

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA EMERGENTE: DOIS CONTEXTOS, TRÊS ATORES, IDENTIDADE E O TERCEIRO INCLUÍDO

Elza Mesquita

Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD), Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Ilda Freire-Ribeiro

Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD), Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Maria José Rodrigues

Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD), Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Queli Ghilardi Cancian

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

RESUMO

Neste capítulo apresenta-se uma reflexão geral sobre a formação inicial de professores, estabelecendo uma análise comparativa entre os contextos de Portugal e do Brasil. A partir de uma revisão narrativa da literatura, exploram-se as dinâmicas complexas entre três atores fundamentais no processo formativo: os educadores em formação, as instituições de ensino superior e os sistemas educativos e suas políticas. Introduce-se o conceito de “terceiro incluído”, inspirado na lógica de Lupasco e na transdisciplinaridade de Nicolescu, para representar os elementos disruptivos e inovadores que influenciam a formação docente e desafiam dicotomias tradicionais como teoria/prática e ensino/aprendizagem. Em Portugal, destacam-se o impacto do Processo de Bolonha, a exigência do grau de mestrado para a habilitação profissional e a reconfiguração da profissionalidade docente à luz das perspectivas de Nóvoa. No Brasil, enfatiza-se o papel de programas de indução, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a Residência Pedagógica, na aproximação entre a universidade e a escola básica, mobilizando os saberes docentes descritos por Tardif. O texto discute ainda a importância do estágio supervisionado e da prática reflexiva na construção da identidade profissional. Apesar das diferenças estruturais e históricas, ambos os países enfrentam o desafio comum de transitar de um modelo de transmissão de informação para um paradigma emergente de construção ativa do conhecimento, ancorado no pensamento complexo de Edgar Morin e nas metodologias ativas, visando a formação de profissionais críticos, reflexivos e preparados para as exigências do século XXI.

Palavras-chave: Educação comparada; prática pedagógica; processo de bolonha; terceiro incluído.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui, inegavelmente, um dos pilares mais estruturantes e fundamentais para o desenvolvimento sustentável e qualitativo de qualquer sistema educativo contemporâneo. É por meio deste processo formativo que se forjam as bases da identidade profissional docente, determinando, em larga medida, a qualidade da educação que será oferecida às futuras gerações. O processo de preparação de indivíduos para o exercício da docência abrange uma complexa e delicada articulação entre a apropriação de referenciais teóricos sólidos e a imersão em contextos práticos reais, exigindo uma constante adaptação às exigências de uma sociedade globalizada, tecnológica e em rápida transformação.

Neste contexto de profunda complexidade, o presente capítulo propõe-se a analisar a formação inicial de professores através de uma perspectiva comparada e aprofundada entre dois contextos distintos, mas historicamente interligados: Portugal e Brasil. Embora possuam sistemas educacionais com trajetórias históricas, dimensões demográficas e enquadramentos sociopolíticos diferentes, ambos os países partilham desafios significativos e notavelmente semelhantes na preparação dos seus educadores para o século XXI. A educação comparada, enquanto campo de estudo, oferece-nos as ferramentas conceituais necessárias para compreender como políticas globais são recontextualizadas a nível local, permitindo identificar convergências e divergências que enriquecem o debate sobre a profissionalidade docente.

A análise aqui desenvolvida estrutura-se em torno da interação dinâmica e por vezes tensa de três atores principais: os próprios educadores em formação (os sujeitos da aprendizagem), as instituições de ensino superior que oferecem a formação (universidades e institutos politécnicos) e os sistemas educativos e as suas políticas públicas que regulam e orientam o processo formativo. Esta tríade constitui o ecossistema no qual a identidade profissional do professor é negociada, construída e reconstruída.

Para além destes três atores visíveis, convoca-se neste ensaio o conceito filosófico e epistemológico de “terceiro incluído”, inspirado na lógica não-clássica de Stéphane Lupasco e amplamente desenvolvido no âmbito da transdisciplinaridade por Basarab Nicolescu. Este conceito é mobilizado para compreender

os fatores inovadores, disruptivos e muitas vezes invisíveis que transcendem as categorias e dicotomias tradicionais (como a separação rígida entre teoria e prática, ou entre quem ensina e quem aprende) e que influenciam profundamente a prática formativa. O terceiro incluído atua como um espaço de mediação e de emergência do novo, permitindo superar os antagonismos paralisantes que frequentemente afetam a formação de professores.

O objetivo central deste estudo é, portanto, refletir criticamente sobre as semelhanças e diferenças nas políticas, nos modelos e nas práticas de formação docente em Portugal e no Brasil. Procura-se identificar caminhos viáveis para a construção de um paradigma educacional emergente, centrado na aprendizagem significativa, na reflexão crítica sobre a prática e na formação integral do ser humano. Para tal, o texto dialoga com autores de referência no campo da educação, tais como António Nóvoa, Maurice Tardif, Donald Schön, Edgar Morin e Lev Vygotsky, tecendo uma teia teórica que sustenta a análise comparativa.

A relevância desta reflexão justifica-se pela necessidade premente de repensar a escola e o papel do professor face aos desafios da contemporaneidade. A transição de um modelo de ensino baseado na mera transmissão de conteúdos para um modelo focado na construção ativa do conhecimento exige professores com uma nova profissionalidade, capazes de atuar como mediadores, investigadores da sua própria prática e intelectuais transformadores. É neste horizonte de mudança que a comparação entre as realidades portuguesa e brasileira se revela particularmente fecunda, oferecendo pistas para a inovação pedagógica e para a valorização social da profissão docente.

O capítulo está organizado em secções que procuram dar conta desta complexidade. Após esta introdução, o desenvolvimento inicia-se com uma análise detalhada do contexto português, marcado indelévelmente pelo Processo de Bolonha e pela exigência do grau de mestrado. Em seguida, explora-se o contexto brasileiro, com especial enfoque nas políticas de indução à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica. A terceira secção do desenvolvimento debruça-se sobre a centralidade da prática pedagógica e do estágio supervisionado na construção da identidade profissional. Posteriormente, aprofundam-se a metáfora dos três atores e a aplicação da lógica do terceiro incluído à formação docente. Por fim, discute-se a transição para um paradigma emergente, à

luz do pensamento complexo e das exigências da era digital, culminando nas considerações finais que sintetizam os principais contributos desta reflexão

REFLEXÕES GERAIS

A Formação de Professores em Portugal: O Impacto de Bolonha e a Profissionalidade Docente

Em Portugal, a formação inicial de professores sofreu reestruturações profundas e paradigmáticas nas últimas duas décadas, fortemente guiadas por diretrizes europeias e pela necessidade de harmonização do espaço europeu de ensino superior. Um marco absolutamente decisivo neste percurso foi a assinatura da Declaração de Bolonha em 1999, que conduziu a uma reconfiguração radical dos modelos formativos, dos currículos e a um aumento substancial na exigência de qualificações para o exercício da docência (Leal; Leite, 2017).

A legislação subsequente à implementação de Bolonha, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 43/2007 e, mais tarde, o Decreto-Lei n.º 79/2014, estabeleceu um novo paradigma: a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário passou a depender obrigatoriamente da titularidade do grau de mestre (Portugal, 2014). Este modelo, frequentemente designado por modelo sequencial ou bi-etápico, organiza-se tipicamente numa licenciatura de três anos (180 ECTS) focada na formação científica de base, seguida de um mestrado profissionalizante de um e meio a dois anos (90 a 120 ECTS), no qual se concentram as componentes de formação educacional, didática e a prática de ensino supervisionada.

Esta elevação do nível académico exigido teve como objetivo primordial reforçar a qualidade da preparação docente, alinhar Portugal com os padrões europeus mais exigentes e, simultaneamente, valorizar o estatuto socioprofissional dos professores. A criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) reflete a preocupação do Estado português com a garantia da qualidade destes ciclos de estudos, impondo critérios rigorosos para a acreditação dos cursos de formação de professores nas universidades e institutos politécnicos. Contudo, a implementação deste modelo não esteve isenta de críticas e tensões. Como apontam Pintassilgo e Oliveira (2013),

subsistem desafios significativos quanto à integração prática e ao contacto com a realidade profissional durante a formação. O modelo sequencial tende, por vezes, a reforçar a dicotomia entre a teoria (adquirida na licenciatura) e a prática (relegada para o final do mestrado). Questiona-se frequentemente o tempo efetivamente dedicado à componente pedagógico-didática e à imersão no contexto escolar, em oposição ao peso esmagador da formação científica de base nos primeiros anos de estudo

Neste contexto, a perspetiva de António Nóvoa (1992) sobre a profissionalidade docente ganha particular relevância. Nóvoa argumenta que a formação de professores não pode ser reduzida a uma mera engenharia de competências técnicas ou à acumulação de saberes disciplinares. A profissionalidade constrói-se na articulação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional, exigindo espaços de reflexão partilhada e de construção de uma identidade coletiva. O autor defende que a formação deve estar ancorada na prática e na reflexão sobre a prática, promovendo o que designa por “práticas de formação mútua” e a valorização do conhecimento experiencial dos professores.

A formação de professores tem de assumir uma perspetiva clínico-co-reflexiva, centrada na análise das práticas e na resolução de problemas reais do quotidiano escolar. Não se trata de aplicar teorias concebidas no exterior, mas de produzir conhecimento a partir da ação, num processo contínuo de investigação-ação que mobiliza os saberes da experiência e os saberes teóricos num diálogo fecundo (Nóvoa, 1992, p. 25).

Percebemos, assim, que o desafio atual em Portugal passa por afinar o modelo pós-Bolonha, garantindo que a exigência do grau de mestre não se traduza apenas numa inflação de credenciais académicas, mas sim numa verdadeira elevação da capacidade reflexiva, investigativa e pedagógica dos futuros professores. A articulação estreita entre as instituições de ensino superior e as escolas cooperantes onde se realizam os estágios é fundamental para superar as fraturas do modelo e promover uma formação verdadeiramente integrada).

O Contexto Brasileiro: PIBID, Residência Pedagógica e a Identidade Profissional

No Brasil, o cenário da formação inicial de professores apresenta uma complexidade distinta, marcada por dimensões continentais, profundas desigualdades regionais e uma multiplicidade de instituições formadoras (públicas e privadas). Historicamente, o modelo de formação encontra-se ancorado nos cursos de licenciatura, que integram, em simultâneo, a formação na área de conhecimento específico e a formação pedagógica. No entanto, a fragmentação curricular e o distanciamento entre a universidade e a escola de educação básica têm sido apontados como fragilidades crônicas do sistema.

Para fazer face a estes desafios estruturais e à necessidade imperiosa de valorizar a carreira docente, o Estado brasileiro, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), implementou na última década e meia políticas públicas inovadoras de indução à docência. Destacam-se, neste âmbito, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e, mais recentemente, o Programa de Residência Pedagógica, instituído em 2018 (Borges; Ferreira, 2024).

O PIBID representou um marco na política educacional brasileira ao inserir os estudantes de licenciatura (licenciandos) no cotidiano das escolas públicas de educação básica desde a primeira metade do curso. Através da concessão de bolsas, o programa promove a articulação entre a teoria acadêmica e a prática escolar, sob a orientação conjunta de um professor da universidade (coordenador de área) e de um professor experiente da escola básica (supervisor). A Residência Pedagógica, por sua vez, foca-se na segunda metade do curso, visando o aperfeiçoamento da formação prática através da imersão do licenciando (residente) na escola, com ênfase na regência de sala de aula e na intervenção pedagógica.

Estes programas têm demonstrado um impacto profundamente positivo na construção da identidade profissional docente. A literatura evidencia que a imersão precoce e acompanhada no contexto escolar permite aos licenciandos vivenciar a complexidade, a imprevisibilidade e a riqueza da sala de aula, superando a tradicional dicotomia entre a teoria aprendida na academia e a prática exigida na escola. Como sublinha Maurice Tardif (2014), os saberes

docentes não se reduzem aos conhecimentos disciplinares ou curriculares; eles englobam os saberes da experiência, que brotam da prática cotidiana e são validados por ela.

O saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes experienciais são aqueles que os professores desenvolvem no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Eles brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2014, p. 36).

Os programas como o PIBID e a Residência Pedagógica atuam exatamente na valorização e na mobilização destes saberes experienciais, reconhecendo o professor da escola básica como um coformador essencial. No entanto, apesar destes avanços inegáveis, o Brasil enfrenta atualmente debates intensos e polarizados sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), aprovada em 2019. Críticos argumentam que a BNC-Formação promove uma visão excessivamente pragmática, tecnicista e padronizada da docência, atrelando a formação estritamente às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica, o que pode comprometer a autonomia intelectual e a perspectiva crítica dos futuros professores.

A tensão entre políticas de indução que valorizam a experiência e a reflexão (como o PIBID) e políticas de regulação curricular que tendem à standardização (como a BNC-Formação) ilustra as contradições do campo educacional brasileiro. A defesa de uma formação que encare o professor como um intelectual transformador e não como um mero executor de currículos continua a ser uma bandeira central dos movimentos em defesa da educação pública no Brasil

A Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado: Pontes entre Teoria e Prática

Tanto no contexto português como no brasileiro, a prática pedagógica e, em particular, o estágio curricular supervisionado assumem um papel nevrálgico

na formação inicial de professores. O estágio não deve ser concebido como a mera aplicação mecânica de teorias aprendidas na universidade, nem como um momento de observação passiva. Pelo contrário, deve constituir-se como um espaço-tempo de investigação, de questionamento, de experimentação e de construção identitária.

A conceptualização do estágio como um “*practicum reflexive*” remete-nos para os contributos seminais de Donald Schön (1992). Schön criticou o modelo da racionalidade técnica, predominante na formação de profissionais, que assume que a prática profissional consiste na aplicação rigorosa de teorias científicas a problemas instrumentais bem definidos. Na realidade da sala de aula, os professores deparam-se com situações caracterizadas pela incerteza, pela singularidade e pelo conflito de valores – as chamadas “zonas pantanosas da prática”.

Para lidar com esta complexidade, Schön propõe a epistemologia da prática, baseada em três conceitos interligados: o conhecimento na ação (o saber tácito mobilizado no fazer), a reflexão na ação (o pensar sobre o que se está a fazer enquanto se faz, permitindo reajustes imediatos) e a reflexão sobre a ação (a análise a posteriori da ação realizada, visando a compreensão e a melhoria futura). O estágio supervisionado deve ser o lugar por excelência para o desenvolvimento desta capacidade reflexiva.

O professor reflexivo é aquele que não se limita a aplicar técnicas e receitas pré-fabricadas, mas que assume uma postura de investigador da sua própria prática. Ele interroga as suas ações, analisa os contextos, compreende as reações dos alunos e reconstrói continuamente o seu repertório de saberes. A formação inicial deve proporcionar os andaimes necessários para que o futuro professor desenvolva esta atitude de indagação constante (Schön, 1992, p. 83).

Neste sentido, a supervisão do estágio assume uma importância vital. O supervisor (seja o orientador da universidade ou o professor cooperante da escola) não deve atuar como um mero avaliador ou transmissor de modelos ideais, mas sim como um mediador, um “amigo crítico” que estimula a reflexão, questiona as certezas e apoia o licenciando na construção do seu próprio estilo pedagógico. A articulação estreita entre a instituição formadora e a escola de

acolhimento é a condição sine qua non para que o estágio cumpra o seu potencial transformador, criando verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional.

A perspectiva de Kenneth Zeichner (1994) corrobora esta visão, alertando para os perigos de uma reflexão superficial que se limite aos aspetos técnicos do ensino. Zeichner defende uma prática reflexiva crítica, que englobe não apenas a eficácia das estratégias didáticas, mas também as dimensões éticas, políticas e sociais da educação. O futuro professor deve ser encorajado a refletir sobre as finalidades da educação, sobre as desigualdades sociais reproduzidas pela escola e sobre o seu papel como agente de mudança social.

Três Atores e a Lógica do Terceiro Incluído de Lupasco

A compreensão profunda da formação docente exige a análise da interação sistémica entre três atores fundamentais: 1) os educadores (formadores das universidades e os futuros professores em formação), que trazem consigo as suas crenças, histórias de vida e disposições; 2) as instituições de ensino (universidades e escolas básicas), com as suas culturas organizacionais, currículos e recursos; e 3) os sistemas educativos, que através de macropolíticas, legislação e financiamento, condicionam o terreno onde a formação ocorre. No entanto, a complexidade do fenómeno educativo não se esgota na análise isolada ou mesmo interativa desta tríade. Para captar as dinâmicas de transformação e inovação, recorreremos à lógica do “terceiro incluído”, formulada pelo filósofo romeno-francês Stéphane Lupasco e posteriormente expandida por Basarab Nicolescu (2009) no âmbito da transdisciplinaridade. A lógica clássica aristotélica baseia-se em três axiomas: o princípio da identidade ($A \text{ é } A$), o princípio da não-contradição ($A \text{ não é não-}A$) e o princípio do terceiro excluído (não existe um terceiro termo T que seja simultaneamente A e não- A).

Lupasco desafia este último princípio, propondo uma lógica não clássica, a lógica do antagonismo, em que a contradição não é um erro a ser eliminado, mas o motor da realidade. Segundo esta perspectiva, para cada fenómeno (atualização), existe um fenómeno antagónico (potencialização). O “terceiro incluído” (o estado T) é o estado de equilíbrio dinâmico, de semi-atualização e de semi-potencialização, que resolve a contradição num nível de realidade

superior. Nicolescu (2009) clarifica que o terceiro incluído permite a coexistência de opostos, criando uma ponte entre diferentes níveis de percepção e de realidade.

A lógica do terceiro incluído é a própria lógica da complexidade. Ela não abole a lógica clássica, mas restringe o seu domínio de validade. Enquanto a lógica do terceiro excluído é a lógica da separação, da disjunção e da redução, a lógica do terceiro incluído é a lógica da união, da articulação e da emergência do novo. Na educação, ela permite-nos pensar para além das falsas dicotomias que paralisam o pensamento pedagógico (Nicolescu, 2009, p. 45).

Aplicando este conceito à formação de professores, o terceiro incluído manifesta-se como o elemento disruptivo que quebra as dicotomias clássicas: teoria versus prática, ensino versus aprendizagem, universidade versus escola, razão versus emoção. Este terceiro elemento pode assumir diversas formas: uma nova perspectiva epistemológica, uma metodologia ativa inovadora, a integração de tecnologias digitais de forma transformadora, ou mesmo um evento inesperado que obriga à reconfiguração das práticas (como ocorreu durante a pandemia de COVID-19).

O terceiro incluído atua como um catalisador que permite a transição de um modelo de escola focado na mera transmissão de informação (em que o professor é o detentor do saber e o aluno o recetor passivo) para um ambiente dinâmico de construção ativa do conhecimento. Ele representa o espaço de mediação em que a teoria se torna prática e a prática gera nova teoria, no qual o formador também aprende e o formando também ensina. Reconhecer e cultivar o terceiro incluído na formação inicial é abrir espaço para a criatividade, a intuição e a emergência de uma profissionalidade docente verdadeiramente adaptada à complexidade do mundo contemporâneo.

Rumo a um Paradigma Emergente: Tecnologias, Inovação e o Pensamento Complexo

A reflexão comparada sobre os contextos português e brasileiro, iluminada pela lógica do terceiro incluído, evidencia a necessidade inadiável de uma mudança de paradigma na educação e, consequentemente, na formação de professores. Como argumenta Andy Hargreaves (2004), na sociedade do

conhecimento, caracterizada pela incerteza, pela superabundância de informação e pela rápida obsolescência dos saberes, os professores têm um papel crucial na preparação das crianças e jovens para agirem de forma crítica, criativa e resiliente.

O ensino não pode mais limitar-se à instrução linear e fragmentada. A transição para um paradigma emergente exige a adoção do “pensamento complexo”, tal como proposto por Edgar Morin (2001). Morin alerta para os perigos da hiperespecialização e da fragmentação do conhecimento, que nos impedem de compreender os problemas globais e multidimensionais da humanidade. A reforma da educação exige, antes de mais, uma reforma do pensamento: a capacidade de contextualizar, de religar os saberes dispersos, de compreender a unidade na diversidade e a diversidade na unidade.

Neste novo paradigma, a aprendizagem é concebida como um processo ativo, social e construtivo. As teorias socioconstrutivistas, nomeadamente os contributos de Lev Vygotsky (1989), ganham renovada atualidade. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky, sublinha a importância da mediação social e pedagógica. O professor atua como mediador, desafiando o aluno a ir além do seu nível de desenvolvimento real, alcançando novas compreensões por meio da interação com os pares e com o professor.

A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) constitui um dos motores fundamentais deste paradigma emergente. No entanto, a mera introdução de equipamentos nas escolas não garante a inovação pedagógica. É necessário que a formação inicial prepare os professores para uma apropriação crítica e criativa das tecnologias, utilizando-as não como meros suportes à transmissão de conteúdos, mas como ferramentas cognitivas que potenciam a pesquisa, a colaboração, a autoria e a resolução de problemas. Metodologias ativas, como a sala de aula invertida (flipped classroom), a aprendizagem baseada em projetos (PBL) e a gamificação, representam manifestações práticas deste novo paradigma, exigindo do professor competências de design de experiências de aprendizagem e de facilitação de dinâmicas de grupo.

Para ilustrarmos a (trans)formação a que aludimos e percebermos as complexidades da formação educacional, compartilhamos uma história que nos remete a um momento peculiar num manicómio. Esta narrativa não provoca

só reflexões sobre as expectativas e as pressões que a educação pode trazer, mas também ressalta a importância de se permitir ser verdadeiro e autêntico no processo educacional:

No jardim de um manicômio, encontrei um jovem de rosto pálido e belo, cheio de assombro. Sentei-me ao seu lado no banco e perguntei

— Por que é que está aqui?

Ele olhou-me surpreso e respondeu:

— É uma pergunta indiscreta, mas eu responderei. Meu pai queria que eu fosse uma reprodução dele, e o mesmo queria o meu tio. Minha mãe pretendia fazer de mim a imagem do seu ilustre pai. A minha irmã considerava o seu marido, um marinheiro, o exemplo perfeito a seguir. O meu irmão pensava que eu deveria ser como ele, um excelente atleta. Além disso, alguns dos meus professores — o doutor em filosofia, o professor de música e o de lógica — cada um queria que eu fosse apenas o reflexo do seu próprio rosto no espelho.

Foi assim que acabei neste lugar. Mas, sinceramente, acho que aqui sou mais sensato. Pelo menos, aqui posso ser eu mesmo.

Então, de repente, ele virou-se para mim e perguntou:

— Mas diga-me, foi também a educação e os bons conselhos que te trouxeram para este lugar?

Não - respondi. - Sou apenas um visitante.

Então ele disse:

— Ah! Você é um dos que vivem no manicômio do outro lado do muro. (Gibran, 1918, pp.1-3).

Esta história leva-nos a ponderar sobre as consequências de uma educação que muitas vezes procura moldar os indivíduos a padrões externos, ao invés de fomentar a expressão e a identidade da criança, sendo um convite a repensar as práticas educativas atuais. Por tal, temos de nos encontrar a nós próprios dentro dos labirintos que criamos e encontrar a saída necessária.

A história do jovem no manicômio, frequentemente partilhada em reflexões sobre a educação tradicional, ilustra de forma pungente os perigos de um sistema que procura moldar os indivíduos a padrões externos, normalizando comportamentos e silenciando a singularidade. A educação do paradigma emergente deve ser, pelo contrário, uma educação para a autenticidade, para a autonomia e para a emancipação. Deve compreender o ser humano na sua

totalidade – nos seus aspetos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, culturais, sociais e espirituais.

A Identidade Profissional Docente: Entre a Tradição e a Inovação

A construção da identidade profissional docente é um processo contínuo, dinâmico e inacabado, que se inicia muito antes do ingresso na formação inicial (através das experiências enquanto aluno) e prolonga-se por toda a carreira. Como sublinha Claude Dubar (2005), a identidade não é um dado adquirido, mas uma construção social que resulta da articulação entre a transação biográfica (a história pessoal do indivíduo) e a transação relacional (o reconhecimento pelos outros no contexto de trabalho).

No contexto atual, marcado por rápidas transformações sociais e tecnológicas, a identidade do professor encontra-se sob forte tensão. Por um lado, persistem representações tradicionais da docência, ancoradas na imagem do professor como transmissor de conhecimentos inquestionáveis e figura de autoridade inabalável. Por outro lado, emergem novas exigências que apelam a um perfil de professor inovador, flexível, capaz de trabalhar em equipa, de integrar tecnologias digitais e de lidar com a diversidade e a inclusão na sala de aula.

Tanto em Portugal como no Brasil, os programas de formação inicial debatem-se com o desafio de preparar os futuros professores para navegarem nesta tensão. A imersão precoce na prática pedagógica, através de programas como o PIBID no Brasil ou dos estágios curriculares em Portugal, desempenha um papel crucial neste processo. É no confronto com a realidade escolar, com as suas contradições e desafios, que o futuro professor testa as suas crenças, experimenta novas abordagens e vai forjando a sua própria voz profissional.

A lógica do terceiro incluído, discutida anteriormente, oferece uma perspetiva valiosa para compreender esta dinâmica identitária. A identidade profissional não tem de ser uma escolha binária entre a tradição e a inovação. O professor do paradigma emergente é aquele que consegue integrar o melhor da tradição pedagógica (o rigor científico, a exigência intelectual, o compromisso ético) com as exigências da inovação (a flexibilidade metodológica, a abertura à mudança, a fluência digital). O terceiro incluído é, neste caso, a própria identidade profissional

em constante devir, capaz de abraçar a complexidade e a incerteza inerentes ao ato de educar. Neste sentido, a formação inicial deve assumir-se como um espaço de desconstrução e reconstrução identitária. Deve proporcionar aos futuros professores oportunidades para refletirem sobre as suas próprias concepções de ensino e aprendizagem, para analisarem criticamente as políticas educativas e para desenvolverem uma visão emancipatória da sua profissão. Apenas através de uma formação que valorize a dimensão pessoal e relacional da docência será possível preparar profissionais capazes de assumirem o seu papel como agentes de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa e extensa da formação inicial de professores em Portugal e no Brasil revela que, não obstante as profundas diferenças históricas, demográficas e estruturais que caracterizam os dois sistemas educativos, os desafios enfrentados na preparação dos educadores para o século XXI são notavelmente convergentes. Ambos os países debatem-se com a necessidade de superar modelos formativos excessivamente teóricos e fragmentados, procurando vias para uma maior articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas de ensino básico.

Em Portugal, a consolidação do modelo pós-Bolonha, com a exigência do grau de mestrado para a docência, representou um passo importante na elevação académica da profissão. Contudo, exige-se uma constante vigilância e afinção curricular para garantir que esta elevação não se faça à custa da imersão prática e da reflexão sobre a ação. No Brasil, a valorização das licenciaturas através de políticas de indução inovadoras, como o PIBID e a Residência Pedagógica, demonstra um esforço louvável em aproximar a universidade do chão da escola, valorizando os saberes experienciais. Todavia, as tensões políticas em torno de normativas como a BNC-Formação evidenciam que o campo da formação docente continua a ser um espaço de intensas disputas ideológicas e epistemológicas.

A introdução do conceito de “terceiro incluído”, oriundo da lógica de Lupasco e da transdisciplinaridade de Nicolescu, revelou-se ao longo deste capítulo como uma ferramenta heurística de grande valor para repensar a formação

docente. Ao reconhecer a existência e a necessidade de elementos disruptivos que transcendem as categorias e dicotomias tradicionais (teoria/prática, universidade/escola), abre-se um espaço conceptual para inovações pedagógicas autênticas. O terceiro incluído é o lugar da síntese criativa, onde a complexidade da docência pode ser assumida na sua plenitude.

Conclui-se, de forma inequívoca, que o futuro da formação de professores passa pela consolidação de um paradigma educacional emergente. Este paradigma, sustentado pelo pensamento complexo de Morin e pelas perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky, exige professores que sejam intelectuais reflexivos, investigadores da sua própria prática (Schön) e mediadores da construção ativa do conhecimento. A integração crítica das tecnologias digitais e a adoção de metodologias ativas são passos instrumentais nesta direção, mas a verdadeira transformação reside na mudança de postura epistemológica.

O fortalecimento da interação dialógica e colaborativa entre os diferentes atores – formandos, formadores, universidades e escolas – é a condição essencial para preparar educadores capazes de transformar positivamente a sociedade. A formação inicial não é o fim de um processo, mas o início de um percurso de desenvolvimento profissional contínuo, onde a identidade docente se vai construindo na relação com o outro, na reflexão sobre a prática e na procura incessante por uma educação mais justa, inclusiva e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BORGES, M. C.; FERREIRA, F. I. da S. As políticas de formação de professores da educação básica no Brasil e em Portugal (2014-2023) – convergências e divergências. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 9, e46746, 2024.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GIBRAN, K. (1918). **The madman: His parables and poems**. Alfred A. Knopf.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEAL, A. R.; LEITE, C. Políticas de formação inicial de professores, em Portugal, decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 38, n. 1, p. 113-133, 2017.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NICOLESCU, B. **Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade**. In Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, 2., 2009, Vila Velha. Anais... Vila Velha: CETRANS, 2009.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PINTASSILGO, J.; OLIVEIRA, H. A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, p. 73-88, 2013.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio**. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série, n.º 92, 14 maio 2014.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Eds.). **Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice**. London: Falmer Press, 1994. p. 9-27.