



O PAPEL DO PROFESSOR: FUNÇÃO, MISSÕES E DESÍGNIOS INTEMPORAIS

Elsa Maria Gabriel Morgado¹
Maria Beatriz Licursi²
Levi Leonido Fernandes da Silva³

RESUMO

Objetivo: O objetivo deste estudo é refletir sobre o perfil e desafios do corpo docente num contexto educativo tecnológica e humanamente desafiante, com o intuito de perceber a relevância e estatuto da carreira docente, assim como aferir e contextualizar o apelo e compromisso social desta profissão.

Referencial Teórico: Reunimos teóricos, metodólogos, pedagogos e pensadores de referência afetos ao universo da educação e da pedagogia, com especial destaque para autores luso-brasileiros, europeus e hispano-americanos.

Método: Revisão de literatura de matriz narrativa, buscando descrever ou discutir o estado atual do tema pesquisado.

Resultados e Discussão: A tríade relacional entre a função, as missões e os desígnios da função docente ao longo dos tempos, cuja interseção conceptual-reflexiva abraça, expõe dificuldades e, essencialmente, aponta caminhos a serem trilhados em tempos futuros por aqueles que (ainda) respondam ao apelo de abraçar uma carreira docente.

Implicações da Pesquisa: Perspetiva-se, para futuro, determinadas considerações passíveis de reflexão e aprimoramento, com base da estrutura e base conceptual emanada dos autores (e obras) de referência que versam sobre a temática em debate e reflexão.

Originalidade/Valor: A presente revisão promove, se forma singular uma reflexão sobre o passado (mais e menos recente) e o presente e, acima de tudo, identifica algumas questões a serem buriladas para futuro neste contexto e perante os desafios reais e atuais da profissão docente, num contexto socioeconómico e sociopolítico em transformação constante, o qual assenta, grandemente, na assunção da função conjetural da conciliação técnico-tecnológica com a interação e responsabilidade social do professor perante a sociedade.

Palavras-chave: Educação, Papel do Professor, Perfil Funcional, Progressão Laboral, Oferta Formativa.

THE ROLE OF THE TEACHER: FUNCTION, MISSIONS AND TIMELESS PURPOSES

ABSTRACT

Objective: The aim of this study is to reflect on the profile and challenges of the teaching profession in a technologically and humanly challenging educational context, with the aim of understanding the relevance and status of the teaching career, as well as assessing and contextualizing the appeal and social commitment of this profession.

Theoretical Framework: We brought together leading theorists, methodologists, pedagogues and thinkers related to the world of education and pedagogy, with special emphasis on Portuguese-Brazilian, European and Spanish-American authors.

¹ Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal. E-mail: elsa.morgado@ipb.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3653-7876>

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: musicafeliz@terra.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0416-9351>

³ Universidade Católica Portuguesa, Porto, Vila Real, Portugal. E-mail: levileon@utad.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6603-034X>



Method: Narrative literature review, seeking to describe or discuss the current state of the research topic.

Results and Discussion: The relational triad between the function, the missions and the designs of the teaching function throughout the ages, whose conceptual-reflexive intersection embraces, exposes difficulties and, essentially, points to paths to be trodden in the future by those who (still) respond to the call to embrace a sick career.

Implications of the research: In the future, there are certain considerations that can be reflected on and improved, based on the structure and conceptual basis emanating from the reference authors (and works) that deal with the subject under debate and reflection.

Originality/Value: This review uniquely promotes reflection on the past (more or less recent) and the present and, above all, identifies some issues to be worked on for the future in this context and in the face of the real and current challenges of the teaching profession, in a socio-economic and socio-political context that is constantly changing, which is largely based on the assumption of the conjectural function of technical-technological conciliation with the interaction and social responsibility of the teacher towards society.

Keywords: Education, Teachers' Role, Job Profile, Labour Progression, Educational Offer.

EL PAPEL DEL PROFESOR: FUNCIÓN, MISIONES Y DISEÑOS INTEMPORALES

RESUMEN

Objetivo: El objetivo de este estudio es reflexionar sobre el perfil y los retos de la profesión docente en un contexto educativo tecnológica y humanamente desafiante, con el fin de comprender la relevancia y el estatus de la carrera docente, así como evaluar y contextualizar el atractivo y el compromiso social de esta profesión.

Marco Teórico: Reunimos a destacados teóricos, metodólogos, pedagogos y pensadores relacionados con el mundo de la educación y la pedagogía, con especial énfasis en autores luso-brasileños, europeos e hispanoamericanos.

Método: Revisión narrativa de la literatura, buscando describir o discutir el estado actual del tema de investigación.

Resultados y Discusión: La tríada relacional entre la función, las misiones y los designios de la función docente a lo largo de los tiempos, cuya intersección conceptual-reflexiva abarca, expone dificultades y, esencialmente, señala caminos a ser recorridos en el futuro por aquellos que (aún) responden al llamado de abrazar una carrera enferma.

Implicaciones de la investigación: En el futuro, hay ciertas consideraciones que pueden ser reflexionadas y mejoradas, a partir de la estructura y base conceptual emanadas de los autores (y obras) de referencia que abordan el tema en debate y reflexión.

Originalidad/Valor: Esta revisión promueve de forma singular la reflexión sobre el pasado (más o menos reciente) y el presente y, sobre todo, identifica algunas cuestiones a trabajar para el futuro en este contexto y ante los retos reales y actuales de la profesión docente, en un contexto socioeconómico y sociopolítico en constante cambio, que se basa en gran medida en la asunción de la función conjetural de conciliación técnico-tecnológica con la interacción y responsabilidad social del docente ante la sociedad.

Palabras clave: Educación, Función del Profesor, Perfil Profesional, Progresión Laboral, Oferta Formativa.

RGSA adota a Licença de Atribuição CC BY do Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).





1 INTRODUÇÃO

As orientações e os programas são somente linhas orientadoras estabelecidas pelo estado para que seja uniformizada uma prática letiva, com determinados objetivos e propósitos claros, sendo que a prática efetiva do docente é muito mais subjetiva e passível de um toque pessoal ao estilo de cada docente, que em nosso entender somente enriquece a experiência do docente e principalmente faculta ao discente formas e estilos de ensinar e de estar no mundo da educação de formas completamente distintas e (eventualmente) personalizadas. Para termos uma ideia do que, genericamente, o professor pode fazer, aqueles a quem Joaquim Azevedo (2012, p. 5) designa de “profissionais da esperança”; aliados à legislação que os orienta, poderemos afirmar que poderá estar ao alcance de cada um dos docentes fazer com que, nem que por momentos, algo mude para que nada fique igual. A gênese do professor, enquanto profissional, teve lugar, segundo Nóvoa (1991, pp. 12-13) no “seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. [...], os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente”.

Delors *et al.* (1996, pp. 18-19) são contundentes ao recordarem-nos que todos os grandes pensadores clássicos que refletiram sobre a problemática da educação o disseram e repetiram, lembrando-nos que “cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial”. No que diz respeito à função de ensinar, outro dos grandes papéis, dos muitos que tem a seu cargo, o professor, segundo Perrenoud (1997, p. 25) deve estar consciente de que “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Vários autores apresentam algumas competências profissionais que passam por: organizar e animar situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação; implicar os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar na gestão da escola; informar e implicar os pais; utilizar as novas tecnologias; confrontar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerir a sua própria formação continua (Perrenoud, 1997; Morgado, 2015; Nóvoa, 2021; Celestino *et al.*, 2024; Morgado *et al.*, 2024; Novoa-Echaurren, 2024). A simbiose de relações estabelecidas entre professores e alunos constitui de alguma forma o centro nevrálgico de todo o processo pedagógico. “Descobrir é a única maneira activa de conhecer; correlativamente fazer descobrir é o único método de ensinar” (Bachelard, 1975, p. 38). Era ainda comum pensar-se que os



professores teriam de ser moralmente perfeitos. Tal pretensão ou auspício seria, atendendo à sua condição humana, algo impossível ou naturalmente irrealista (Sprintall & Sprintall, 1993). Segundo a UNESCO (2016, p. 22) o professor “No panorama global da educação – que atualmente se encontra em transformação –, o papel de professores e outros educadores é vital para o desenvolvimento de um pensamento crítico e um julgamento independente, e não uma conformidade sem reflexão”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FUNÇÃO DO PROFESSOR

A continuidade do desenvolvimento individual requer uma capacidade de aprendizagem e de pesquisa autónoma, a qual supõe todo um prolongado treino anterior na companhia de um ou de vários professores. A própria relação pedagógica tem como objetivo o desenvolvimento integral da personalidade do aluno sempre no respeito pela sua autonomia e, desta forma, a autoridade de que os professores estão revestidos assume sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia numa relação de poder, mas no respeito e reconhecimento da legitimidade do saber (Delors *et al.*, 1996). O papel decisivo do professor manifesta-se também de forma evidente pelas suas funções, que são destacadas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors *et al.*, 1996, p. 152)., de forma bem patente, ao afirmar que os professores desempenham um papel “determinante na formação de atitudes - positivas ou negativas perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente”. A expectativa excessiva com que a Comissão se exprime sobre a função do professor torna-se ainda mais patente quando declara que

“os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o carácter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida” (Delors *et al.*, 1996, p. 153).



O papel do professor é de tal forma destacado pela Comissão, que tal patamar mais se assemelha a uma utopia do que às contingências do professor “real” que todos conhecemos e ao seu autêntico papel exercido (com um crescendo de demandas e solicitações internas e externas à escola):

“Pede-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remediem as falhas de outras instituições, também elas com responsabilidades no campo da educação e formação dos jovens. Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação” (Delors *et al.*, 1996, p. 26).

Estaria em causa, tal como refere Patrício (1992, p. 11) citando a LBSE (artigo 2.º nos n. os 3, 4 e 5) que o professor: “deve ser formado em obediência ao princípio da liberdade criadora”. O professor que a LBSE (no artigo 30.º são ditos os oito princípios que deliberam sobre que deve assentar a formação de educadores e professores), exige é, portanto, um “construtor do humano no homem em toda a complexidade do labor antropagónico. Em primeiro lugar, ele tem de entender, na sua radicalidade, a essência antropagógica da atividade educativa profissional, pelo que deve assumir-se, não como funcionário público, mas como funcionário humano” (Patrício, 1992, p. 17). Sacristán (1995, p. 74) refere que o quadro de competência docente “não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. Assim, o docente não é um técnico nem um improvisador, “mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes” (Sacristán, 1995, p. 74).

Não basta, na opinião de Roldão (2003), dominar a didática de uma disciplina, não basta apoderarmo-nos da pedagogia ou ter muitos anos de serviço, apesar “do saber educativo” ser uma entidade compósita feita de “todos esses elementos”; mais ainda, consiste na convergência, organizada e coerente, de todos esses fatores à volta de uma situação educativa concreta - a aprendizagem do aluno. Por sua vez, para Giordan e Souchon (1997), o professor deve auxiliar o estudante a aclarar e a procurar as razões das diversas decisões, para que se promova um confronto de ideias e até achamento de outros sistemas de valores. Wittig (1981) e Leyens e Yzerbyt (1981) encararam o papel do professor como um dos mais indispensáveis na mudança de atitudes; bem como Klausmeir (1977), que a imagem do professor também se revela fundamental na educação de valores. Se o docente se apresentar entusiasta, alegre, sociável, amigo, competente e metódico a expor, provavelmente terá maiores probabilidades de



funcionar como figura de identificação e, acima de tudo, se possa tornar mais eficiente na promoção da aquisição de atitudes e valores nos seus discípulos (Klausmeir, 1977). no processo de aprendizagem dos alunos Gispert (2004 p. 36) refere que este deverá agir como mediador, facilitar as relações humanas e ajudar ao desenvolvimento dos valores, “deve estimular e motivar, estabelecer normas e diagnosticar situações de aprendizagem, de cada aluno e da turma no seu todo; deve ser perito em recursos e meios, clarificar e definir valores [...]”.

O professor, segundo Kay (1977) pode inculcar nos discentes, hábitos de autocontrolo, perseverança e respeito pelos outros, usando precisamente a influência direta ou indireta que dispõe na ação e no contacto com os seus discípulos, durante a atividade letiva e extralectiva. Por sua vez, Sullivan e Beck (1975) defendem a tese de que é um dever fundamental do professor tratar e entender o aluno como outra pessoa, possuidora de uma diversidade de capacidades e desejos, tal como ele próprio. Com este gesto poderá o docente constituir uma referência comportamental para os alunos. Para Medeiros (1976), Mérenne-Shoumaker (1999), Roldão (1999, 2003, 2008), Morgado (2015), Roldão e Almeida (2018), Morgado *et al.* (2023), Morgado *et al.* (2024), a afirmação e valorização dos alunos é uma das capitais funções do professor, o qual deverá nortear-se segundo as seguintes orientações comportamentais básicas: 1) Atitude de autenticidade, isto é, deve ser com os alunos exatamente como é na realidade; 2) Compreensão empática que lhe permita sentir o mundo do aluno como o seu próprio mundo; 3) Saber ouvir o que os alunos têm para lhe dizer, ainda que seja errado; 4) Ser capaz de comunicar aos alunos estes seus atributos. Patrício (1992, p. 3) quanto à formação inicial refere que esta: “não pode ser encarada como o investimento único e definitivo [...]. É a vida inteira dele que tem de ser um processo de formação. Por outro lado, esse processo só será real e efectivo se for assumido pessoalmente, e vivido, como um processo contínuo de autoformação”.

Nas palavras de Paulo Freire (2003, p. 177), “O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador”. Assim, urge levar a cabo uma formação mais condizente com o pleno exercício das suas funções pedagógicas, no quadro da sua ação como articulador do processo ensino e aprendizagem.

Importa também acrescentar que com a generalização dos meios de comunicação e consequente difusão da informação, resultantes do desenvolvimento científico e tecnológico, alteraram profundamente a função própria do professor – a conceção que entende o professor como um mero difusor de informação está cada vez mais ultrapassada em detrimento de outra que concebe o professor cada vez mais como um agente facilitador do desenvolvimento pessoal e interpessoal (Martinho, 2000). No sentido das recomendações da 35ª Conferência Internacional de Educação, realizada sob os auspícios da UNESCO, o perfil do professor



(Demailly, 1995, 1997) é cada vez menos um mero transmissor de conhecimento. O professor de hoje vai para além da reconstrução e do conhecimento do aluno: a sua vocação situa-se no âmbito da ação facilitadora que há-de proporcionar aos alunos a integração das mais diversas da informação com que são bombardeados, em ordem a elaborarem o seu próprio conhecimento. De acordo com Combs (1979) referido por Martinho (2000, p. 280), “o professor há-de tornar-se no homem do futuro: aquele que há-de ajudar as pessoas a desenvolverem a sua personalidade total”. Para Paulo Freire (2003, p. 52), “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria”. Nesta linha, o mesmo sucede com as considerações gerais da UNESCO (2016) sobre a matéria e assunto.

Em suma, para este triplo alargamento, os professores são insubstituíveis. Os melhores professores sempre foram capazes de receber conhecimentos das mais diversas origens (da ciência, das culturas, da investigação educacional...) e de os transformar num “terceiro género de conhecimento” que resulta do diálogo entre a teoria e a prática, entre a ciência e a experiência, entre as disciplinas e os alunos, que resulta, acima de tudo, de uma reflexão pedagógica conjunta com os colegas sobre a educação, o ensino e as aprendizagens. É este o âmago da profissionalidade docente, da identidade dos professores, da sua distinção face às outras profissões e atividades. Reconhecê-lo é o primeiro passo para repensar a formação de professores. “Foi por isso que, no meu artigo, quis ligar a posição dos professores à afirmação da profissão” (Nóvoa, 2021, p. 7).

2.2 ESTILOS DE PROFESSOR

São diversos os agentes que influenciam e reclamam a necessidade de mudança de paradigma, no que se refere à atividade docente. Gispert (2004) refere, nomeadamente, como fatores relevantes a explosão escolar, a invasão dos meios de comunicação, a acelerada evolução da sociedade, os avanços científicos e tecnológicos, bem como as novas correntes pedagógicas. Roazzi e Almeida (1988, p. 54), consideram que os professores são os catalisadores do processo educativo e as suas competências científicas e pedagógico-didáticas podem promover o sucesso ou o insucesso escolar dos seus alunos. O processo de ensino-aprendizagem pode ser otimizado se “o professor recorresse às experiências e ao capital cultural dos alunos, valorizando, assim, a integração de novos conhecimentos nos anteriormente adquiridos e, por consequência, promovendo aprendizagens verdadeiramente significativas”.



No que toca à autoridade do professor, este somente deve exercê-la apenas na organização de ações letivas ou atividades em que é líder e, por conseguinte deve exercer o papel como membro do grupo de trabalho, ou seja, deve inteirar-se de tudo, participar, esclarecer, ajudar e se necessário assumir a sua liderança natural, com o objetivo, neste caso de promover o desenvolvimento moral, a partir de um espírito cooperativo, onde caiba e se respeite a experiência de cada um (seja aluno ou professor). Por vezes, este esforço individual do professor em promover o desenvolvimento moral dos seus alunos (ao nível pós-convencional, estádios 5 e 6) é claramente invalidado pela organização da escola e pelo ambiente que ela própria cria. Pois como afirmam Sullivan e Beck (1975) a este propósito, que a maioria das escolas ainda se rege por esquemas autoritários, impedindo deste modo que se incremente uma relação fidedigna de respeito bem como de cooperação entre alunos e professores.

Sprinthall e Sprinthall (1993) defendem que os professores que se situam no nível pós-convencional são capazes de estimular nos alunos níveis de desenvolvimento moral mais elevados, uma vez que são por norma mais flexíveis, mais tolerantes, adaptam-se de forma mais eficiente ao estilo de ensino, desenvolvem metodologias e estratégias mais diversificadas e enriquecedoras na sua atividade letiva, respeitam acima de tudo as diferenças individuais e as do grupo, assim como desta forma, conseguem criar um ambiente de ensino/aprendizagem muito mais aprazível e estimulante, em suma, tornam-se professores mais eficientes.

Gispert (2004) recomenda que a atividade docente deve assentar em processos interessantes para os alunos, para tal o docente deverá selecionar e organizar conteúdos, com o intuito de propiciar a formulação de perguntas, sustentando o debate, avaliando a tarefa realizada e favorecendo a progressiva construção de um conhecimento científico. Por sua vez, Klausmeir (1977) chega a recomendar, a todos os professores, que não demonstrem interesse pelo seu dia a dia numa sala de aula, bem como pelo seu conteúdo disciplinar, uma mudança de profissão. Sobre esta temática, Leite e Terrasêca (1995, p. 30) demandam ainda que “todo o educador deve conhecer a sua posição, descobrir o propósito que o guia, aquilo que de facto aprecia e os aspectos a que atribui maior valor. [...]”.

Para alguns autores, nomeadamente Leite e Terrasêca (1995, p. 33), “cada professor adota uma prática pedagógica, isto é, desenvolve o currículo de acordo com concepções de educação que tem mais ou menos explícitas e de acordo com o papel que atribui à Escola”. No que diz respeito à função de ensinar, um dos grandes papéis, dos muitos que tem a seu cargo, o professor, deve estar consciente de que antes de mais, ensinar permite enfatizar “a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e auxiliando o aprendiz, sem ser o especialista que transmite o saber nem o guia que propõe a



solução para o problema” (Cysneiros, 2004, p. 5). Logo “O professor que “dá” a matéria em uma pedagogia frontal, baseada na aula tradicional, é um profissional que tende a desaparecer” (Cysneiros, 2004, p. 5).

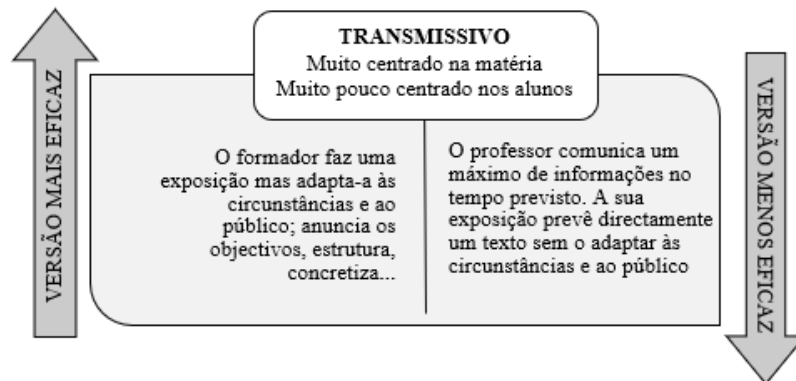
Perrenoud (2002), Perrenoud *et al.* (2002), Perrenoud e Gather Thurler (2002), e Morgado *et al.* (2024) defendem uma clara valorização do ofício de professor. Não só, demonstrando a complexidade do processo que envolve a mobilização dos saberes para ensinar, mas também, “impulsionando a ideia de um profissional que não só meramente técnico, mas como profissional que opera com conhecimentos específicos e que mobiliza saberes e esquemas de acção muito próprios” (Conceição & Sousa, 2012, p. 84). Esta perspetiva, compreende o professor que ao “ensinar, ou seja, fazer com que alguém aprenda” (Roldão, 2008, p. 17) edificando o inverso de uma prática de um privilegiar do debitar de conteúdos programáticos.

Mérenne-Schoumaker (1999, p. 69) conclui este assunto, atribuindo uma relevante importância à capacidade de comunicação bem como de relacionamento com os alunos, para além das competências didáticas e científicas, visto que, segundo a mesma autora, “ensina-se aquilo que se sabe com aquilo que se é!”. Mérenne-Schoumaker (1999), Peretti (2000), Chartier (2003), Muller (2005), Bonito (2011), Morgado (2015), Morgado *et al.* (2024) referem que dentro da sala de aula os comportamentos dos professores podem ser múltiplos. Therer e Willemart (1983) referidos por Frayssinhes (2012 p. 167) destacam que “le style d’apprentissage, c’est le mode personnel de saisie et de traitement de l’information, c’est donc la manière préférentielle d’un individu pour aborder et résoudre un problème”. Mas tendo em conta as atitudes perfilhadas quanto à matéria e aos alunos, estes autores fazem alusão a quatro estilos de professores apresentados por Therer e Willemart (1982, Universidade de Liège) que se inspiraram no trabalho desenvolvido por Blake e Mouton (1964): estilo transmissivo; estilo incitativo; estilo associativo e estilo permissivo. Therer e Willemart, apresentam um quadro síntese onde tentam fazer a distinção entre os quatro estilos de professores, onde comparam versões menos eficazes e mais eficazes (Peretti, 2000; Muller, 2005). É sua convicção que cada um poderá revelar-se mais ou menos eficiente em função quer da situação, quer da peculiaridade das intervenções enquanto professor, a saber: 1. Está centrado sobretudo na matéria - estilo transmissivo; 2. Está centrado quer na matéria quer nos alunos - estilo incitativo; 3. Está centrado sobretudo nos alunos – estilo associativo; 4. Está muito pouco centrado (nos alunos e matéria) – estilo permissivo.



Figura 1

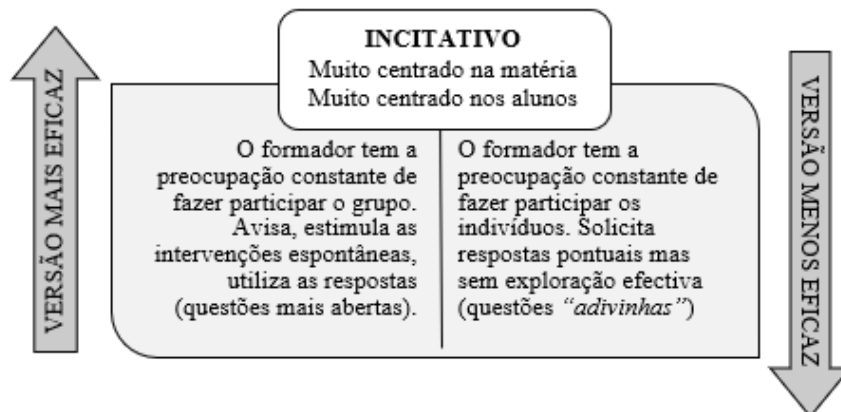
Estilo de professor transmissivo.



Fonte: Própria (Adaptado de Muller, 2015, p. 89)

Figura 2

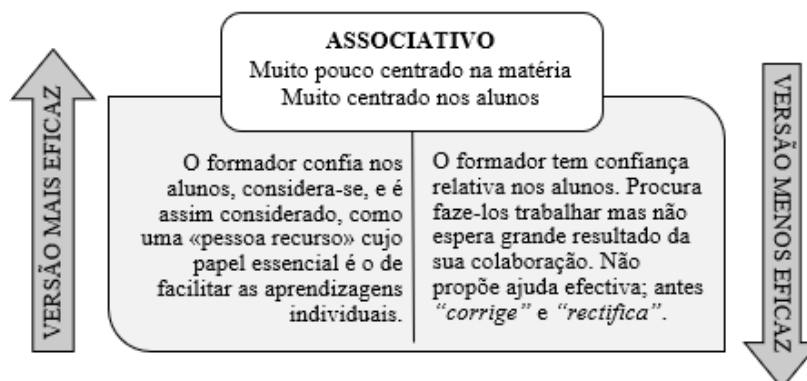
Estilo de professor incitativo.



Fonte: Adaptado de Muller (2015, p. 89).

Figura 3

Estilo de professor associativo.

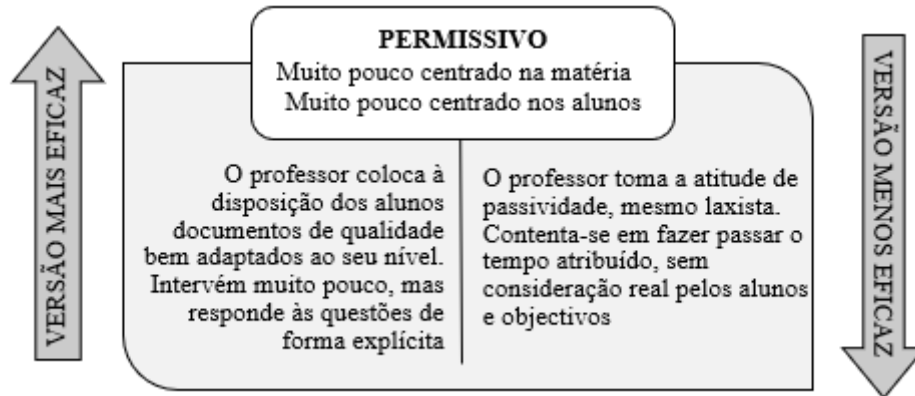


Fonte: Adaptado de Muller (2015, p. 89).



Figura 4

Estilo de professor permissivo.



Fonte: Adaptado de Muller (2015, p. 89).

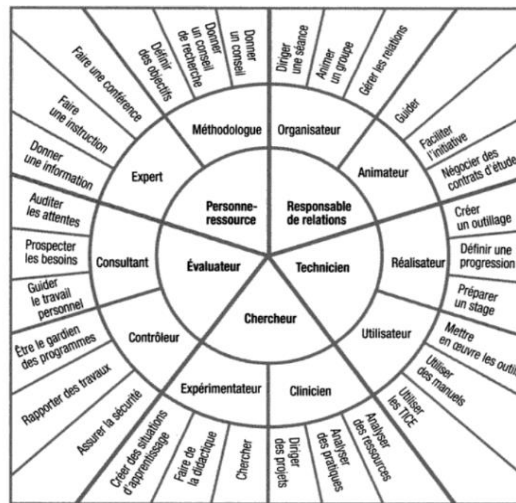
Mérenne-Schoumaker (1999, p. 169) no que respeita ao perfil do docente e sobre a infalibilidade da adaptação de um só estilo, quando refere que “não há um bom estilo, aplicável em todas as circunstâncias: cada um dos estilos se pode revelar eficaz ou ineficaz em função das situações e em função das intervenções mais específicas do professor”. Esta ideia é ainda reforçada por Jiménez-Aleixandre (1994, p. 31) ao salientar a existência de uma “reduzida gama de estratégias didáticas que com frequência se continuam a empregar tornam-se insuficientes e inadequadas para cobrir o leque de objetivos educacionais desejáveis”. Gispert (2004) salienta que se o docente não quiser ficar desfasado na profissão, deverá então reestruturar o seu trabalho, logo aprender a utilizar novos meios.

Na sua obra *Pour l'honneur de l'école*, André de Peretti (2000), apresenta num pentagrama as “Les dix fonctions de l'école”, a partir daqui expõe uma visualização gráfica das competências genéricas do professor moderno – “La roue des compétences”. Ou seja, estava definida, na “forme d'une roue des compétences avec des aménagements correspondant aux évolutions très récent de notre métier” (Muller, 2005.p. 18). Existem dez áreas principais distintas, cada área é dividida em dois temas, depois em três competências, ou seja, um total de trinta competências (Muller, 2005). Com uma simples chamada de atenção do autor: “Un seul avertissement d'André de Perreti: que toutes ces compétences s'exercent en s'appuyant sur une équipe, par, avec et pour les autres” (Muller, 2005, p. 19).



Figura 5

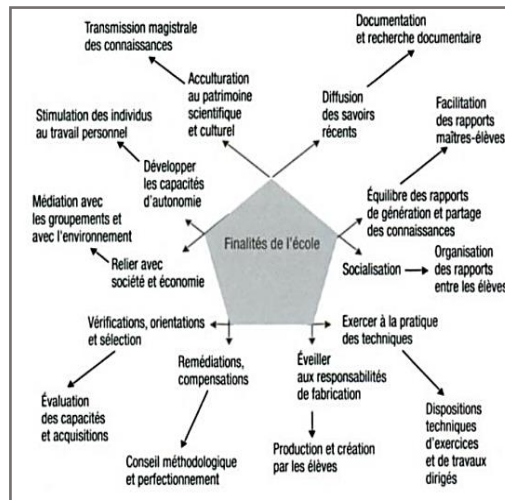
Le roue des compétences.



Fonte: Peretti (2000, p. 282).

Figura 6

Les dix fonctions de l'école.



Fonte: Peretti (2000, p. 282).

Falar em competência no plano educativo Le Boterf (1994, pp 16-18), refere que “a competência não se reduz nem a um saber nem a um saber-fazer. [...] a competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades...) mas na própria mobilização desses recursos”. Acrescentando Tardif (1996, p. p 31), “a competência não é um estado é um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona ele? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em acção de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, activações da memória, as avaliações, as capacidades relacionais, ou esquemas



comportamentais”. Por sua vez Roldão (2003, p. 20) salienta 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 (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc)”. Perrenoud (2000, p. 15) apresenta a noção de competência como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. O autor apresentou um referencial de competências profissionais (gerais e específicas), baseado num referencial de competências apresentado em 1996 em Genebra, com o propósito de orientar a formação dos docentes. “Deste modo, permitia um desenvolvimento da função do professor à altura da evolução do sistema educativo e da sociedade” (Conceição & Sousa, 2012, p. 83). Defende-se “a valorização do ofício de professor, demonstrando a complexidade do processo que envolve a mobilização dos saberes para ensinar, impulsionando a ideia de um profissional que não só meramente técnico, mas como profissional que opera com conhecimentos específicos e que mobiliza saberes e esquemas de acção muito próprios” (Conceição & Sousa, 2012, p. 84). No total estavam identificadas (cerca de cinquenta competências): dez grandes “famílias”, sendo cada uma desdobrada em quatro ou cinco competências específicas (Perrenoud, 2000, 2001a,b), a saber:

Tabela 1

Famílias de competências.

Organizar e estimular situações de aprendizagem	Conhecer, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem
	Trabalhar a partir das representações dos alunos
	Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem
	Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas
	Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento
Gerar a progressão das aprendizagens	Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.
	Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino
	Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem
	Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem (de acordo com abordagem formativa)
	Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão Rumo a ciclos de aprendizagem
Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam	Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma
	Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto
	Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades
	Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo
	Uma dupla construção
	Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de autoavaliação



Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos
	Oferecer atividades opcionais de formação
	Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno
Trabalhar em equipa	Elaborar um projeto em equipa, representações comuns
	Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões
	Formar e renovar uma equipa pedagógica
	Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais
	Administrar crises e conflitos interpessoais
Participar da gestão da escola	Elaborar, negociar um projeto de instituição
	Administrar os recursos da escola
	Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros
	Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos
	Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem
	Fazer entrevistas
	Envolver os pais na construção dos saberes
“Enrolar”	
Utilizar as novas tecnologias	A informática na escola: uma disciplina como qualquer outra, um savoir-faire ou um simples meio de ensino?
	Utilizar editores de texto
	Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino
	Comunicar-se à distância por meio da telemática
	Utilizar ferramentas multimédia no ensino
Competências fundamentadas em uma cultura tecnológica	
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Prevenir a violência na escola e fora dela
	Lutar contra preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais
	Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta
	Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula
	Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça
	Dilemas e competências
Gerar sua própria formação contínua	Saber explicitar as próprias práticas
	Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua
	Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipa, escola, rede)
	Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. - Acolher a formação dos colegas e participar dela
	Ser agente do sistema de formação contínua
	Saber explicitar as próprias práticas

Fonte: Adaptado de Perrenoud (2001b).

Por sua vez, Fitzsimmons e Kerpelman (1994), Kennedy (1991), Paul (1993), Mestre (1994), Tinker (1995), Bonito e Rebelo (2001), Cysneiros (2004), Roldão (2003, 2008, 2011), XXX (2014), afirmam que os docentes continuam a ensinar como foram ensinados e haverá enormes probabilidades de terem sido ensinados dentro de um estilo marcadamente transmissivo. Para De Boer (2000), Raizen (1994), Tsui (1999), Roldão (2011) salientam que continua a dar-se primazia à transmissão direta de informação aos discentes, numa primeira instância nas práticas letivas de uma forma extremamente diretiva assente em pressupostos de



transmissão e aquisição de conhecimentos, o que suporta a teoria do perfil docente de cariz transmissivo (Baldwin & Lawrenz, 1994; Mestre, 1994; Aikenhead, 1998).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se diz sobre a manutenção dos mesmos professores a acompanhar os mesmos alunos durante grande parte da sua formação mas, em nosso entender, seria arriscado demais saber que as referências dos discentes seriam tão limitadas e, acima de tudo, com isto dar-se-ia azo a que houvesse uma seleção de docentes pelo país ou pelas escolas que eventualmente levaria o caos às escolas e, principalmente, poderia em certos casos privar ações experimentais de inovação educacional, ao mesmo tempo que poderia castrar parte das novas formas de encarar a educação, pois como sabemos o ser humano por natureza é por vezes reticente à mudança, ou até mesmo avesso a ela.

Ao professor são pedidas muitas mais responsabilidades do que aquelas que se circunscreviam às quatro paredes da sala de aula e se limitavam ao horário em que o professor estava com os alunos. A função do professor hoje transvasa os muros da escola e prolonga-se em atividades extracurriculares, orientação vocacional, bem como na organização das atividades de tempos livres. No perfil do professor recai a responsabilidade de promover o desenvolvimento e a mudança na comunidade escolar. Com a perda do monopólio do saber, o professor vai-se convertendo cada vez mais num parceiro da comunidade educativa, em detrimento de uma exclusividade que detinha no processo educativo e que alguma forma o caracterizava. Patrício (1992, p. 50) quando diz “a excelência dos professores é uma chave: com ela não se abrem todas as portas do sucesso; porém, sem ela conservam-se fechadas todas as portas do sucesso” e como referencia Delors *et al.*, (2006, p. 152) “a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável”. Mediante Gispert (2004) são diversos os agentes que influenciam a necessidade de mudança da atividade docente, nomeadamente é dada relevância à explosão escolar, a invasão dos meios de comunicação, acelerada evolução da sociedade, os avanços científicos e tecnológicos bem como as novas correntes pedagógicas. “Os professores não fracassaram em sua tarefa, nem individual nem coletivamente. Simplesmente espera-se muito mais do que há 50 ou mesmo 20 anos atrás, em condições mais difíceis” (Perrenoud, 1999, p. 21). Pois segundo a UNESCO (2016, p. 58) “Considerando o potencial de TIC, o professor deve ser um guia que permite aos alunos, desde



a infância e ao longo de suas trajetórias de aprendizagem, se desenvolver e avançar através do labirinto de conhecimentos em constante expansão”.

A tudo isto se somam as seguintes situações que são decisivas para a difícil tarefa de se assumir a função, os desígnios e as missões do professor: Intensificação processual técnico, burocrática a administrativas afetas ao corpo docente; A incipiente progressão na carreira e perspectivas futuras de vínculos: precariedade latente; Sobrecarga letiva não diferenciadora entre áreas e subáreas do saber; Exigência e demanda da sociedade para com (e parente) funções que convencionalmente estão afetas à família ou à sociedade que passam a ser solicitadas e exigidas ao corpo docente; Envelhecimento claro a inequívoco do corpo docente; Clara décalage internacional entre corpo docente e discentes (as experiências, vivências e referências diversas e diferentes entre gerações que participam no processo); Clara inversão de relação física e presencial com a comunidade (visitas de estudos e projetos comuns entre parceiros); Os concursos de colocação e professores mantêm-se em regime de distância não programada e, assim sendo, qualquer professor para ter um vínculo próximo da sua família poderá redundar em mais de uma ou duas décadas; Por fim, a mais clamorosa e brutal evidência que se circunscreve à notória ausência das gerações em formação que deixaram de procurar a formação de professores para seu futuro com carreira.

Quisemos trazer aqui, deliberadamente, perspectivas conceptuais menos contemporâneas em Educação, por forma a promover a reflexão sobre intemporalidade dos desafios da Educação dos nossos tempos. Em suma, podemos afirmar que gradualmente deixou de ser suficientemente apelativa a carreira de professor, uma vez que, notória e publicamente, perdeu a relevância ao nível do estatuto e compromisso social associado, comparativamente com outros setores e classes.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, J. (2012). Nota de Apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 3-5.
- Bachelard, G. (1975). *Le rationalisme appliqué*. Presses Universitaires de France.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Gulf Publishing Company.
- Bonito, J., & Rebelo, H. (2001). Do conhecimento profissional dos professores epistemologicamente diferenciado: um estudo sobre o modelo didático pessoal. In: BARCA, Alfonso Lozano *et al.* (orgs.). *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 1469-1480). La Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación e Universidade do Minho, 2001.



- Celestino, T., Ribeiro, E., Morgado, E.G., Leonido, L., & Pereira, A. (2024). Physical Education Teachers' Representations of Their Training to Promote the Inclusion of Students with Disabilities. *Educ. Sci.*, 14(1): 49. <https://doi.org/10.3390/educsci14010049>
- Chantraine-Demilly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, 29(1), 59-69.
- Chantraine-Demilly, L. (1995). Modelos de Formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (coor.), *Os professores e a sua formação* (pp. 139-158) Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage: entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs* 2(2), 7-28 Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-7.htm>
- Combs, A. (1979). *Claves para la formación del profesorado*. Magistério Español.
- Conceição, C., & Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.
- Cysneiros, P. G. (2004). Competências para Ensinar com Novas Tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, 4(12), 23-33. <https://doi.org/10.7213/rde.v4i12.6920>
- Delors, J. et al. (1996). *Educação - um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO.
- Fitzsimmons, S. J., & Kerpelman, L. C. (eds.) (1994). *Teacher enhancement for elementary and secondary science and mathematics: Status, issues, and problems*. National Science Foundation.
- Frayssinhes, J. (2012). *L'apprenant adulte à l'ère du numérique*. L'Harmattan.
- Freire, P. (2003). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. UNESP.
- Giordan, A., & Souchon, C. (1997). *Uma educação para o ambiente*. Instituto de Inovação educacional. Instituto de Promoção Ambiental.
- Gispert, H. (2004). *L'école et ses contenus: Recherches historiques sur le XIX. et le XX. siècles*. L'Harmattan.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. (1994). Teaching evolution and natural selection: a look at textbooks and teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(5), 519-535. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310507>
- Kay, W. (1977). *La educación moral*. Editorial El Ateneo.
- Kennedy, M. M. (1991). Policy issues in teacher education. *Phi Delta Kappan*, 72(9), 659-665.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-496.



- Le Boterf, G. (1994). De la compétence, essai sur un attracteur étrange. In M. C. Roldão (org.), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores* (pp. 16-18). Editorial Presença.
- Leite, C., & Terrasêca, M. (1995). *Ser Professor/a Num Contexto de Reforma – Animador, educador e investigador*. Edições Asa.
- Leyens, J-P., & Yzerbyt, V. (1981). *Psicologia Social*. Edições 70.
- Martinho, A. M. M. (2000). A História da Educação na formação de professores. *MÁTHESIS*, 9, 279-296.
- Medeiros, M. A. B. (1976). *O papel e a formação dos professores*. Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1999). Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions. *Cahiers de Géographie du Québec*, 43(120), 437-449
- Mestre, J. P. (1994). Cognitive aspects of learning and teaching science. In S. J. Fitzsimmons, & L. C. Kerpelman (eds.), *Teacher enhancement for elementary and secondary science and mathematics: Status, issues, and problems* (pp.3.1-3.53). National Science Foundation.
- Morgado, E. G., Licursi, B., & Leonido, L. (2023). Multiculturalismo: Sensibilização das futuras gerações no domínio da formação de professores. In C. Bianchessi (Org.), *Educação no contexto Contemporâneo: Ensino, Diálogos e Perspectivas* (vol.2, pp.109-118). Editora Bagai. <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-225-2.09.05.23>
- Morgado, E. G., Rodrigues, J. B., & Leonido, L. (2024). Rethinking teacher training from an inclusive and community dialogical perspective. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(1), 219–228. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i1.5430>
- Morgado, E. M. G. (2015). *O Universo da Supervisão: Uma Abordagem Inclusiva nos Domínios da Habilitação para a Docência e da Inserção Profissional*. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Muller, F. (2005). *Le manuel de survie à l'usage de l'enseignant (Même débutant)*. L'Etudiant,
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da Educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa, B. P. Campos, J. P. Ponte, & M. E. B. Santos (org.), *Ciência da Educação e Mudança*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: New fabrications in the European educational space. *Sisyphus: Journal of Education*, 1, 104-123.
- Nóvoa, A. (2021). Prefácio - A liberdade está no diálogo. In R. Campos & S L. Moreira (org.), *Diálogos com António Nóvoa: Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil* (pp. 5-9). Centro de Estudos Sociais.



- Novoa-Echaurren, Á. (2024). Teacher Agency in the Pedagogical Uses of ICT: A Holistic Perspective Emanating from Reflexive Practice. *Educ. Sci.*, 14(3): 254. <https://doi.org/10.3390/educsci14030254>
- Patrício, M. F. (1992). *A Formação de Professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Texto Editora.
- Peretti, A. (2000). *Pour l'honneur de l'école*. Hachette.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as competências desde a escola*. ArtMed.
- Perrenoud, Ph. (1999). Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 7-26.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez Novas competências para Ensinar*. Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2001a). Dez novas Competências para uma nova profissão. *Pátio Revista Pedagógica*, 17, 8-12.
- Perrenoud, Ph. (2001b). *Porquê construir competências a partir da escola?* Edições ASA.
- Perrenoud, Ph. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed.
- Perrenoud, Ph., & Gather Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI - formação dos professores e o desafio da avaliação*. ArtMed.
- Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Roazzi, A., & Almeida, L. (1988). Insucesso do aluno ou o Insucesso do Sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular–Fundamentos e práticas*. DEB.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2011). Formação de Professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 139-155.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). Contextualização Curricular numa rede de Escolas Portuguesas: Promessa ou oportunidade perdida? *Est. Aval. Educ.*, 29(70), 8-46.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto Editora.



- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw-Hill.
- Sullivan, E. V., & Beck, C. (1975). Moral education in a Canadian setting. *Phi Delta Kappan*, 56(10), 697-701.
- Tardif, J. (1996). Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In P. Meurieu *et al.* (Eds.), *Le Concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (pp.31-45). CRDP.
- Therer, J., & Willemart, C. (1984). Styles et Stratégies d'enseignement et de formation - Approche paradigmatique par vidéo. *Probio Revue*, 7(1).
- Tsui, L. (1999). *Critical thinking inside college classrooms: Evidence from four instructional case studies*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education. San Antonio, TX, nov. 1999.
- UNESCO (2016). *Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial?* UNESCO Brasil.