

# INCTE 2017

II Encontro Internacional de Formação na Docência  
II International Conference on Teacher Education

## Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 5 e 6 de maio | 2017

Livro de Atas

**II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**

**II International Conference on Teacher Education (INCTE)**

**Título:** II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas  
**Edição:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Editores:** Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos,  
Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (Eds.)  
**Ano:** 2017  
**ISBN:** 978-972-745-222-4  
**Handle:** <http://hdl.handle.net/10198/4960>

# Organização

O INCTE 2017 é organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança, onde decorrem as sessões.

## Comissão Organizadora

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)  
Angelina Sanches (IPB, Portugal)  
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)  
Cristina Martins (IPB, Portugal)  
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)  
Elisabete Silva (IPB, Portugal)  
Elza Mesquita (IPB, Portugal)  
Graça Santos (IPB, Portugal)  
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)  
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)  
Manuel Luís Castanheira (IPB, Portugal)  
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)  
Maria Isabel Castro (IPB, Portugal)  
Mário Cardoso (IPB, Portugal)  
Paula Vaz (IPB, Portugal)  
Rosa Novo (IPB, Portugal)  
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)  
Telma Queirós (IPB, Portugal)

## Comissão Científica

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)  
Amélia Marchão (IPPortalegre, Portugal)  
Ana Garcia Valcárcel (USal, Espanha)  
Ana Paula Martins (UMinho, Portugal)  
Angelina Sanches (IPB, Portugal)  
António Vasconcelos (IPS, Portugal)  
Benvenido Martin Fraile (USal, Espanha)  
Carla Araújo (IPB, Portugal)  
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)  
Carlos Teixeira (IPB, Portugal)  
Cláudia Martins (IPB, Portugal)  
Cristina Martins (IPB, Portugal)  
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)  
Delmina Pires (IPB, Portugal)  
Domingos Fernandes (UL, Portugal)  
Elisabete Silva (IPB, Portugal)  
Elza Mesquita (IPB, Portugal)  
Flávia Vieira (UMinho, Portugal)  
Graça Santos (IPB, Portugal)  
Haroldo Bentes (IFP, Brasil)  
Henrique Teixeira-Gil (IPCB, Portugal)  
Ilda Freire Ribeiro (IPB, Portugal)  
Isabel Vale (IPVC, Portugal)  
Isolina Oliveira (UAberta, Portugal)  
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)  
Joaquim Machado (UCatólica, Portugal)  
Juan Gavilán (UdeC, Chile)  
Júlia Oliveira-Formosinho (UCatólica, Portugal)  
Laurinda Leite (UMinho, Portugal)  
Lourdes Montero (USC, Espanha)  
Luís Menezes (IPV, Portugal)  
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)  
Manuel Meirinhos (IPB, Portugal)  
Maria da Conceição Martins (IPB, Portugal)  
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)  
Maria do Céu Roldão (UCatólica, Portugal)  
Maria do Nascimento Mateus (IPB, Portugal)  
María Dolores Alonso-Cortés (ULEón, Espanha)  
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)  
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)  
Marina Tsakosta (UCreta, Grécia)  
Mário Cardoso (IPB, Portugal)  
Mark Daubney (IPLeiria, Portugal)  
Paula Vaz (IPB, Portugal)  
Raymundo Carlos Ferreira Filho (IFSul, Brasil)  
Rosa Novo (IPB, Portugal)  
Rui Vieira (UA, Portugal)  
Sandra Santos (IPB, Portugal)  
Sani Rutz da Silva (UTFP, Brasil)  
Sara Barros Araújo (IPP, Portugal)  
Sofia Bergano (IPB, Portugal)  
Telma Queirós (IPB, Portugal)  
Vasco Alves (IPB, Portugal)  
Vítor Gonçalves (IPB, Portugal)  
Vitor Hugo Manzke (IFSul, Brasil)

# Índice

## INCTE 2017 – II Encontro Internacional de Formação na Docência

<b>Nota de Abertura</b> .....	1
Seis propostas para a formação de educadores e professores .....	3
<i>Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos, Mário Cardoso, João Carvalho Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira</i>	
<b>Sessões Plenárias</b> .....	7
Repensar a formação de professores (resumo) .....	9
<i>António Nóvoa</i>	
Enseñar o el oficio de aprender .....	11
<i>Miguel Ángel Santos Guerra</i>	
<b>Formação de professores e educadores: reflexões sobre o currículo e a pedagogia</b> .....	23
Formação de professores e educadores: reflexões sobre o currículo e a pedagogia .....	25
<i>Sofia Bergano</i>	
La globalización en los procesos y programas de formación de maestros en España. Qué podemos aprender y qué debemos mejorar. Hacia una reconsideración del modelo de formación. ....	27
<i>Leoncio Vega Gil</i>	
Bolonha e formação inicial de professores e educadores de infância: algumas reflexões .....	39
<i>Rosa Novo</i>	
Formação de professores: reflexões sobre o currículo e a pedagogia no Brasil .....	45
<i>Sandra Regina Soares</i>	
<b>Currículo e Formação de Educadores e Professores</b> .....	55
A formação e profissionalização do professor em geografia: conflitos e saberes docentes .....	57
<i>Elaine Cristina Soares Surmaz, Leia de Andrade</i>	
A formação inicial de educadores e de professores no contexto europeu (pós)Bolonha .....	65
<i>Isabel Cabrita</i>	
A perceção do M-TPACK de futuros professores: um estudo exploratório .....	74
<i>Nuno Martins, Patrícia Sampaio, Cecília Costa, Fernando Martins</i>	
Brain teasers: putting up a fight .....	87
<i>Cláudia Martins</i>	
Competências de estudo de universitários portugueses e brasileiros: estudo comparativo .....	95
<i>Rubia Fonseca, Joaquim Escola, Amâncio Carvalho, Armando Loureiro</i>	
Decreto-Lei n.º 79/2014: esvaziamento científico deliberado ou opção política remanescente? ...	103
<i>Levi Silva, Mário Cardoso, Elsa Gabriel, João Rodrigues, Beatriz Licursi</i>	

## Bolonha e formação inicial de professores e educadores de infância: algumas reflexões

Rosa Novo<sup>1</sup>  
rnovo@ipb.pt

<sup>1</sup> *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### Resumo

Nesta comunicação viso contribuir para a reflexão da formação de professores e educadores, no quadro do processo de Bolonha como variável pertinente que importa não negligenciar. Partindo da experiência profissional vivenciada e do quadro conceptual desenvolvido, para efeitos meramente analíticos, coloco o enfoque nos quatro blocos propostos pela mesa redonda, a saber: (i) as transformações curriculares da formação de professores e educadores na última década; (ii) o perfil de professor/educador resultante da formação atual; (iii) a organização do processo formativo de modo a que responda aos desafios atuais da escola; e (iv) a necessidade de afirmar um modelo pedagógico específico para o ensino superior no domínio da formação de professores. O texto está assim organizado nestes eixos temáticos demasiado complexos, com recurso a uma abordagem questionadora no sentido de lhes dar sentido, para se poder agir mais adequadamente na ação profissional e institucional.

**Palavras-Chave:** educadores de infância, professores do ensino básico, formação inicial, processo de Bolonha.

### 1 Transformações curriculares da formação de professores e educadores: um olhar sobre os constrangimentos

A preocupação crescente com a qualidade do currículo de formação é, sem dúvida, um dos desígnios do projeto de formação com a declaração de Bolonha, além de procurar estabelecer um Espaço Europeu de Ensino Superior baseado na competitividade e na compatibilidade entre os sistemas de ensino facilitando a mobilidade dos estudantes e dos candidatos a emprego na Europa.

Creio que, em primeiro lugar, a resposta ao primeiro desígnio (pois é indubitavelmente o mais relevante para mim) é um processo que terá de ser produzido localmente, e de um modo contextualizado e com pessoas concretas. Contudo, convém relembrar, em segundo lugar, que tais responsabilidades se encontram balizadas e inscritas na lei apesar da leitura e da análise institucional concreta. De um modo geral, as quatro componentes de formação prescritas — área da docência; área educacional geral; didáticas específicas e iniciação à prática profissional — estão presentes no currículo, mas a forma como se estruturam e articulam está longe de se constituir um desafio simples de enfrentar. Na verdade, esta organização é controversa quando se equaciona o tempo e forma que deve estipular-se para as diferentes áreas de formação, desenvolvendo-se o currículo explícito com alguns constrangimentos aclarados nos pontos seguintes:

**Ponto 1: a formação estruturada num ciclo bietápico**, entre a articulação de uma licenciatura em Educação Básica com a duração de seis semestres e um mestrado profissionalizante com a duração de três a quatro semestres, consoante o nível ou níveis de ensino para os quais se estão a formar (Decreto-lei n.º 79/2014), sendo o primeiro entendido como uma formação de base na área da docência, que apela para uma aproximação entre formações no interior do grupo profissional dos professores (será?) no quadro do sistema de formação português, e o segundo incidindo sobre os conhecimentos necessários face ao grupo de recrutamento que se visa preparar. A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico

é, assim, conferida a quem obtiver uma licenciatura em Educação Básica, cuja identidade não é específica da docência, e um mestrado em ensino desenvolvido numa dimensão temporal demasiado curta, em particular os mestrados bietápicos que são escolhidos pelos formandos devido apenas a uma maior possibilidade de emprego.

Neste sentido, e recorrendo a Cunha (2003), o currículo de formação “organiza o conhecimento do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante” (p. 68). Com efeito, o currículo explícito revela claramente a desconexão entre a lógica académica (licenciatura) e a lógica profissional (mestrado), mantendo-se fiel à matriz da homogeneidade e da uniformidade (Formosinho, 1987), e afastando-se, no seu percurso, dos contextos profissionais para que pretende formar. Portanto, desenvolve-se uma formação profissionalizante de uma forma exógena, fora da profissão.

**Ponto 2: a tónica do processo de ensino-aprendizagem colocada no trabalho autónomo dos estudantes**, que perfaz, no geral, cerca de 2/3 do trabalho total. E, como bem refere Cachapuz (2016, p. 44), esta “perspetiva de trabalho necessita de uma cultura de trabalho que muitos dos alunos não adquiriram, em particular os alunos do 1.º ano de licenciatura” (e não só!). Esta especificidade, não tenhamos dúvida, desajuda mais do que ajuda. Consequências? A falta de método e de disciplina de trabalho, de procrastinação que, naturalmente, não poderão constituir-se em alicerce de conhecimento. Neste âmbito muito há ainda a fazer a este respeito.

**Ponto 3: o epicentro na aquisição de competências.** É necessário afirmar que as competências mobilizam conhecimentos mas não se reduzem a eles e que o seu carácter da mobilização não é o da subordinação do conhecimento a uma aplicabilidade prática, isto é, não é da ordem de simples aplicação (Perrenoud, 2002). Pelo contrário, a competência profissional não pode ser compreendida, nem sem referência aos conhecimentos, nem sem referência ao sujeito e ao contexto no qual ela se materializa no sentido de tirar ilações e transformar a ação em experiência sobre o que faz e por que o faz (Boterf, 2003). Não sendo o primeiro ciclo de estudos profissionalizante, operacionaliza-se o mestrado num formato metodológico e didático, com uma racionalidade predominantemente técnica. Não é este o ponto de vista em que me coloco, pois considero que esta simplicidade distorce a complexidade da formação.

**Ponto 4: o enfoque retórico na aprendizagem do formando.** Aproveito para recordar a este respeito a aparente desaparecimento do conceito de ensinar que não me parece logicamente aceitável, porque ensinar pressupõe possibilitar a aprendizagem a alguém e, conseqüentemente, implica uma dimensão interacional e transacional do ato de aprender (Roldão, 2004). Também não me parece sustentável que esqueçamos que do lado do aprendente há processos que só ele regula, nomeadamente o esforço, o empenhamento, a abertura e predisposição para a aprender na esteira da famosa recomendação de David Ausubel, apesar de reconhecer que estes processos também são objeto intencional dos formadores. Impõe-se então aqui fazer uma pergunta: Pode haver ensino sem aprendizagem? Creio que a resposta à questão enunciada depende em larga medida do que é ser formador/professor, e se aceita implicitamente, ainda que paradoxalmente, que se pode ensinar sem a preocupação que os formandos aprendam, o que é, para mim, incongruente. Mas tal não significa que não reconheça, por vezes, as dificuldades na transitividade do ensino para o aprender. Acresce ainda dizer, na esteira de Biesta (2012), que a linguagem de aprendizagem oculta uma linguagem da educação, pois está mais centrada no “que” se faz e no “como” se faz, e menos no “porquê”. A formação inicial de professores e educadores sofre, assim, de uma visão simplista acerca da natureza complexa do seu trabalho e, por isso, creio ser necessário recuperar uma linguagem intrinsecamente ligada, na expressão de Sérgio Niza, às “coisas da profissão”.

**Ponto 5: a ausência de uma visão de educação e de formação profissional que lhe está subjacente**, que não pode ser olhada apenas como um efeito da “resistência” à mudança dos formadores ou das culturas instaladas tão propagada no senso comum, mas também sobre a exigência de um conjunto de alterações no processo de produção a-histórica da(s) identidade(s) profissional(ais), emergindo os professores/educadores com vista a um profissionalismo hegemónico e consensualizado que não é de todo consensual.

## 2 O perfil do professor/educador subjacente à formação

Creio, assim, que o perfil do professor/educador, no seu nível enunciado e explícito, aponta para um perfil centrado numa racionalidade academicista e técnica, limitando e precisando as competências docentes enquanto regularidades coletivas hegemónicas (Ramalho, 2013) que pouco viabilizam a qualidade de competências específicas ao nível das especializações das funções (Craveiro, 2016; Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmento & Folque, 2015). Realço aqui, com particular ênfase, Zeichner pois apresenta, indiscutivelmente, uma das conceptualizações que mais se tem destacado para a compreensão dos programas e das práticas de formação de professores (Pacheco, 1995). De facto, a tradição académica enfatiza o papel do professor “enquanto especialista dos conteúdos de ensino” (Zeichner, 1993, p. 36), mas o saber, por si só, não é suficiente para ensinar. O facto de se dominar a especificidade das matérias a ensinar, bem como o respetivo *modus faciendis*, não motiva o professor/educador para compreender o que faz e por que o faz, e não estimula a análise das consequências das suas ações. Também, como foi sublinhado por Zeichner (1993), formar o professor especialista da disciplina, formar o especialista e o pedagogo, formar o executor da investigação no quotidiano, formar o profissional de desenvolvimento e formar o interventor social, não é tarefa fácil e, por isso, é necessário que se assuma a formação contínua como estrategicamente relevante para a formação inicial (Canário, 2001; Nóvoa, 1992).

## 3 Desafios para a formação

A organização curricular é sempre um campo de conflitos, mas também de consensos, que são construídos sobre as diferentes conceções epistemológicas ligadas à tensão entre conhecimento prático e formal; entre a complexidade do ensino e multiplicidade de fatores que o influenciam; entre a “imitação” dos padrões existentes nas escolas e no jardim-de-infância; e, por último, mas raramente tida em conta, no processo de ensino na formação e no modo como as áreas se estruturam e articulam no currículo face a um determinado curso de formação.

Neste contexto, também o papel do formador tem ocupado largamente o discurso educacional da última década. De facto, tanto as práticas curriculares dos formadores (a dimensão ocultada do currículo) como as práticas de organização do ensino (a dimensão manifesta(da) do currículo) são dimensões institucionais que interferem fortemente na formação prática dos futuros educadores/professores (Formosinho, 2001). É esta lógica organizativa que persistentemente se mantém inalterada e em que se inscrevem as práticas de formação. Coloca-se, assim, a meu ver, a necessidade de um novo cenário organizacional e docente, com maior flexibilidade de espaços e tempos, e a de uma ação curricular, portadora de uma tessitura histórico-cultural que tem de ser teorizada, compreendida, valorizada e desmontada criticamente. É importante, sobretudo, combater a “forte naturalização” da escola/professor que caracteriza o senso comum, desenvolvendo uma estratégia sólida ao nível da supervisão pedagógica que englobe os supervisores cooperantes e a formação inicial.

Também seria desejável que a prática de ensino supervisionada se constituísse como o centro do desenho curricular na formação inicial (Canário, 2002; Formosinho & Niza, 2002; Zeichner, 1993) e que se constitua numa importante instância para a promoção da melhoria da qualidade tendo em vista as aprendizagens ativas que é preciso proporcionar às crianças e, ao mesmo tempo, as experiências positivas que devem ser vivenciadas pelos estagiários, nesta fase de indução à profissão. Nesta linha, e dada a conjuntura dos constrangimentos do mercado e da presente desvalorização da função docente, não é por certo expectável um posicionamento político. Mas, apesar disso, não se pode desistir da desocultação do que tem de compreender para se aperfeiçoar o trabalho partilhado no âmbito da formação inicial.

## 4 A pedagogia no ensino superior

Recentemente, a componente pedagógica afeta à docência do Ensino Superior tem merecido a atenção da comunidade científica. Parece que agora a questão pedagógica se constitui como o “nó central”

de toda a complexa relação formativa no âmbito da formação inicial de professores/educadores. O conceito de pedagogia pode ser lido, todavia, de diversas formas, que importa situar.

Primeiramente, gostaria de relembrar que a pedagogia aparece associada à vulgar apropriação redutora, no sentido de “como fazer” aprender. Este posicionamento inviabiliza a compreensão da natureza compósita da mesma, pois incorpora uma visão dos fins da educação e dos seus princípios, permitindo fazer opções fundamentadas teoricamente, para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação. De facto, as escolhas em pedagogia veiculam sempre uma conceção que o formador tem sobre aquele que aprende, do formando a que se destina. E, neste contexto, importa sublinhar que a maior parte dos docentes da nossa instituição possui formação específica para o exercício da docência, tendo mesmo, vários deles, exercido noutros níveis de ensino. Além disso, há que reconhecer o esforço de muitos docentes em adequar as suas metodologias às “novas exigências” do processo de ensino-aprendizagem no sentido da mudança cultural nas práticas de transmissão de conhecimento e de avaliação.

Contudo, é utópico pensar que se pode perspetivar uma formação que dê resposta a todos os problemas encontrados. E, nesta ótica, terá primeiramente que resultar do confronto e da construção de uma linguagem comum sobre o modo compreensivo do pensar e fazer educativo, sobre o desenvolvimento de uma perspetiva isomórfica do fazer do professor/educador e o do fazer das crianças e sobre a (re)criação da identidade e profissionalidade dos cursos que se ministram.

## 5 Considerações finais

Pode parecer presunçoso da minha parte assumir que formar professores/educadores é uma tarefa complexa, que implica avanços, recuos, confusões, desilusões, mas que não pode ser desenvolvida sem paixão, sem perseverança, sem ética. O que é mais enredante na formação é a acentuação de discursos circulares, que não abrem caminhos de futuro, mas antes fechando-os a outros, tudo em nome de “modismos” que não são intrigantes nem estimulantes para o enriquecimento da profissionalidade docente. Apesar de muitas variações nesta matéria, os problemas, detetados já no século anterior, perduram mas já com alguma reflexão sobre os seus efeitos, porque o desígnio institucional é mais que a soma dos projetos e crenças pessoais.

Em boa verdade, a atualidade dos tempos complexos (Flores, 2014) e de uma geração marcada pela perceção de que todo o “conhecimento” se encontra à “distância de um clique”, acrescida ainda pela intensificação do trabalho docente e pela ênfase crescente de prestação de contas numa progressiva standardização (e desenvolvida sempre em timings inadequados no âmbito institucional) nos impulsiona e alerta para que continuemos os desafios que aqui, com humildade, deixo.

## 6 Referências

- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8-20.
- Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cachapuz, A. (2016). Bolonha 2015: o estado das coisas. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 36-50.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? In N. Afonso & R. Canário (Orgs.), *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores* (pp. 37-63). Porto: Porto Editora & INAFOP.
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdEI 5.4 Formación del Profesorado de Educación Infantil*, 5(4), 31-42.

- Cunha, M. (2003). Formação de professores e currículo no ensino superior. Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 67-81). Porto: Porto Editora.
- Decreto-lei n.º 79/2014, Diário da República, 14 de maio, Ministério da Educação e Ciência.
- Flores, A. (2014). Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 851-869.
- Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In AAVV, *O insucesso escolar em questão* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 37-54.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2002). Anexo de enquadramento à *Recomendação sobre a iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. INAFOP.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 17-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Ramalho, H. (2013). Modelo formativo hegemonicamente estruturado para a fabricação de professores: a profissionalidade docente entre o movimento tecnocrata europeísta e o estatismo reterritorializado. *Saber & Educar*, 18, 46-59.
- Roldão, C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspectivas em Educação*, 2, 95-120.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L., Sarmiento, M., & Folque, M. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação de Infância*, 5, 4-25.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.