionais, etc. e os diferentes contextos práticos” (Sacristán, 2014, p. 74). Deste modo, a competência docente:

não é uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu

conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (ibidem, 2014)

Neste alinhamento, Perrenoud (2000) salienta que para construir uma escola mais eficiente, é necessário considerar algumas características essenciais ao professor, tais como, o “organizar e dirigir situações de aprendizagem (...), despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias.” (p. 16).

Retenha-se que não podemos dissociar as competências da relação com a profissão. O formar professores mais competentes, com uma postura reflexiva e que problematizem o desenvolvimento da sociedade, exige a constante (re)construção da profissionalização do professor.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo de caso (Yin, 2003) de natureza qualitativa utilizou como técnica de recolha de dados a realização de duas entrevistas coletivas a um grupo focal de 12 alunas que frequentam o primeiro ano do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. As narrativas recolhidas foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995).

Entendemos por estudo de caso:

a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g., observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case-based themes. (Creswell, 2007, p. 73).

Pretendeu-se, perante a pesquisa qualitativa, imergir nos “pontos de vista subjectivos” (Flick, 2009, p. 69) das alunas, interpretando e compreendendo o significado que atribuem às diversas unidades de análise da nossa matriz, na medida em que, a “concentração nos pontos de vista do sujeito e no significado atribuído por eles às experiências e aos eventos, assim como em relação ao significado dos objectos, das actividades e dos eventos, alimenta grande parte da pesquisa qualitativa.” (Flick, 2009, p. 70).

As narrativas daí resultantes foram analisadas, como referido, pela técnica de análise de conteúdo exposta por Bardin (1995). A análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise de comunicação com o intuito de se obter, por procedimentos metódicos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores, quer sejam qualitativos quer quantitativos, que permitam a inferência de conhecimentos respeitantes às condições de produção/recepção dessas mensagens. Conclui-se na linha de Cohen, Manion e Morrison (2007) que a análise de conteúdo define,

the process of summarizing and reporting written data – the main contents of data and their messages. (...) Put simply, content analysis involves coding, categorizing (creating meaningful categories into which the units of analysis – words, phrases, sentences etc. – can be placed), comparing (categories and making links between them), and concluding – drawing theoretical conclusions from the text. (pp. 475-476)

Instituímos como matriz de análise dos dados obtidos, algumas categorias daí emergentes e que nos orientaram na busca de resposta às nossas questões de pesquisa, designadamente: O professor do século XXI, a formação inicial, a identidade profissional e as competências. A figura 1 que se segue representa esquematicamente a reconstrução dialética dos elementos da pesquisa realizada, na voz dos seus intervenientes.



Figura 1 - Matriz de análise.

3. A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Partindo para a análise dos dados resultantes das entrevistas coletivas, as alunas quando questionadas sobre as razões da opção pelo curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, responderam que foi uma escolha alicerçada na vocação, no gosto e na vontade de trabalhar com crianças. Estas premissas corroboram os resultados obtidos por Pereira (2004), que, reportando-se às razões do ingresso na profissão identificou junto da população da sua investigação, uma certa predisposição pessoal, consubstanciada na *vocação desde cedo para a profissão e no gosto pelas crianças*. Constatámos que estas razões apresentadas para o ingresso na profissão se enquadram num contexto português, conforme o têm demonstrado estudos nesta matéria (Benavente, 1990; Braga da Cruz et al. (1990); Gonçalves, 1992)

A segunda questão convidava as alunas a refletirem sobre as competências que consideravam essenciais ao professor do séc. XXI. As respostas obtidas enquadram um conjunto de competências que passamos a elencar na tabela abaixo, e que refletem uma visão do que é ser professor e do que é a escola. Assim o professor deve:

Tabela 4 - Competências elencadas pelas alunas questionadas.

Estar à altura dos grandes desafios com que se confrontam neste século
Saber inovar as suas práticas pedagógicas
Ser dinâmico, reflexivo; colaborativo e comunicativo
Pensar na aprendizagem, no modo como as crianças aprendem
Ter amor pelo que faz; saber cativar
Ser uma pessoa aberta a novas sugestões, a novas ideias
Saber adaptar as suas sugestões ao grupo de crianças
Ter gosto pela prática; saber direcionar a criança para outros interesses
Ser paciente e persistente
Saber lidar com as diversas situações e com a comunidade envolvente
Saber manter uma rede de ligação com todos os agentes envolvidos na escola
Ter atitude, ser criativo
Estar preparado para saber lidar com as diferenças
Ter uma postura firme, ser carinhoso e acolhedor com as crianças

Na questão seguinte procuramos saber se as alunas identificavam estas competências anteriormente listadas, no Decreto-Lei n.º 241/2001 que define o perfil do educador e do professor. Uma das alunas referenciou que o normativo se

apresentava como um guia para o educador, ideia que se desdobra nas palavras proferidas pela A4 ao afirmar que “é a maneira como o professor está na sala de aula, como ele se posiciona em relação aos alunos, ao próprio currículo, a forma como são dadas as aulas, os conteúdos, acho que é a forma de estar, de trabalhar e de ser do professor.” Decorrente das competências do educador, entende-se, na voz de A7 que “o educador deve ser visto como moderador e orientador da criança, e não ser ele o foco, colocando a criança no centro, dando liberdade de expressão e de escolha, partindo do interesse da criança e das suas necessidades. (...)”. Estamos perante uma posição construtivista da aprendizagem que focaliza na criança os processos de construção do conhecimento (Gouveia & Fraga, 2017), onde o professor não se demite do seu papel de mediador, na medida em que deverá se “comprometer e pôr em prática o que está estabelecido no Projeto Educativo.” (A9).

Aliada a estas competências, surge ainda a necessidade do desenvolvimento de uma prática relacional da escola com a comunidade envolvente, onde se possam contextualizar os saberes e a cultura dos contextos sociais. Subentende-se que esta cultura organizacional de escola apela a uma visão de professor, disponível a esbater as fronteiras da sua sala de aula. Um professor que reconheça que “ensinar exige apreensão da realidade”, tal como nos é trazido por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*. Todavia, compete igualmente à matriz curricular da formação inicial, integrar os contextos da prática para a “corporeificação” (Freire, 2012) dos conceitos teórico-científicos desenvolvidos nas unidades curriculares específicas que apelam à reflexão sobre a prática.

No contexto da formação inicial, os educadores cooperantes assumem um papel fulcral na disseminação destas práticas. Todavia, no entender de A8 “por vezes, apanhamos um cooperante com uma visão mais tradicional e aí recorremos aos conhecimentos teóricos.” Entendemos neste contexto que, paralelamente à formação inicial, é essencial considerarmos ao nível da formação contínua processos de formação que, também eles, coloquem os professores em exercício perante novas perspetivas e de ensino e aprendizagem e abordagens pedagógicas. De facto, não podemos consubstanciar a reorganização do sistema educativo, em particular dos campos afetos à profissionalidade docente, sem um olhar incisivo sobre as dimensões pedagógicas da formação contínua (Pereira & Fraga, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, podemos referir que as alunas ingressaram neste curso por opção. Consideram como *competências* essenciais ao Professor do Séc. XXI: o ser investigador, crítico, inovador, criativo, dinâmico, reflexivo, orientador, mediador das aprendizagens, participativo, colaborativo, gestor de emoções.

Perspetivam a formação inicial e a construção da identidade do professor como um processo dialético, assente no *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser* (4 pilares da educação de Delors), e entendem a formação inicial como sendo fundamental na construção desta mesma identidade profissional.

As alunas defendem a construção de um perfil de educador através da experiência e com base nos conhecimentos teóricos. Reconhecem que os conhecimentos teóricos são essenciais às suas práticas pedagógicas, contudo, realçam algumas fragilidades relativas à estrutura do curso designadamente: uma valorização excessiva da componente dos conhecimentos teórico-científicos em detrimento da componente da prática que neste caso é deficitária.

Por outro lado, valorizam a educação centrada na criança o que implica a existência de um professor preparado para lidar com as diferenças, no sentido dado pelos pressupostos da educação inclusiva. Assiste-se igualmente a uma redefinição dos papéis da criança que se assume como aprendente autónomo e responsável, que aos poucos se vai libertando do poder do professor. Os novos papéis do professor e da criança misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma responsabilidade partilhada. Renova-se assim, o ambiente de sala de aula, agora mais propício à construção do conhecimento e à fruição das aprendizagens, paulatinamente mais significativas.

Podemos ainda concluir das entrevistas que as alunas têm uma nova perceção da escola e do papel do professor que vem contrariar o paradigma tradicional que ainda se encontra instalado em algumas escolas. Reconhecem que a constante transformação da sociedade exige a metamorfose do professor e que a escola é o espaço onde acontece essa transformação. Esta escola idealmente projetada para o futuro será um polo genuíno de experiências e de práticas democráticas e de participação, um verdadeiro ambiente rico de nutrientes cognitivos (Papert, 2008), uma comunidade escolar desenvolvida em harmonia com o ambiente envolvente e a sociedade que a sustém.

Os novos ambientes de aprendizagem da escola do futuro deverão garantir a existência e permanência de alguns princípios relativos: à aprendizagem, (aprendizagem autêntica e situada, reportórios partilhados de culturas emergentes e participação em comunidades de prática); ao currículo, (reconstrução e ampliação do currículo e adoção da metodologia de trabalho de projeto); à tecnologia (desenvolvimento da fluência tecnológica, valorização e utilização da internet no espaço educativo e reconceptualização do papel dos aprendizes, face ao uso da tecnologia em contexto pedagógico).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Blanco, E. & Pacheco, J. A. (1990). A Problemática das Práticas na Formação Inicial Integrada de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*. IE: Universidade do Minho, 3 (1), pp. 63-71.
- Bofert, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas*. Coleção Ficheiros Pedagógicos para Professores. Porto: Edições Asa.
- Braga da Cruz, M. et al. (1990). A Situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. Lisboa: ME.
- Campos, B. (1995). *A Formação de Professores em Portugal*. Coleção Políticas de Educação. Lisboa: IIE.
- Canário, R. (2009) *A Escola Tem Futuro? Das promessas às incertezas*. S. Paulo. Artmed Editora.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (7ª ed.) London: Routledge.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & Research design. Choosing among five Approaches* (2ª ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Delors, J. et al. (1999). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Lisboa: Edições Asa/Unesco.
- Esteves, M. (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*. Retirado de Sísifo/revistadeciênciasdaeducacao nº8 jan/abr09. (visitado em 16/01/2018)
- Estrela, T. & Estrela, A. (1977). *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Estampa Editora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: IIE
- Gouveia, A. I. & Fraga, N. (2017). A construção do conhecimento na educação de infância. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Ed.), *O Tempo dos Professores* (pp. 525-539). Porto: CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (ISBN 978-989-8471-26-0).
- Gonçalves, J. (1992). *A Carreira das Professoras do Ensino Primário*. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. & Sá, M. (2007). *Fazer da Formação um Projeto. Formação Inicial e identidades Profissionais docentes*. Porto: Livpsic.A.
- Mesquita, E. (2015). *Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros professores*. In. J. Formosinho; J. Machado & E. Mesquita (Org.) *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp.19-39). Lisboa: Edições Sílabo.
- Machado, F. (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola: Portugal na Viragem do Milénio*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Marcelo Garcia, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teorías y Métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- Medina, A. & Domínguez, C. (1989). *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora
- Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes da Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.) *Os Professores e a sua Formação* (pp. 25-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 17-97). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, G. & Fraga, N. (2017). A Prática Supervisionada e o Desenvolvimento Profissional dos Educadores/Professores Cooperantes: a simbiose de uma relação pedagógica. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Ed.), *O Tempo dos Professores* (pp. 435-451). Porto: CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (ISBN 978-989-8471-26-0).
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?* Porto: Edições Asa.
- Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, G. (1999). Consciência e ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e Desafios na profissão Docente*. Porto: Profedições, Lda.
- Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro. Do Apocalipse à Mudança*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Vaz, A. (2000). *Formação inicial de professores de Biologia e Geologia - percepções dos professores estagiários sobre o currículo e sobre o estágio pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Évora: Universidade de Évora.
- Villa, A. (1988). La formación del profesorado en la encrucijada. In A. Villa (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. (pp. 24-38) Bilbao: Narcea.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3ª ed.). London: Sage Publications.
- Zeichner, K. (1988). Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In A. Villa (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. (pp. 110-127) Bilbao: Narcea.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – [Lei de bases do sistema educativo - estabelece o quadro geral do sistema educativo].

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – [Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto – [Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico].

Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro de 2007 – [Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário].