

digital

# PROFESSORES E ESCOLA

CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E AÇÃO

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[organização]



PORTO



**PROFESSORES E ESCOLAS – *Conhecimento, formação e ação***  
**JOAQUIM MACHADO E JOSÉ MATIAS ALVES [ORGANIZAÇÃO]**

© Universidade Católica Editora . Porto  
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal  
+ 351 22 6196200 | [uce@porto.ucp.pt](mailto:uce@porto.ucp.pt)  
[www.porto.ucp.pt](http://www.porto.ucp.pt) | [www.uceditora.ucp.pt](http://www.uceditora.ucp.pt)

*Coleção* · e-book  
*Coordenação gráfica da coleção* · Olinda Martins  
*Capa* · Olinda Martins  
*Revisão de texto* · Joaquim Machado

Data da edição · outubro de 2016  
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo  
ISBN · 978-989-8835-12-3

<i>Introdução</i>	· 04 ·
1. <i>Políticas educativas e governação das escolas</i> Luís Miguel Carvalho	· 08 ·
2. <i>Escola e sala de aula: A liderança dos professores</i> Maria Assunção Flores	· 31 ·
3. <i>Formação e ação docente:</i> <i>Desenvolvendo competências profissionais</i> Elza Mesquita	· 55 ·
4. <i>(In)disciplina e formação docente</i> Cristina Palmeirão	· 77 ·
5. <i>Observação de aulas e formação entre pares</i> Eugénia Siva	· 86 ·
6. <i>Os professores e a gestão da mudança educativa:</i> <i>Implicações de uma proposta de supervisão entre pares</i> Joaquim Machado	· 97 ·
7. <i>Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens:</i> <i>da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação</i> Ilídia Cabral	· 112 ·
8. <i>Matemática multimédia interativa</i> Salvador Vidal Raméntol	· 124 ·
9. <i>Mais Ciência:</i> <i>Monitorização e registos de um projeto de desenvolvimento</i> Angelina Pimenta	· 136 ·
10. <i>Práticas curriculares de professores em escolas curricularmente</i> <i>inteligentes: Uma experiência de consultoria</i> Fátima Braga	· 144 ·
11. <i>Ousar ensaiar:</i> <i>O que acontece quando se associam diretores de turma</i> Paulo Gil e Joaquim Machado	· 157 ·
12. <i>Os coordenadores de ano como gestores pedagógicos</i> Zita Esteves, João Formosinho e Joaquim Machado	· 171 ·

## Formação e ação docente

### Desenvolvendo competências profissionais

Elza Mesquita<sup>17</sup>

#### Introdução

Começamos com uma suposta verdade... quem somos depende da forma como aprendemos e como construímos competências. Sabemos também que a aprendizagem ocorre em função de contingências externas, daí considerarmos importante atendermos ao papel que o ambiente e o contexto assumem neste processo. Também nos apraz realçar aqui o pensamento de um grande filósofo, escritor e crítico francês, conhecido como representante do existencialismo. Jean-Paul Sartre: *Não somos um aglomerado de barro, e o que é decisivo, não é aquilo que de nós fizeram, mas o que nós fazemos com o que fizeram de nós.* Pode o leitor pensar que deixamos uma ideia muito abstrata, mas preferimos licenciá-la para reflexão sendo que cada resposta ou delimitação da própria ação dependerá do contexto de onde esta toma forma. É também importante que consigamos diferenciar conceitos... pois isso ajudar-nos-á a distinguir qual a melhor forma de construir conhecimento(s), sendo que os maiores problemas em torno da conceptualização do que significa sermos competentes surgiram a partir dos esforços dirigidos para o alcançarmos.

#### 1. Competência: dimensões do conceito e perspetivas de análise

Sem entrarmos numa abordagem muito profunda, embora necessária, sobre o que significa ser competente, parece-nos importante sublinhar que quando falamos em competência o próprio conceito, sendo polissémico, remete-nos para um conjunto de recursos, é um conceito que *per si* inclui diferentes perspetivas dentro de um determinado contexto, como veremos. Alguns autores vêm rapidamente à nossa memória quando ouvimos a palavra competência: Guy Le Boterf (1994, 1997, 2000, 2002), Philippe Perrenoud (2000, 2001a, 2001b, 2001c), Philippe Jonnaert (2002), Perrenoud e Thurler (2002), Gérard Malgrave (2003), Maria do Céu Roldão (2003), Jacques Tardif (2006), entre outros.

---

<sup>17</sup> Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança.

Roldão (2003) fala-nos da *competência*, não como um conjunto de “conteúdos acumulados”, mas sim como um “saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo”, quer este se trate de um saber intelectual, verbal ou prático. E acrescenta a autora que “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de *mobilizar* adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação” (p.20). O conceito de competência assumido por esta autora e por outros autores sustenta-se em Le Boterf (1994), declarando este que competência é um saber agir complexo tendo por base a combinação eficaz de uma variedade de recursos internos e externos que se conseguem mobilizar perante uma situação. Neste sentido, é a disposição de agir de forma pertinente em relação a uma situação específica. Poderíamos apresentar muitos outros enfoques sobre o conceito de competência, mas resolvemos sintetizá-los no quadro que apresentamos de seguida.

Quadro 1. Competência: que consensos?

Uma competência	D'Hainaut (1988 )	Jonnaert, Lauwaers e Peltier (1990)	Meirieu (1991)	Gillet (1991)	Raynal e Rieunier (1997)	Perrenoud (1997)	Pallascio e La Fortune (2000)
Faz referência a um conjunto de elementos	Os saberes, os saberes fazer e os saberes ser	As capacidades	Um saber identificado	Um sistema de conhecimentos conceptuais e processuais	Os comportamentos	Os recursos	As disposições de natureza cognitiva, afetiva, reflexiva e contextual
Que o sujeito pode mobilizar	(sem precisão)	Estas capacidades são para seleccionar e para coordenar	Este saber identificado é para colocar em jogo	Estes conhecimentos são organizados em esquemas operatórios	Estes comportamentos são potenciais	Estes recursos são mobilizáveis	A mobilização exprime-se através do conceito de disposição
Para tratar uma situação	Tratamento de situações	A representação da situação pelo sujeito	Uma determinada situação	Identificação de uma tarefa problema e sua resolução	Uma atividade complexa	Um tipo de situação definida	As situações problema
Com sucesso	«exercer convenientemente um papel, uma função ou uma atividade»	responder mais ou menos pertinentemente e à solicitação da representação da situação	uma combinação apropriada de capacidades	«uma ação eficaz»	«exercer eficazmente uma atividade»	«agir eficazmente»	«uma ação responsável, ou seja, concebida, gerada e aplicada em todo o conhecimento de causa.»

O(s) consenso(s) remete(m) para o facto de que a competência é colocada em prática por uma pessoa ou grupo de pessoas (sendo que a competência pode ser coletiva). Essa pessoa (ou grupo) aciona um conjunto de saberes, nomeadamente o saber-saber, o saber-ser e o saber-estar. Para tratar uma determinada situação a competência requer sempre a contextualização

de uma situação específica que se vivencia e a representação que a pessoa (ou grupo) tem da situação, pois é precisamente neste nível que se mobilizam os saberes na ação.

Outra perspectiva de análise sobre o conceito de competência é-nos sugerida por Jonnaert (2002) ao estabelecer diferentes níveis e ao definir uma arquitetura em “cascata” da competência como a que se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 2. Arquitetura em “cascata” da *competência* segundo Jonnaert (2002, p.60)

<b>Nível da situação</b>	Um sujeito é confrontado com uma situação que deve tratar, absolutamente, de forma eficaz.
<b>Nível da competência</b>	O sujeito coloca em ação uma série de recursos que vai ajustando, sem cessar, ao longo do tratamento da situação.
<b>Nível das capacidades</b>	Para além destes recursos, o sujeito vai mobilizar uma ou mais capacidades; vai seleccionar uma ou mais que uma e articulá-las entre elas e entre outros recursos retidos para tratar a situação com a ajuda de um esquema operativo de recursos.
<b>Nível das habilidades</b>	As capacidades retidas ativam uma série de elementos em seu redor onde as habilidades colocam em ação os conteúdos disciplinares.
<b>Nível dos conteúdos disciplinares</b>	Os conteúdos disciplinares alimentam as habilidades e as capacidades e facilitam ou inibem a competência colocada em ação.

Contudo, o autor alerta para o facto de que todo este processo, de colocar em ação uma competência, não deve ser entendido nem como linear nem como hierárquico, mas sim como uma interação constante entre as *situações* e os diferentes níveis. A *situação* aparece como mais um nível, considerado, pelo autor, a palavra-chave para uma abordagem por competências. Para além deste nível, importa considerar a representação que o sujeito construiu em torno da situação e da sua resolução. Estas representações são elas mesmas muito diferentes de sujeito para sujeito. Nesta perspectiva é difícil definir competência a priori, uma vez que depende da *situação* e da forma como esta se articula com as capacidades, habilidades, conteúdos disciplinares e com uma série de recursos (sociais, contextuais, estratégicos, etc.) (Jonnaert, 2002).

Mas é preciso especificar em que nível de ação podemos situar a competência, considerando o facto de que quase todos somos competentes quando realizamos micro-ações e devemos ser, sobretudo, conscientes de que esta se complexifica à medida que nos envolvemos em atividades que, por si só, exigem mais de nós, quer seja na nossa vida pessoal, quer na forma como comunicamos com os outros, etc. Consideremos a figura seguinte.

	VIDA PESSOAL	COMUNICAÇÃO	TRABALHO INDUSTRIAL	OBRAS ARTÍSTICAS	N I V E I S D E A Ç O
MICRO-AÇÃO	Deglutar	Fazer um ponto no i	Rodar um parafuso	Dar uma pincelada sobre um quadro	
MINI-AÇÃO	Comer uma banana	Colar um selo	Investir em ferramentas	Colorir uma superfície	
AÇÃO	Almoçar	Enviar uma carta	Abrir um furo de rosca	Preparar um fundo	
MAXI-AÇÃO	Receber os amigos para o jantar	Tratar de um encontro por correspondência	Montar um motor	Pintar uma casa sobre um fundo	
MACRO-AÇÃO	Receber o presidente para o jantar	Ter uma contabilidade	Construir um carro	Pintar um quadro	

Figura 1. Níveis de ação da competência<sup>18</sup>

A categorização das ações expressas levanta uma questão: O que é “colocar um ato significativo” em ação? Desde a micro-ação à macro-ação, o ato é significativo se ele se inserir numa estrutura (considerando por exemplo um projeto, um objetivo, etc...) que lhe dá sentido. O ato mínimo é um gesto signifiante e não um simples movimento. Fazer sem agir é colocar em prática uma técnica, ou realizar um movimento sem projetar o sentido e a ligação que ele supõe. O agir profissional pressupõe uma sucessão de atos interdependentes uns dos outros. A competência exige *saber ligar* operações e não saber aplicá-las isoladamente. A competência é uma ação ou um conjunto de ações finalizadas numa utilidade que tem um sentido para o profissional e, por tal, deve saber escolher. A escolha pauta-se por acreditarmos na capacidade que temos em organizar e executar a nossa tarefa seguindo um caminho que nos conduza ao(s) resultado(s) desejado(s). Então podemos questionar: o que é que influencia a escolha por um determinado caminho e não por outro? Poderíamos optar por muitas respostas, mas vamos considerar que depende da nossa motivação pessoal, da forma como processamos o nosso pensamento, do nosso estado emocional, das nossas ações e da mudança das condições ambientais. O que determina o grau de eficácia da escolha tem necessariamente consequências *sobre a nossa eficácia pessoal*, nomeadamente na facilidade ou dificuldade que manifestamos na realização de uma tarefa. Para sermos bem-sucedidos na concretização de qualquer tarefa temos de contar com a nossa capacidade de resiliência face à adversidade, a nossa linha condutora em função dos valores que defendemos, o grau de sucesso, os esforços consentidos e a energia que investimos na sua realização.

<sup>18</sup> Propostos por Moles e Rohmer (2000).

Afinal quem somos? Na verdade somos seres cognitivos e cognoscíveis e perante a dificuldade alguns imaginam logo as soluções ao passo que outros consideram que é perigoso avançar. Contudo, estes últimos, embora experimentem mais o peso da responsabilidade e, por vezes, se sintam cativos da sua forma de pensar e de agir também colocam em ação a sua capacidade para contornar ou modificar o constrangimento, pode não ser em tempo útil e a oportunidade deixar de existir. Na verdade... todos somos atores sociais... pessoas cuja aprendizagem ocorre num meio e depende da relação compreendida entre um estímulo e uma resposta. Para firmar esta relação consideremos então três aspetos (dimensões) que devemos ter em conta quando falamos em competência e que se expressa na figura seguinte:



**Figura 2.** Dimensões a considerar num a abordagem sobre competências

Situar-nos-emos no retorno reflexivo pelo facto de o considerarmos importante, pois melhora a nossa forma de agir, permite-nos aprender a transferir ou a transpor, a gerar e a desenvolver recursos, a desenvolver o nosso sentimento de auto eficácia<sup>19</sup> e, obviamente, a construir experiência. Percebemos então que a competência requer um equipamento em saberes e capacidades, mas não se resume apenas a este equipamento (não é porque passamos num teste de condução que sabemos conduzir). Algumas pessoas podem saber mobilizar os conhecimentos num contexto que lhes é familiar, onde se sentem confiantes, mas nouro contexto (por exemplo sob stress) isso não aconteceria. Também sabemos que se não tivermos os recursos que possamos mobilizar, não há competência. Se os recursos estão

<sup>19</sup> Ver Teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura (2003).

presentes, mas não são mobilizados em tempo útil, na prática, é como se eles não existissem (Mesquita, 2015).

## 2. Mobilização da competência em tempo útil

A experiência revela-nos que existem pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades mas não sabem mobilizá-los de modo eficaz e no momento oportuno, numa situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe em contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos, etc.) é reveladora da passagem à competência (Mesquita, 2015). Por tal, esta realiza-se na ação. Não há competência sem atos, pois a competência é sempre competência de um ator em situação, sendo que não pode funcionar sem “alma” (Le Boterf, 1994, 1997, 2000).

Percebe-se que o profissionalismo se desenvolve numa prática de trabalho e que a competência emerge da junção de um saber e de um contexto. Não significa, porém, que na construção do profissionalismo não estejam subjacentes os saberes. Faz então sentido falarmos que o profissionalismo se constrói no cruzamento de três domínios: o sujeito, as situações de formação e as situações profissionais (*vide* figura 3).



Figura 3. O profissionalismo em cruzamento

Temos então de atender ao *nível* da qualificação profissional, à *área* de atuação do profissional, à caracterização do *desempenho* esperado do profissional, às *qualificações* necessárias a esse desempenho e às *oportunidades de aprendizagem* a promover para desenvolver tais qualificações.

Segundo Guy Le Boterf (1994, 1997, 2000, 2002) o profissional é aquele que sabe gerir uma situação profissional complexa. Saber gerir a complexidade significa: (i) *Saber agir com pertinência*; (ii) *Saber mobilizar os saberes e os conhecimentos num contexto profissional*; (iii) *Saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogêneos*; (iv) *Saber transpor*; (v) *Saber aprender e aprender a aprender*; e (vi) *Saber comprometer-se*.

***Saber agir com pertinência*** não se reduz ao saber-fazer ou ao saber-operar. O profissional deve saber ir além do prescrito (por vezes preenchido por enunciados lacunares). Face aos imprevistos, aos acasos, face à complexidade dos sistemas, o profissional deve ser capaz de tomar iniciativas, decidir, fazer escolhas, interpretar (as atividades do profissional não serão automatizadas, pois a sua competência reconhece-se na sua inteligência prática para resolver as situações, na sua capacidade, não só de fazer, mas de compreender). Deve saber reagir perante os acasos, as avarias, **saber o que fazer** (i.e. deve saber dirigir a sua ação atuando de forma pertinente na resolução de problemas). É também importante o **saber inovar** (para não se cair num saber rotineiro), assumir responsabilidades, **saber julgar**, em suma **saber empreender** (i.e. ser o Homem da situação – pois não deve somente escolher, mas saber escolher com urgência, na instabilidade, afrontar situações imprevistas e indeterminadas) (Le Boterf, cit. por Mesquita, 2011, 2013).

Deter os saberes ou as capacidades não significa ser um profissional competente. Podemos conhecer as técnicas ou as normas de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. Podemos conhecer o direito comercial e errar a redação de um contrato. Portanto, é importante que consigamos *mobilizar os saberes e os conhecimentos num contexto profissional* (Mesquita, 2011, 2013). Anotamos outro exemplo que ilustra bem esta combinação: saber andar de bicicleta supõe saber pedalar, saber travar, saber acelerar, saber equilibrar-se... Existe uma dinâmica de interação entre os vários componentes, mas a competência global não se reduz a esta adição. Não é uma simples adição de saberes parciais, mas sim de saberes múltiplos. A competência “em migalhas” não é competência. O profissional não é aquele que aplica o mesmo comportamento em todas as circunstâncias. Ele tem que saber alterar estratégias em função das situações que vai encontrar.

O profissional deve saber relacionar elementos necessários dos recursos que possui, organizá-los e utilizá-los para realizar uma atividade profissional, resolver um problema por solucionar ou um projeto a realizar. Ele constrói uma *arquitetura cognitiva* particular da competência, uma *combinação* pertinente de ingredientes bem escolhidos. A integração de saberes existe também nas atividades consideradas não complexas como, por exemplo, no corte de árvores, pois não se trata apenas de manusear a serra elétrica, é necessário organizar o espaço de corte, antecipar as etapas ulteriores do campo de trabalho numa perspectiva de intervenção sobre a floresta, diagnosticar o estado fitossanitário da árvore e a incidência das condições climáticas e geográficas para modular a técnica do corte (Le Boterf, 1994, 1997).

A lógica de integração dos saberes, dos saber-fazer e dos comportamentos estabelecem-se em função das exigências situacionais. A competência é um sistema, uma organização estruturada que associa de forma combinatória diversos elementos.

A competência é uma disposição e não um gesto elementar. Ser competente é saber encadear e improvisar encadeamentos. Fazemos a seguinte conexão: um trepador perante um muro a escalar e o dançador de tango. Depois de ter analisado a estrutura do muro, o trepador, extrai do seu repertório gestual (movimentos isolados) para organizar os encadeamentos necessários e progredir na sua ascensão. No dançador de tango a competência está na ligação gestual e não em cada gesto (saber dançar significa "*saber combinar*" os movimentos) e combinar sempre novos movimentos.

Na figura 4 ilustramos um exemplo que tenta expor como é possível a mobilização integradora de saberes heterogêneos de um técnico de máquinas (por exemplo) e que recursos deve supostamente saber combinar para resolver uma avaria numa determinada instalação.

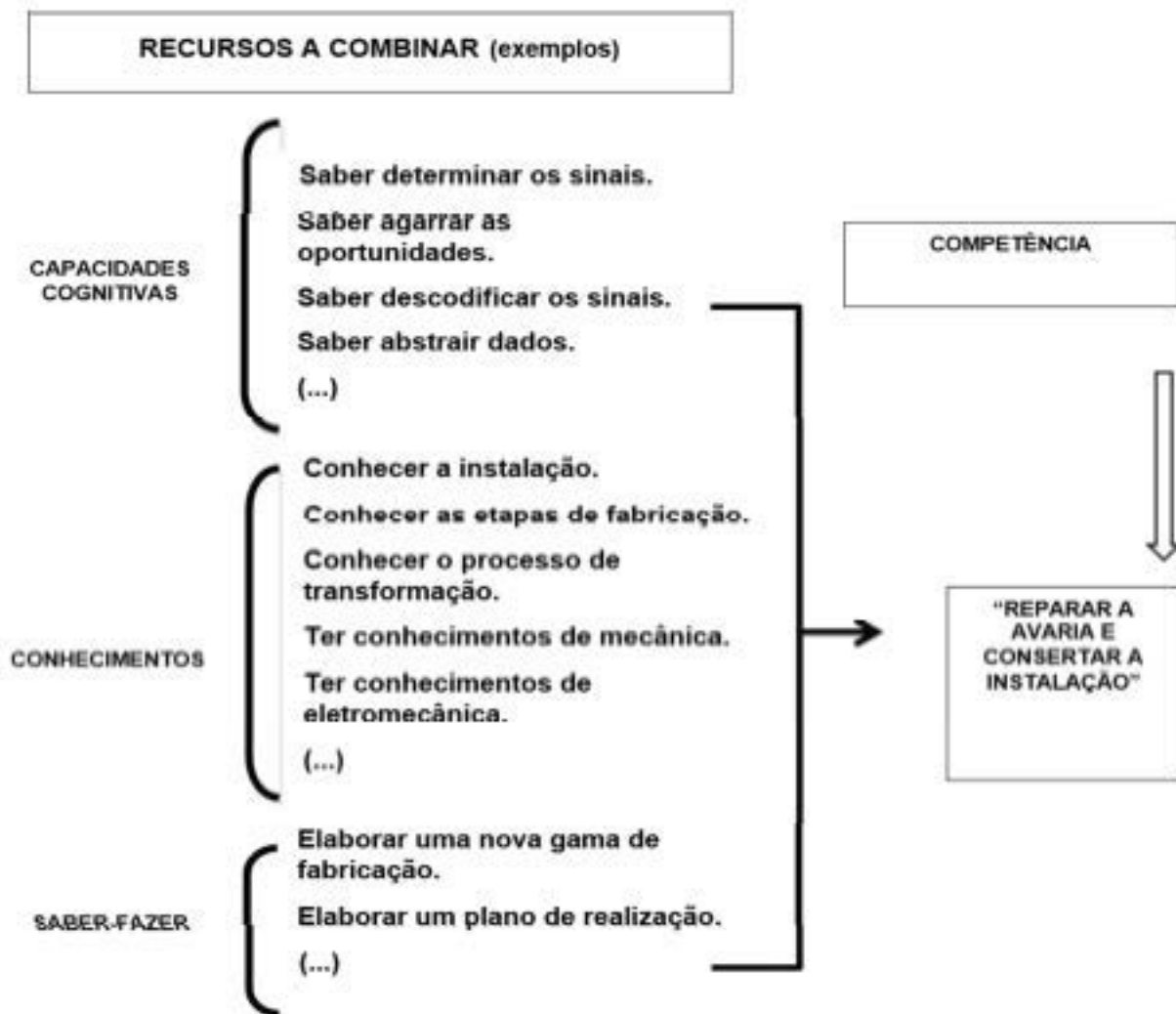


Figura 4. Exemplo de mobilização integradora de saberes heterogêneos para uma competência (avaria)

Surge então a necessidade de distinguirmos competência requerida de competência real. A competência requerida é aquela que é esperada pela organização ou pelo cliente. É possível descrevê-la em termos da atividade requerida. Face às exigências requeridas, o sujeito coloca em prática o encadeamento das ações e das interpretações que são esperadas. A competência real descreve-se em termos da conduta que é de facto colocada em prática, pois face às exigências de uma atividade a realizar, ou de um problema a resolver, o profissional terá de elaborar uma estratégia de resposta. Neste sentido, a competência emerge de uma combinação de saberes.

No entanto, o profissional tem de perceber que é importante manter-se atualizado, isto para se sentir mais capaz na aplicação do saber, sendo que a competência se atualiza em contextos diferentes. Assim sendo a competência é construída pelo profissional. A atualização que a caracteriza é chamada de “construção cognitiva” (Le Boterf, 1994, 1997).

Defende-se também que o profissional não saberá limitar-se a executar tarefas únicas e repetitivas. Ele deve saber transpor. Isto supõe que tem capacidade de aprender e de se

adaptar. Consegue resolver diferentes tipos de problemas ou enfrentar categorias de situações e não um problema ou uma situação isoladamente. A faculdade de transpor provém de três fatores: da riqueza da experiência e da intenção com que o profissional a realiza e depende da capacidade de retrocesso (sendo importante considerarmos aqui o retorno reflexivo) e da análise das suas próprias etapas (saber retroceder); da riqueza da experiência pela qual passa ao longo do percurso profissional e extra profissional; e, por fim, de uma intencionalidade transversal. Esta intenção transversal consiste no querer utilizar esquemas que vão servir de instrumentos de transferibilidade (saber criar condições de transponibilidade com a ajuda de esquemas transferíveis). Segundo Cauzinille-Marmeche, Mathieu e Resnick (1987) aquele que é capaz de transpor é aquele que dispõe, no seu equipamento de recursos, de um grande número de procedimentos de respostas específicas, sendo a experiência acumulada que lhe permite reconhecer as identidades da estrutura.

Daqui decorre a reflexão sobre a importância que devemos dar à formação e à ação docente.

### **3. Os saberes e os conhecimentos em contexto: formação e ação docente**

Defende Bertrand Schwartz (1994) que a formação geral é componente essencial da formação profissional. Ele considera que esta formação contribui para o profissional adquirir competências que lhe permitam adaptar-se às mudanças e transformações profissionais. É a razão do desenvolvimento das competências genéricas ou transversais. Mas as capacidades ou os saber-fazer serão independentes do campo de aplicação? Uma competência pode ser transferida se, por definição, ela se constrói num contexto singular? Obviamente que são situações questionáveis, senão vejamos os exemplos: conduzir uma reunião no domínio do estudo de fenómenos químicos não é transponível para o domínio da análise das situações financeiras; um sujeito pode saber ler um esquema de engenharia de formação e não saber ler um esquema de física quântica. Sendo assim, a transposição exige uma construção combinatória.

Como vimos a competência pode ser comparada a um *ato de enunciação* que não pode ser cumprido sem referência ao sujeito que a emite nem no contexto no qual se situa. Existe sempre um contexto de uso da competência e, portanto, um conjunto de saberes ou de saber-fazer não forma uma competência (Mesquita, 2015).

A partir da reflexão das práticas reais o profissional, em função do trabalho de abstração e conceptualização, pode reinvestir a sua experiência nas práticas e nas situações profissionais diversas. Aprender a identificar os problemas e a classificá-los através da referência dos

diferentes contextos significa que o profissional aprende e aprende a aprender. Saber resolver não só um problema, mas sim várias categorias de problemas significa que o profissional é capaz de estabelecer analogias. São, portanto, estes os indicadores de contextos qualitativos do comportamento (Bateson, 1985). Na constituição desses contextos, o tipo de relação estabelecida é tanto o critério que a define como o procedimento organizador. A retroação (retorno reflexivo) obtida nessa díade assume consequências pragmáticas e semióticas que devem ser valorizadas, não só pelo facto de determinar a nossa conduta, mas também porque marca o nosso desenvolvimento como sujeitos comunicativos.

Cronologicamente o emprego do professor evolui para uma certa profissionalização. Recordamos aqui a lei de orientação do sistema educativo Francês de julho de 1989 uma vez que procurou uma verdadeira formação profissional dos professores através dos Institutos Universitários de Formação dos Mestres (IUFM). O relatório BANCEL<sup>20</sup> do mesmo ano preconizou claramente uma “profissionalização” do professor. Embora o professor se defina como um simples difusor do saber, sabendo gerir situações complexas de aprendizagem, ele deve ser um profissional capaz de refletir as suas práticas, de resolver os problemas, de escolher e de elaborar estratégias pedagógicas. Evidencia-se assim a importância que a experiência prática tem assumido para a formação, como meio de preparar melhor os professores para o trabalho docente, apontando-se para a afirmação de uma modalidade formativa caracterizada pela alternância entre o local de formação e a escola (dois contextos... três atores). No curso de formação a pessoa em formação realiza alternância entre duas escolas: local de educação e o local de formação, instituição ou serviço. Mas em termos de atores, essa alternância é um jogo entre três partes: as crianças, os professores cooperantes e os supervisores de estágio. Este significado subjacente à supervisão pedagógica conduz-nos imediatamente à complexidade de uma dupla formação, a necessidade de uma parceria, colaboração e comunicação. Isto também implica uma visão ternária: formadores - formação - escola. As três visões têm uma importância semelhante em todo o processo de formação para o desenvolvimento de competências profissionais na ação.

A formação para a docência define-se também como um processo de socialização, que deve possibilitar ao sujeito organizar os saberes aprendidos para serem colocados em ação numa determinada situação de ensino. Surge então a mobilização das competências que deve ser

---

<sup>20</sup> Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris: MEN. (Relatório do reitor Daniel Bancel a Lionel Jospin, ministro do Estado, ministro da Educação Nacional, da Juventude e do Desporto).

Desde 1990 que o Ministério Francês, baseado no relatório BANCEL (1989), colocou de lado o “modelo centrado numa lógica de ensino e de mestria dos conteúdos disciplinares” para se ligar definitivamente “a uma lógica de qualidade centrada na profissionalização e apropriação de competências profissionais” (Altet, n.d., p.62).

exercida sob dupla coação: (i) objetiva – contexto; e subjetiva – sujeito. É em função da percepção que o sujeito tem coações, a partir das quais ele estima se pode ou não ativar o que sabe. Chris Argyris (1993) exprime esta característica da competência dizendo que se trata da passagem do “saber aplicável” (o sujeito conhece as competências prováveis dos seus atos) ao “saber acionável” (o sujeito não só possui este conhecimento, mas sabe como se servir do saber aplicável na vida durante a sua prática quotidiana). Na verdade, a mobilização pertinente dos saberes e dos saber-fazer aprende-se progressivamente, pois só a partir do exercício das funções do profissional, durante um determinado período de tempo é que ele pode ser reconhecido como competente. O mesmo acontece com o futuro professor no momento em que se forma para exercer a docência.

A transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm, nem a ditam. Por exemplo: um estudante, que domina uma teoria na prova, revela-se incapaz de a utilizar na prática, porque nunca foi treinado para o fazer. Portanto, a escola não trabalha a transferência (Mesquita, 2015). Sendo assim a competência exerce-se dentro de um contexto particular e não preexiste ao acontecimento ou à situação, o que quer dizer que toda a competência é finalizada e contextualizada. As competências que se colocam em prática são condicionadas pelo efeito duplo descrito por Boudon (1990, 1995): (i) *efeito de oposição* que depende da posição do ator num contexto particular e condiciona o acesso às informações pertinentes; e *efeito de disposição* que depende das suas capacidades mentais, cognitivas e afetivas, que o conduzirá a uma interpretação diferente da mesma realidade. Assim, a lógica da integração dos saberes, dos saber-fazer e dos comportamentos estabelecem-se em função das exigências situacionais.

No contexto de trabalho o profissional não saberá limitar-se a executar tarefas únicas e repetitivas. Ele deve saber transpor. Isto supõe que tem capacidade de aprender e de se adaptar, conseguindo resolver diferentes tipos de problemas ou enfrentar categorias de situações e não um problema ou uma situação. Ele pode funcionar por generalização a categorias de problemas ou situações do mesmo tipo (transferência lateral) ou por transposição sobre casos de complexidade superiores (transferência vertical). A competência é um sistema, uma organização estruturada que associa de forma combinatória diversos elementos e é atualizada em contextos diferentes, sendo esta atualização da responsabilidade do profissional e caracterizada como sendo uma “construção cognitiva” (Le Boterf, 1994). Neste sentido, a transferência é trabalhada em contexto e depende da capacidade cognitiva

do profissional, sendo que face às exigências requeridas o profissional pode colocar em prática o encadeamento das ações e das interpretações que são esperadas (competências requeridas) ou face às exigências que envolvem a atividade a realizar ou de um problema a solucionar, terá de elaborar uma estratégia de resposta (competências reais). A capacidade de transpor depende da capacidade cognitiva do profissional: face às situações ou a problemas distintos, ele saberá colocar em prática estratégias cognitivas apropriadas.

Neste processo o olhar de outrem torna-se normativo. E, neste sentido, também percebemos que competência não é apenas um “constructo operativo” é também um “constructo social”. Merchiers e Pharo (1990) propuseram um modelo de critérios de reconhecimento das competências que sintetizamos na figura 5.

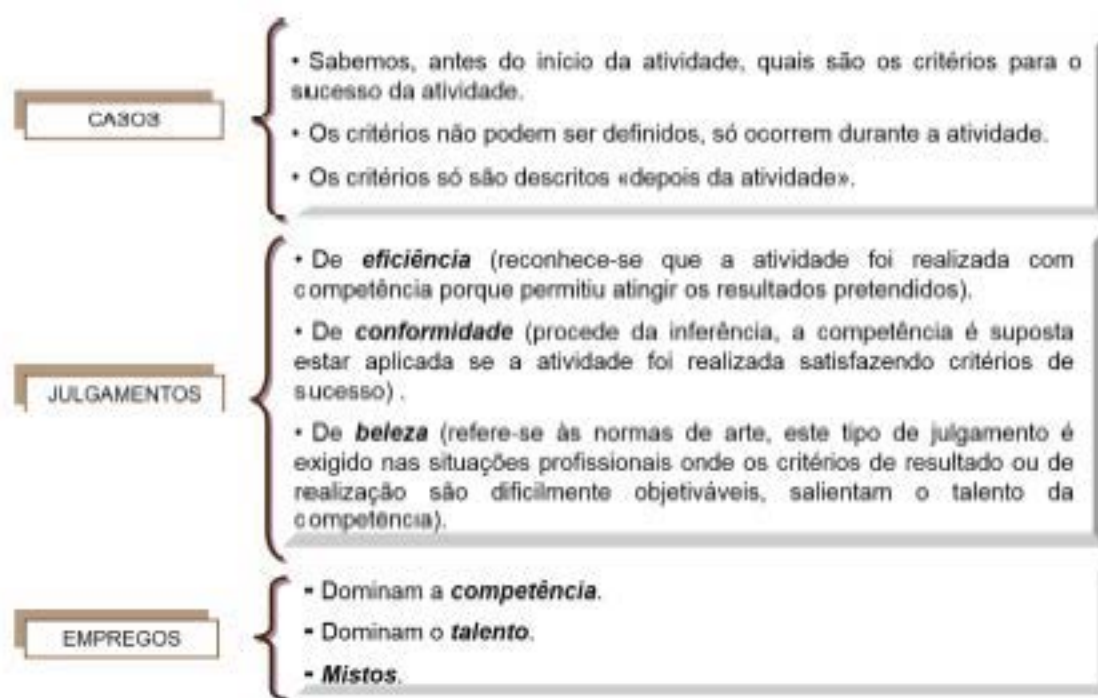


Figura 5. Critérios de reconhecimento de competências

Se reconhecemos a competência atendendo a um sistema de valores e se a qualificação é uma “habilitação de... para...”, significa que existe outrem que nos autoriza a agir com competência. Mas quem reconhece que o profissional tem profissionalismo ou competência? Não é suficiente afirmarmos que somos competentes para, de facto, o sermos. A nossa ação tem de ser colocada à prova. Sendo esta a razão de ser dos processos e dos mecanismos de “validação de competências”, certificadas através da formação, pois é a validação que caracteriza como competência uma maneira de agir. Na figura seguinte damos conta de dois modelos de competência que nos possibilitam algum acareamento.

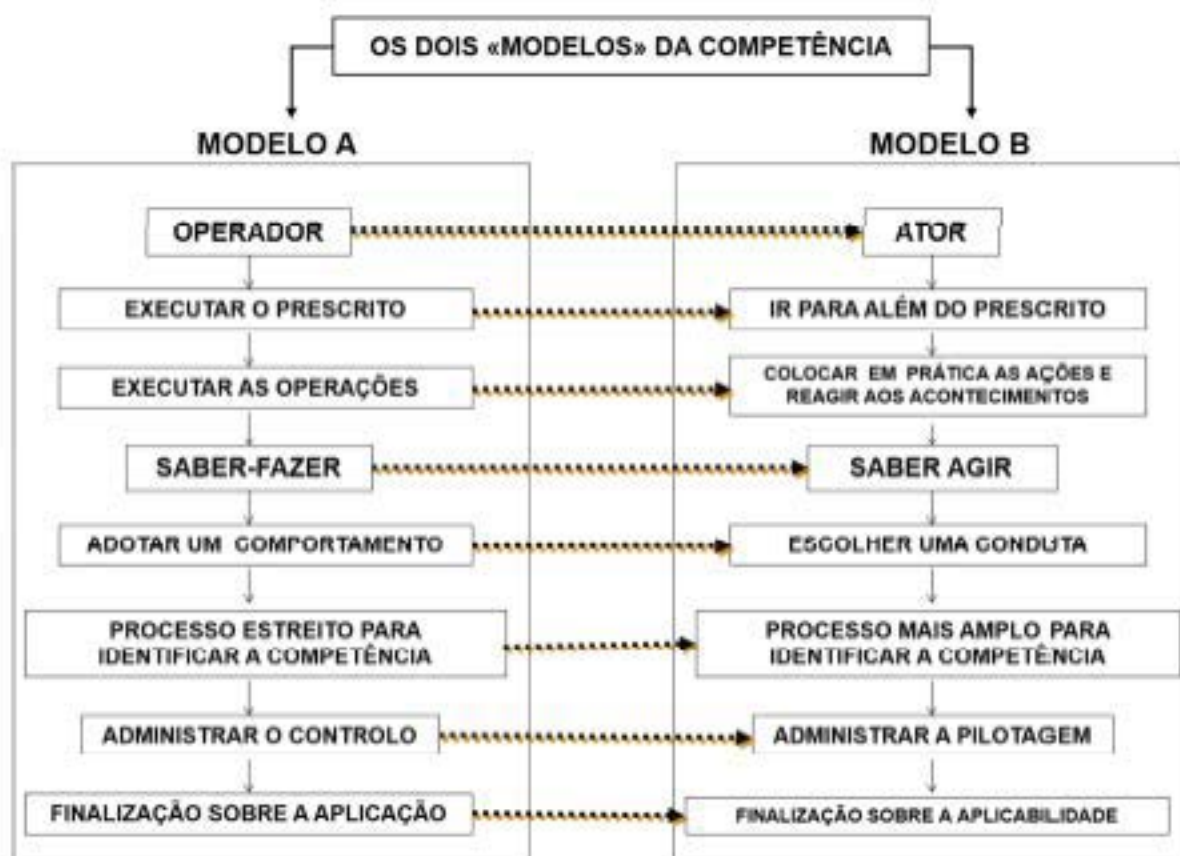


Figura 6. Modelos de competência (Le Boterf, 1997)

No Modelo A, herdado das concepções taylorianas e fordianas, o sujeito é considerado como um operador cuja competência se limita a saber executar as operações conforme a prescrição. A competência limita-se a um saber-fazer descritível nos termos do comportamento esperado e observável. Uma competência descreve-se como um processo estreito coerente com a parcialização do saber-fazer. Neste modelo, a competência utiliza um administrar de controlo e atende à finalização sobre a aplicação (Mesquita, 2015).

No Modelo B, o sujeito é cada vez mais considerado um ator ao invés de um operador. O profissional competente é aquele que sabe ir além do prescrito, sabe agir e tomar iniciativas. Face às ações requeridas, ele tem várias formas de ser competente e as diversas condutas podem ser pertinentes. A conduta não se reduz a um comportamento. A malha escolhida para descrever a competência é larga: reconhece a faculdade do sujeito dominar e conjugar os recursos e as ações. O “manager” da competência ou do profissionalismo depende da pilotagem, este procura agir num contexto favorável na emergência da competência e não na competência em si (Mesquita, 2015).

Considerando ainda a questão sobre que competências um prático especialista funda o seu profissionalismo? Paquay e Wagner (2001) destacam seis paradigmas que se reportam à natureza do ensino sendo, cada um deles, qualificativos do professor, nomeadamente:

- Um *'professor culto'*, aquele que domina os saberes.
- Um *'técnico'* que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos.
- Um *'prático artesão'* que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados.
- Um *'prático reflexivo'*, que construiu para si um *'saber da experiência'* sistemático e comunicável mais ou menos teorizado.
- Um *'ator social'*, implicado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas quotidianas.
- Uma *'pessoa'* em relação a si mesma e em auto desenvolvimento (Paquay & Wagner, 2001, p.136).

Associado a estes paradigmas, os autores esboçam um referencial de competências prioritárias para um profissional de ensino que consideram importantes e que devem ser desenvolvidas no quadro de uma formação inicial.

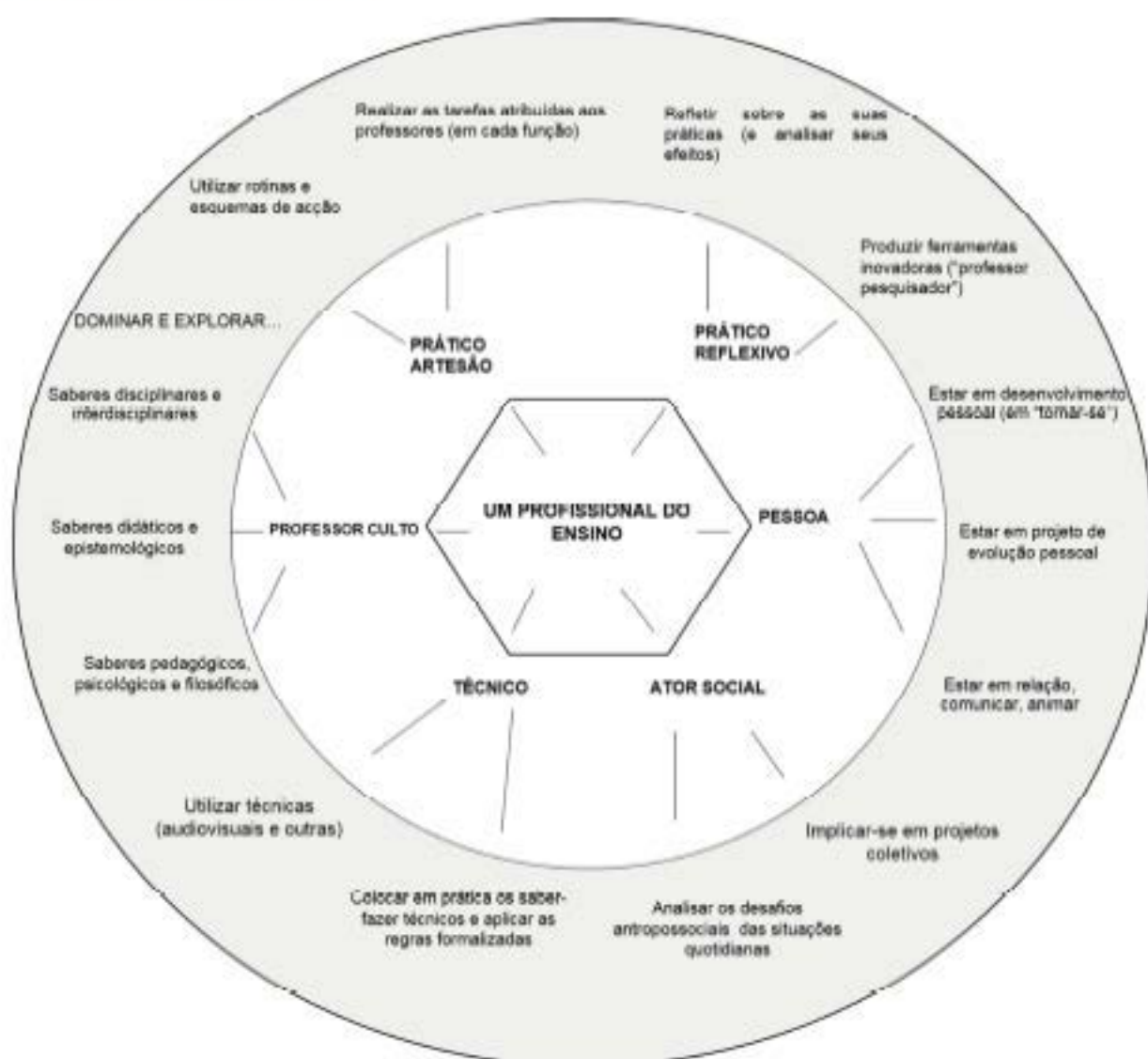


Figura 7. Referencial de competências profissionais<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Fonte: Adaptado de Paquay e Wagner (2001, p.137).

Na figura 7 apresenta-se o referencial proposto pelos autores e, como se percebe, emerge uma visão multidimensional da ação do professor, caracterizando ainda as diferentes “dimensões reconhecidas como importantes e constitutivas do ‘profissionalismo’ do professor” (Paquay & Wagner, 2001, p.143), contrariando a visão “monocultural” da escola tradicional portuguesa onde, para se ser um professor competente, bastava dominar e expor os conteúdos científicos imprescindíveis, que as crianças em contexto formal de aprendizagem memorizavam muitas vezes sem perceber.

Concentrando a nossa atenção na natureza multidimensional do conhecimento do professor tomamos como referência as sete dimensões propostas por Lee Shulman (1987) para caracterizar o conhecimento prático na profissão docente:

- *conhecimento de conteúdo* que diz respeito aos conteúdos, às estruturas e aos tópicos das matérias a ensinar;
- *conhecimento do curriculum* que se refere ao domínio específico de programas e materiais que servem como ferramentas de trabalho aos professores;
- *conhecimento pedagógico geral* que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão de classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo;
- *conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais* e dos seus fundamentos filosóficos e históricos;
- *conhecimento dos aprendentes e das suas características* que diz respeito à consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e do seu caráter dinâmico;
- *conhecimento dos contextos* que nos remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas; e, finalmente temos o
- *conhecimento pedagógico de conteúdo* que se caracteriza como uma especial amálgama de ciência e pedagogia capaz de tomar cada conteúdo compreensível pelos aprendentes quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino/aprendizagem e que é exclusivo dos professores.

Situar-nos-emos agora numa dimensão que convocamos também para discussão e, sem dar receitas, porque também não as temos, apresentamos uma ótica sobre os modelos de formação que consideramos dar melhor resposta às necessidades da profissão. Nesta defesa

seguimos a linha de Teresa Estrela (2002), pois esta autora em função do critério *lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação* sintetizou os diferentes modelos em três metacategorias, a saber: *o futuro professor como objeto de formação*; *o futuro professor como sujeito ativo da sua formação*; e *o futuro professor como sujeito e objeto de formação*. Partindo da reflexão da autora elaborou-se um quadro síntese (*vide* quadro 3) sendo que cada uma destas metacategorias contextualiza concepções de ensino, concepções de professor, estratégias de formação, e competências que lhe estão subjacentes e que devem ser desenvolvidas pelo formando.

**Quadro 3. Modelos de formação de acordo com o lugar ocupado pelo formando no processo de formação**

	Conceção de ensino	Conceção de professor	Estratégias de formação	Competência a desenvolver
<i>o futuro professor como objeto de formação</i>	Visão normativa do ensino. Ciência aplicada ao ensino. Formação de professores eficazes conduz a ensino eficaz.	Técnico Especialista Eficiente	Aquisição de competências preestabelecidas Lógica tyleriana de desenvolvimento curricular: definição prévia de saberes, saber-fazer e atitudes necessários ao exercício profissional	Competências específicas que o formando deve demonstrar, a partir de critérios de avaliação previamente estabelecidos
<i>o futuro professor como sujeito ativo da sua formação</i>	Parte das necessidades dos alunos por forma a redefinir estratégias no processo de ensino/aprendizagem, incentivando-os a construir as suas competências em contexto	Reflexivo Construtor do seu profissionalismo	O currículo de formação é definido a partir das necessidades do formando, valorizando a "transferibilidade dos saberes construídos em situação", e estimulando a "metacognição"	Construção da autonomia a partir de uma perspetiva reflexiva Indissociabilidade da pessoa e do profissional
<i>o futuro professor como sujeito e objeto de formação</i>	Ética do dever, do compromisso e da justiça social. Justiça concebida como equidade enquanto via para a igualdade.	Inovador Investigador	Dupla lógica curricular: – Currículo formal, que estabelece as competências, saberes técnicos e científicos que deverá desenvolver um professor; – Currículo aberto, que partindo das necessidades e interesses dos formandos os coloca em situação de pesquisa sobre o ato educativo, permitindo a apropriação da dimensão dialética entre teoria/prática.	A formação além de proporcionar competências técnicas, científicas e pedagógicas deve também procurar desenvolver no formando a dimensão investigadora e indagadora sobre as situações profissionais e os contextos organizacionais e situacionais.

Fonte: Mesquita (2013, p.70)

Atendendo aos modelos teóricos expressos no quadro corroboramos Ferry (1991) e alertamos para o facto de que nenhuma prática se pode construir sobre um modelo único. Embora algumas possam parecer mais representativas do que outras, "esse modelo jamais dará conta

de todo o funcionamento, cuja complexidade remete, pelo menos secundariamente, a outros modelos” (Ferry, 1991, p.68).

Sustentadas ainda no quadro anterior entendemos que a formação do profissional competente deve “assentar numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto (organizacional e situacional), bem como atitudes e capacidades para análise de cada situação específica” (Mesquita, 2013, p.71). Deve ainda, num processo dinâmico e reflexivo, ajudar o formando a centrar-se na construção da sua autonomia, colocando de parte qualquer indício de técnico aplicador de práticas institucionalizadas. É então da responsabilidade do formando, “entre o processo de *formar-se* e o processo de *tornar-se professor*”, assumir o compromisso de se implicar numa prática reflexiva e na aquisição de saberes e competências que estão na base de todo o processo educativo e que envolvem a “pessoa enquanto pessoa, a pessoa enquanto profissional e a pessoa/profissional no social” (Mesquita, 2013, p.71).

### Considerações finais

Nesta etapa final da nossa reflexão começamos por sistematizar num esquema o que dissemos anteriormente sobre o agir profissional.

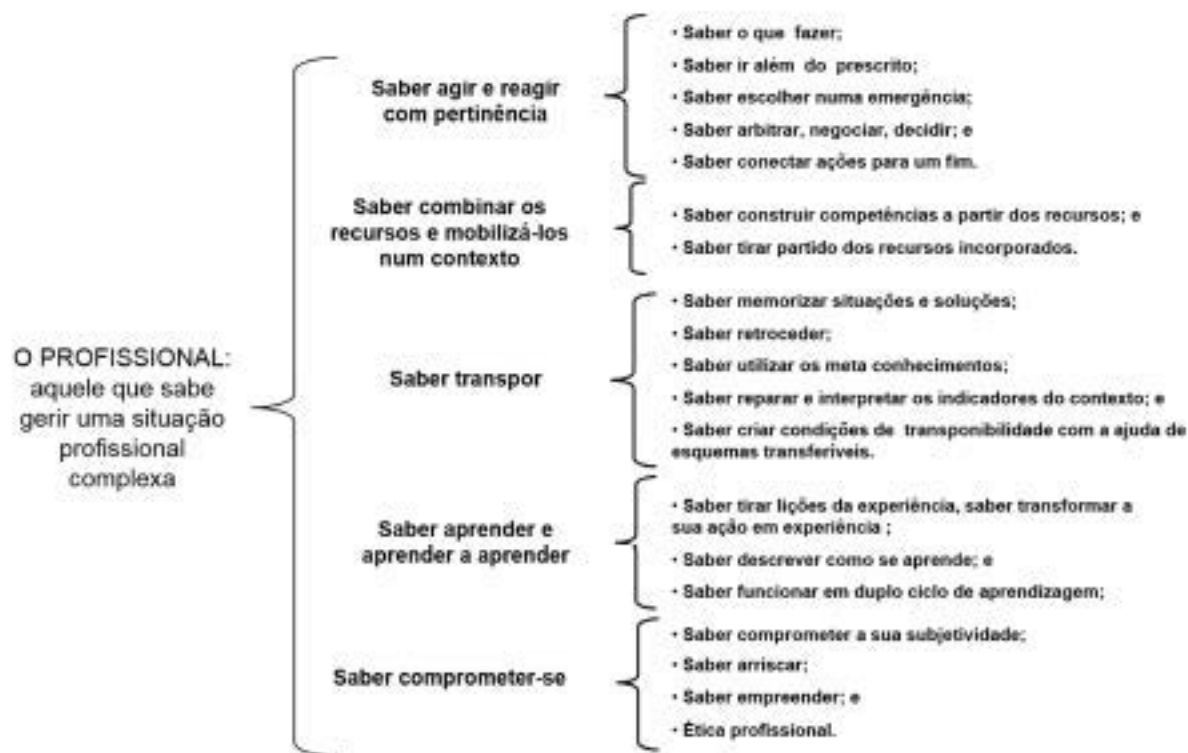


Figura 8. Síntese de saberes profissionais

Pudemos perceber que passar do conhecimento ao saber, permitindo retornar a outras situações ou contextos, é possível desde que o profissional saiba saber tirar lições da ação, isto é, aprender com a experiência. Portanto, o profissional deve entender a sua prática como uma oportunidade de criação do saber, uma vez que o profissionalismo se constrói cronologicamente a partir das referências ao seu percurso histórico e culturalmente bem situados. Assim sendo, o profissionalismo é um produto da história do profissional, da sua biografia, da sua vida pessoal, social e profissional.

Passar do conhecimento ao saber prende-se com a capacidade de transpor e depende da nossa capacidade cognitiva. A faculdade de apreendermos o potencial de transferência de saberes que detemos tornar-nos melhores profissionais. Contudo, convém alertar para o facto de que o profissional que sabe melhor transferir não é, necessariamente, o generalista, mas sim aquele que sabe, num domínio mais específico, elevar o seu nível de conhecimento, permitindo precisamente a transferência para domínios distintos. Esta asserção traduz-se então na compreensão da necessária passagem do conhecimento ao saber.

É necessário também que a aprendizagem se processe em dois ciclos, o simples e o duplo. No primeiro um sujeito conduz ou age sem mudar as suas representações ou teorias de ação subjacentes. No segundo, esse mesmo sujeito modifica a sua representação em termos de ação para agir de uma outra forma, sendo capaz de corrigir a sua ação e o entendimento que fez da teoria, ou seja, a lógica que lhe serviu de fundamento e sustentação. O profissional sabe, não só aprender no ciclo simples, mas igualmente no ciclo duplo. Ele sabe corrigir, não só as suas ações, mas também as premissas que estão na base das estratégias de ação. Na verdade, o profissional é, não só capaz de aprender, mas de aprender a aprender e isso implica:

- saber tirar lições da experiência, saber transformar a sua ação em experiência;
- saber descrever como se aprende; e
- saber funcionar em duplo ciclo de aprendizagem.

Queremos também deixar claro que a competência não é apenas um caso de inteligência, pois a personalidade e a ética estão em jogo. Neste sentido, é relevante *querer agir* para poder e saber agir. Existe, por tal, um compromisso da subjetividade e do corpo. O profissional “habita” no seu domínio de competências, “faz corpo” com ele.

O empenho do profissional depende também da sua “implicação afetiva” na situação. Ele avaliará de forma diferente esse empenho em função da “coragem” que tem para o enfrentar e, por conseguinte, os recursos pessoais que está disposto a investir. O profissional deve decidir em função de um sistema de valores, e isto, por exemplo, um computador não o consegue fazer. É pois esta integração “biográfica” que caracteriza o profissionalismo, distingue-o do saber propriamente dito: a competência é um “atributo do sujeito”. Não podemos armazenar os saberes numa base de dados, ou armazenar as competências nos profissionais. O profissional compromete-se, no que respeita a um perímetro de responsabilidade, ao qual lhe atribuem confiança e no qual ele assume riscos.

### Referências bibliográficas

- Altet, M. (s/d). «Qual a formação profissionalizante para desenvolver as competências de “docente profissional” e uma cultura profissional de actor?». In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais* (pp. 61-76). Porto: RÉ S Editora.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecologia de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*. Louvain-la-Neuve: Éditions de Boeck.
- Boudon, R. (1990). *O lugar da desordem*. Lisboa: Gradiva.
- Boudon, R. (1995). *Le juste et le vrai. Étude sur l'objectivité des valeurs e de la connaissance*. Paris: Fayard.
- Cauzinille-Marmeche, E., Mathieu, J., & Resnick, L. B. (1987). L'integration de nouvelles connaissances: entre arithmetique et algebre. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 41-57.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation* (5.ª ed.). Bruxelles: Labor.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Vol. XI, n.º 1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 17 – 29.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoria y la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gillet, P. (dir.) (1991). *Construire la formation*. Issy-les-Moulineaux, Paris: ESF éditeur.

- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, Ph., Lauwaers, A. & Peltier, E. (1990). *Capacités et compétences des élèves au terme de l'enseignement secondaire général*. Louvain-la-neuve: DIES, rapport de recherche.
- Le Boterf, Guy (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy (1997). *De la compétence a la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy (2002). *Developper la competence des professionnels*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Malglaive, G. (2003). Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 53-60). Porto: Porto Editora.
- Merchiers J. & Pharo P. (1990). Compétence et connaissance expertes. Propriétés publiques et cognitives-pratiques. *Sociétés contemporaines N.° 4*, Décembre. Relations interethniques, 89-108. DOI: 10.3406/socco.1990.977, [http://www.persee.fr/doc/socco\\_1150-1944\\_1990\\_num\\_4\\_1\\_977](http://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1990_num_4_1_977).
- Meirieu, Ph. (1991) *Apprendre... oui, mais comment?* (8.ª ed.). Issy-les-Moulineaux, Paris: ESF éditeur.
- Mesquita, E. (2011, 2013). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In J. D. Justino (dir.) & M. Miguéns (coord.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 292-303). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Moles, A. & Rohmer, E. (2000). The phenomenology and ecology of acts. In V. Alexandre & W. Gasparski (Eds), *The roots of praxiology: french action theory from Bourdeau and Espinas to present days. Praxiology: The InternacionalAnnual of Practical Philisophy and Methodology, Volume 7* (pp. 119-162). New Brunswick (U.S.A.)/London (U.K.): Transaction Publishers.
- Paquay, L. & Wagner, M. (2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet & E. Charlier (orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2.ª ed.) (pp. 37-54). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Pallascio, R. & Lafortune, L. (Dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux, Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2001a). O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet & E. Charlier (orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2.ª ed.) (pp. 161-184). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2001b). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: CRIAP ASA.
- Perrenoud, Ph. (2001c). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (s/d). Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial dos docentes. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉŠ-Editora, pp. 141 – 186.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph., Paquay, L., Altet, M. & Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Raynal F. & Rieunier A. (1987). *Définir des objectifs pédagogiques: pourquoi? comment?* Abidjan, Costa do Marfim: Institut pédagogique national de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, Nouvelles éditions africaines.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundation the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, 1, 1 – 22.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.