


# Formação Inicial de Professores



**CNE**  
CONSELHO  
NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO



Seminários  
e Colóquios

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES



As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Título: Formação Inicial de Professores

[Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015]

Edição: Conselho Nacional de Educação

Direção: José David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

Coordenação: Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

Organização e edição: Maria do Carmo Gregório e Sílvia Ferreira

Coleção: Seminários e Colóquios

Edição Eletrónica: novembro de 2015

ISBN: 978-972-8360-94-8

© CNE – Conselho Nacional de Educação  
Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa  
Telefone: 217 935 245  
Endereço eletrónico: [cneu@cneu.pt](mailto:cneu@cneu.pt)  
Sítio: [www.cneu.pt](http://www.cneu.pt)

## SUMÁRIO

Nota prévia	7
<i>Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação</i> Manuel Miguéns	
Abertura	13
<i>Presidente do Conselho Nacional de Educação</i> José David Justino	14
<i>Reitor da Universidade do Algarve</i> António Branco	17
<b>Estudo: Formação inicial de docentes: instituições, classificações e tendências de organização curricular</b>	21
Parte I. Instituições de formação e classificações académicas dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	22
Sílvia de Almeida e Ercília Faria	
Parte II. Tendências da organização curricular da formação inicial de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico	85
Sílvia de Almeida e Teresa Teixeira Lopo	
<b>Painel de comentadores do estudo</b>	139
Um olhar/ um contributo	140
Idália Sá-Chaves	
Notas de leitura do estudo	148
Manuel Célio Conceição	
Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor	156
Manuela Esteves	

Formar professores, melhorar a escola, mudar a sociedade João Ruivo	166
<b>Conferência</b>	175
Formação inicial de professores: um debate inacabado Isabel P. Martins	176
<b>Mesa Redonda: Modelos de formação: Constrangimentos e alternativas</b>	191
Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar Maria Assunção Flores	192
A formação de professores na União Europeia Florabela Rodrigues	223
Formação inicial de professores no espaço europeu de ensino superior: um estudo comparado Filomena Rodrigues	241
(Re)pensar a formação de professores no contexto do Processo de Bolonha: Que constrangimentos? Que alternativas? Elisabete Brito	249
Que educadores desejamos? Que educadores formamos? Maria Helena Horta	272
<b>Mesa Redonda: Modelos de formação e acesso à profissão</b>	283
A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão dos professores Pedro Reis	284

Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores	292
<b>Elza Mesquita</b>	
Problematizar a formação inicial de professores: Conhecer, ser e agir	304
<b>Daniela Gonçalves</b>	
A (in)definição de uma filosofia curricular na legislação sobre formação de professores nos últimos 30 anos	314
<b>Carlos Ceia</b>	
<b>Encerramento</b>	<b>328</b>
<i>Presidente do Conselho Nacional de Educação</i>	
<b>José David Justino</b>	

NOTA PRÉVIA

Manuel Miguéns<sup>1</sup>

A presente publicação reúne os textos das comunicações apresentadas no seminário sobre formação inicial de professores, realizado em abril de 2015, por iniciativa do Conselho Nacional de Educação e da Universidade do Algarve.

O País desenvolveu ao longo dos anos um modelo de formação de professores marcadamente profissionalizante, com cursos de estreitíssima banda, exclusivamente vocacionados para o ensino. No fim do curso que os certifica e profissionaliza, os diplomados, que hoje têm obrigatoriamente o grau de mestre, estão relativamente limitados ao concurso nacional para provimento de horários nas escolas, para exercerem a profissão de professor.

Com o *boom* escolar dos anos 70-80 do século passado, foi necessário encontrar soluções expeditas para garantir professores no sistema. Os professores com habilitação suficiente ou própria, a profissionalização em serviço, os cursos integrados de formação de professores ou a criação das ESE, são excelentes exemplos dos caminhos percorridos para suprir as lacunas que o aumento do número de alunos nas escolas básicas e secundárias criou.

Mais de três décadas volvidas e perante evoluções demográficas pouco animadoras, as instituições de ensino superior veem-se com uma capacidade instalada muito acima da procura de cursos de formação de professores e, mesmo assim, ainda garantem um número de diplomados profissionalizados acima das necessidades do sistema.

Além disso, ao longo dos anos de expansão, o País gerou um sistema de seleção e contratação de professores essencialmente baseado na classificação final obtida no curso e no número de anos de serviço. Tal sistema, embora tivesse a finalidade de garantir objetividade e equidade na seleção, poderá ter conduzido a situações verdadeiramente iníquas e longe

---

<sup>1</sup> Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação.

do reconhecimento do mérito de cada candidato, como o CNE procurou salientar nos mais recentes relatórios “Estado da Educação”.

Perante este quadro e tendo em conta que o sistema de formação disponibiliza mais diplomados do que as escolas necessitam, ganha relevo a necessidade de o Estado, enquanto empregador maior de professores, selecionar os melhores e mais competentes para a função.

Para além das questões relativas à formação académica dos professores, subsistem outras de igual relevância em torno da “prática pedagógica” ou dos estágios, do ano probatório ou de indução, da prova de avaliação ou de aferição, cujos desenvolvimentos, ao longo das últimas décadas, não permitiram estabilizar um modelo consensual, coerente e verdadeiramente integrado de formação de professores.

Por outro lado, a evolução do sistema educativo e da sociedade em geral coloca novas exigências ao exercício da profissão de professor, requerendo competências mais complexas e diversificadas a que a formação inicial de professores não pode ser alheia.

Se a qualidade das práticas pedagógicas é um dos fatores determinantes dos resultados dos alunos, importa reconhecer a importância da formação inicial dos professores e a necessidade de refletir sobre a sua conceção e organização. Por sua vez, as instituições de ensino superior, que têm assegurado a formação e profissionalização dos docentes (em parceria com as escolas), têm responsabilidades acrescidas na adequação de uma oferta de qualidade às necessidades do sistema educativo e ao nível de exigência científica e pedagógica de educadores e professores.

Neste contexto, o seminário cujas atas ora se publicam procurou traçar o panorama da formação inicial de professores em Portugal, tendo como referência alguns estudos recentes, de modo a identificar constrangimentos, a perspetivar alternativas que permitam assegurar a eficácia da formação e a garantir que o sistema seleciona e acolhe os melhores professores.

Ao abordar a formação inicial a partir de três eixos principais – o currículo, a organização escolar e o acesso à profissão –, os intervenientes procuraram responder a quatro questões de partida:

- Que saberes poderão garantir um bom desempenho profissional?
- Que modelos de formação respondem melhor às necessidades da profissão?
- Como integrar as práticas de sala de aula nos programas de formação?
- Como formar e recrutar os melhores professores para ao exercício da profissão?

Na sequência da publicação do relatório “Estado da Educação 2013”, o Conselho Nacional de Educação pretendeu aprofundar o conhecimento sobre a formação inicial de professores em Portugal, com particular incidência sobre as instituições que formam e “colocam” professores no sistema, as classificações finais dos diplomados e as tendências de organização curricular.

Nesse sentido, foi realizado o estudo “Formação inicial de docentes: instituições, classificações e tendências de organização curricular” que resultou de uma parceria entre o CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa e o Conselho Nacional de Educação. Num primeiro momento, ele identifica as instituições de formação de educadores e professores e as classificações atribuídas aos seus estudantes e, em seguida, procede à análise da estrutura curricular da formação inicial de professores para o 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Apresentam-se igualmente os textos relativos aos comentários críticos sobre o referido estudo, que foram solicitados a especialistas de diversas instituições de ensino superior, e que permitiram estimular o diálogo e o debate plural e construtivo sobre as matérias em apreço.

O texto da conferência de abertura procura sistematizar algumas das preocupações que a investigação põe em evidência e reconhece que muitas das competências necessárias ao exercício da profissão são construídas durante a formação inicial. Defende a importância da cultura das instituições de formação, do perfil dos formadores e dos contextos de

formação proporcionados para que os estudantes-futuros-professores, uma vez no exercício da profissão, continuem a aprender e a refletir sobre a sua prática.

A mesa redonda sobre os constrangimentos e alternativas aos modelos de formação deu origem a cinco artigos que permitem a identificação das principais questões críticas e desafios de formação inicial de professores em Portugal. Procuram estabelecer comparações com o que se passa na União Europeia e refletem sobre a formação que temos e a necessidade de a repensarmos, tentando responder a questões em torno dos educadores e professores que queremos e os que formamos.

Nestes artigos as autoras abordam algumas tendências e desafios que se colocam hoje na formação de professores, nomeadamente: as conceções de profissionalismo docente subjacentes aos modelos de formação, a natureza e os componentes do currículo de formação e as conexões que entre elas se estabelecem; a articulação entre teoria e prática (ou ausência dela); a centralidade da prática de ensino no processo de aprender a ensinar; a investigação na formação de professores; o papel e a identidade dos formadores de professores e o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores. Procura-se mostrar como tem evoluído a formação de professores no contexto europeu e a uniformização curricular docente do chamado “Processo de Bolonha”, nem sempre consentânea com a realidade portuguesa. Partindo da análise de um caso concreto de formação inicial de educadores de infância e tendo como base os saberes necessários a um bom desempenho profissional, identificam-se algumas carências a colmatar, nomeadamente no que se refere aos pré-requisitos de acesso à formação, ao tempo dedicado à prática pedagógica e à necessidade de se proporcionar formação contínua e pós-graduada aos orientadores cooperantes.

Os quatro artigos correspondentes à mesa-redonda sobre modelos de formação e acesso à profissão centram-se nas questões relativas ao ano probatório ou ano de indução; nas competências que importa desenvolver nos futuros professores, tendo em conta um perfil de desempenho docente previamente definido; na constatação de um referencial da formação

problematizante, ou seja, focalizada em problemas e preocupações emergentes dos conceitos reais; e nas opções zigzagueantes da legislação sobre formação de professores que impedem a definição clara de uma filosofia curricular ou de um modelo coerente que oriente as instituições de formação.

Nos textos publicados nesta secção discutem-se as potencialidades e as limitações de diferentes mecanismos de inclusão, com base em resultados de investigações realizadas em Portugal e noutros países, e sugere-se um modelo para a aplicação no nosso país. Reflete-se ainda sobre a abordagem por competências e o modelo de formação que lhe está subjacente. Os conhecimentos e as competências de que o professor necessita, em cada momento e em diferentes dimensões, são também problematizados. Constatando que os diplomas legais sobre formação inicial de professores carecem, quase todos, de uma correta definição da filosofia curricular que os enquadra, comenta-se o divórcio entre o desenho curricular executado por ação política e as suas aplicações práticas nos currículos do ensino superior, nos últimos 30 anos, em Portugal.

Concluída esta publicação, são devidos agradecimentos a todos quantos colaboraram na iniciativa, às autoras do estudo, aos comentadores e conferencistas, aos conselheiros que moderaram as mesas, à assessoria do CNE e, particularmente, a todos os colaboradores da Universidade do Algarve que tornaram possível a sua concretização. Este é, sem dúvida, um tema que continuará a merecer a maior atenção do Conselho Nacional de Educação.

## VER, OUVIR E SABER: O LUGAR DA COMPETÊNCIA NOS MODELOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Elza Mesquita<sup>1</sup>

Para contextualizar a minha intervenção permitam-me que vos leia o excerto de um texto lindíssimo da autoria de Manuel da Fonseca (1951) intitulado *O Largo*.

Era o centro da Vila. Os viajantes apeavam-se da diligência e contavam novidades. Era através do Largo que o povo comunicava com o mundo. Também, à falta de notícias, era aí que se inventava alguma coisa que se parecesse com a verdade. O tempo passava, e essa qualquer coisa inventada vinha a ser a verdade. Nada a destruía: tinha vindo do Largo. Assim, o Largo era o centro do mundo. Quem lá dominasse, dominava toda a Vila. Os mais inteligentes e sabedores desciam ao Largo e daí instruía a Vila (...). Era o lugar onde os homens se sentiam grandes em tudo o que a vida dava, quer fosse a valentia, ou a inteligência, ou a tristeza. Os senhores da Vila desciam ao Largo e falavam de igual para igual com os mestres alvanéis, os mestres-ferreiros (...). Era aí o lugar dos homens, sem distinção de classes (...). Também era lá a melhor escola das crianças. Aí aprendiam as artes ouvindo os mestres artífices, olhando os seus gestos graves. Ou aprendiam a ser valentes, ou bêbados, ou vagabundos. Aprendiam qualquer coisa e tudo era vida. O Largo estava cheio de vida, de valentias, de tragédias. Estava cheio de grandes rasgos de inteligência. E era certo que a criança que aprendesse tudo isto vinha a ser poeta e entristecia por não ficar sempre criança a aprender a vida - a grande e misteriosa vida do Largo.

Vou agora tentar estabelecer algumas analogias. Com a chegada do comboio (Bolonha), o progresso instala-se na vida do Largo (Instituições de Ensino Superior) e com ele as transformações são inevitáveis. Ocorre a proletarização dos antigos mestres (*os mestres ferreiros desceram a operários* – os docentes desceram a administrativos); há o aparecimento de uma sociedade classista, os homens separaram-se, as crianças dividiram-se; e surge uma nova mulher (*As mulheres cortaram os cabelos, pintaram a boca e saem sozinhas* – as mulheres são professoras, investigadoras, administrativas, mães). Nota-se, neste pequeno excerto de texto, o paradoxo que existe com a chegada da modernidade. Percebemos que o progresso leva à exclusão mas também nos conduz à inclusão.

---

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Bragança

Contudo também nos leva à percepção de que não há progresso sem relações humanas de qualidade, sem divisão de trabalho, sem intercâmbio de mercadorias, de ideias e de sentimentos e, sobretudo, sem a educação.

Todos nós sabemos, porque não somos alheios a isso, que a evolução do ensino e da sociedade em geral exigem, da parte de quem forma e de quem se forma, competências cada vez mais complexas e diversificadas a que a formação inicial de professores tem de dar resposta(s). As instituições do ensino superior não podem permanecer no jogo do cego que vê tudo, pois a tarefa que atualmente têm em mãos, obriga a ver, a ouvir e a saber dar respostas. Nesta tríade tem lugar a competência, uma das questões perenes com a qual se debatem as instituições de ensino superior (o problema da definição de competências), pois a Declaração de Bolonha desencadeou vastas reformas, tanto ao nível da sua organização, como no da sua estrutura, e que acarretaram obviamente implicações no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Estando eu integrada numa mesa redonda que pretende discutir *Modelos de formação e acesso à profissão*, pensei: como posso eu fazer valer e trazer à discussão a questão das competências? A abordagem por competências ao nível do ensino e o modelo de formação que daí advém parece ser o que sustenta, hoje em dia, todo o processo de profissionalização. Será que Bolonha nos trouxe mais uma tentativa de inovação no domínio da formação? Ou, pelo contrário, começa a desenhar-se um acordo geral do conteúdo da formação de professores? Uma certeza todos nós temos que é saber de antemão que o processo de Bolonha conduziu a uma reconfiguração significativa do papel do estudante e do docente. O que sabemos também é que Bolonha nos trouxe a personalização da formação e arrastou a opção por uma via de aprendizagem autónoma e cooperativa por parte dos estudantes. Detenhamo-nos então na questão que nos trouxe a este seminário de reflexão. Vou atender a duas dimensões, em função de um estudo que realizei com alunos da formação inicial, nomeadamente: (i) Competências a considerar num projeto de formação inicial; e, (ii) Modelo de formação: o futuro professor como sujeito e objeto de formação. Penso que ao falar sobre estas duas dimensões estarei a dar resposta(s) a duas preocupações:

que saberes poderão garantir um bom desempenho profissional? E, que modelos de formação respondem melhor às necessidades da profissão?

Para dar resposta à primeira preocupação e acolher a primeira dimensão que pretendemos trazer à discussão teremos, necessariamente, de nos centrar no problema da definição de competências. Para tal, convoco Guy LeBoterf<sup>2</sup> porque nos dá uma definição clara do conceito. Diz-nos o autor que competência é a disposição de agir, de forma pertinente em relação a uma situação específica. Seguindo esta definição de competência, vejamos o seguinte exemplo: um piloto de aviação confronta-se com diferentes graus de complexidade. Em regime de vigilância, ele limita-se ao controle dos parâmetros de voo (velocidade, altitude, direção...) cuja variação é geralmente fiável. A gestão do voo é feita através de *check-list*. Em situações de aproximação, à parte de saber agir é reagir depressa. À medida que se aproxima, ele deve agir e comunicar imediatamente com os controladores aéreos. No caso concreto do emprego do professor, este define-se então como um simples difusor do saber, sabendo gerir situações complexas de aprendizagem. O professor deve ser profissional, capaz de refletir as suas práticas, de resolver os problemas, de escolher e de elaborar estratégias pedagógicas, isto é, deve ser um *problem solver* (Mesquita, 2011, 2013).

Percebemos então que a competência requer um equipamento em saberes e capacidades, mas não se resume apenas a este equipamento (pois não é pelo facto de passarmos num teste de soldagem que sabemos soldar). Algumas pessoas podem saber mobilizar os conhecimentos num contexto que lhes é familiar, onde se sentem confiantes, noutra contexto (de stress) isso não aconteceria. Também sabemos que se não tivermos os recursos que possamos mobilizar, não há competência. Se os recursos estão presentes, mas não são mobilizados em tempo útil, na prática, é como se eles não existissem.

A experiência tem-nos dito que existem pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades mas não sabem mobilizá-los de modo

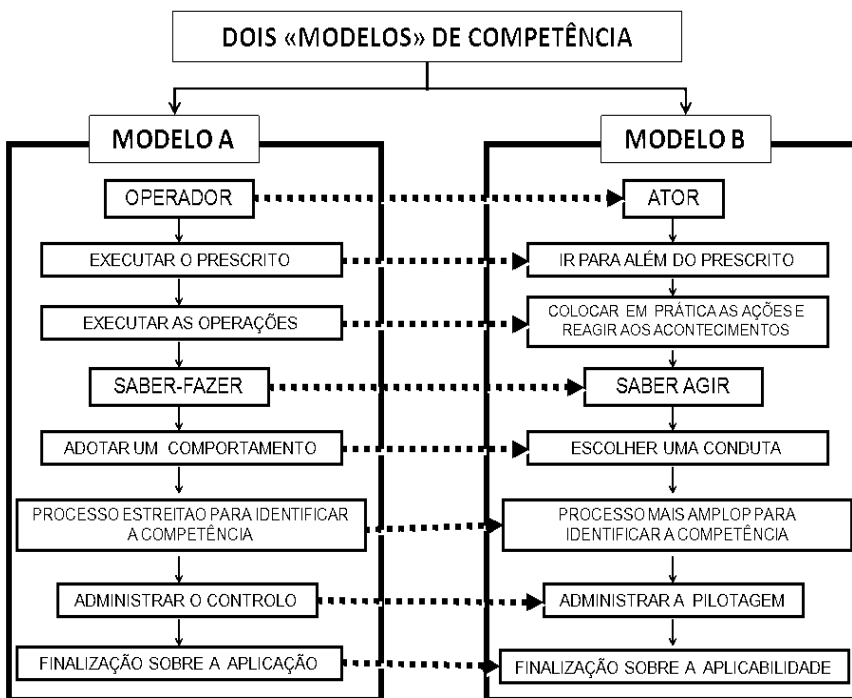
---

<sup>2</sup> Guy Le Boterf, doutorado em Letras e Ciências Humanas, fundou o “Le Boterf Conseil”. É reconhecido como um dos melhores peritos e praticantes do desenvolvimento de competências.

pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe em contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos, etc...) é reveladora da passagem à competência. Por tal, esta realiza-se na ação (Le Boterf, 1997, 2000). A competência pode ser comparada a um *ato de enunciação* que não pode ser cumprida sem referência ao sujeito que a emite nem no contexto no qual se situa. Existe sempre um contexto de uso da competência e, portanto, um conjunto de saberes ou de saber-fazer não forma uma competência. A partir da reflexão das práticas reais o profissional, em função do trabalho de abstração e concetualização, pode reinvestir a sua experiência nas práticas e nas situações profissionais diversas.

Vejam os a Figura 1 por forma a compararmos dois modelos de competência.

Figura 1.



Le Boterf (1997)

No Modelo A, herdado das concepções Taylorianas e Fordianas, o sujeito é considerado como um operador cuja competência se limita a saber executar as operações conforme a prescrição. A competência limita-se a um saber-fazer descritível nos termos do comportamento esperado e observável. Uma competência descreve-se como um processo estreito e coerente com a parcialização dos saber-fazer. Neste modelo, a competência utiliza um administrar de controlo e atende à finalização sobre a aplicação. No Modelo B, o sujeito é cada vez mais considerado um ator ao invés de um operador. O profissional competente é aquele que sabe ir além do prescrito, sabe agir e tomar iniciativas. Face às ações requeridas, ele tem várias formas de ser competente e as diversas condutas pelas quais opta podem ser pertinentes, isto porque a conduta não se reduz a um comportamento. O processo escolhido para descrever a competência é largo, isto porque se reconhece a faculdade do sujeito dominar e conjugar os recursos e as ações. Neste sentido o *manager* da competência ou do profissionalismo depende da pilotagem, pois este procura agir num contexto favorável na emergência da competência e não na competência em si. Faz então sentido falarmos que o profissionalismo se constrói no cruzamento de três domínios: o sujeito, as situações de formação e as situações profissionais.

Em função de um modelo sustentado, ou não, no desenvolvimento de competências diacronicamente, a história, tem-nos dado diferentes imagens do professor: artesão; pessoa; profissional; competente; técnico; investigador; ser reflexivo; ator; desenhador... Embora com significações diferentes, corroboramos da tese defendida por Marcelo García (1999) ao referir que não se excluem, pois cada uma influencia de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores.

Situar-me-ei agora na segunda dimensão que trago para discussão e, sem dar receitas, porque também não as tenho, apresento a minha perspectiva sobre os modelos de formação que respondem melhor às necessidades da profissão. Nesta defesa seguimos a linha defendida por Teresa Estrela (2002), pois esta autora em função do critério *lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação* sintetizou os diferentes modelos em três

metacategorias, sendo elas: (i) *o futuro professor como objeto de formação*; (ii) *o futuro professor como sujeito ativo da sua formação*; e, (iii) *o futuro professor como sujeito e objeto de formação*. Partindo da reflexão da autora elaborei um quadro síntese (Quadro 1) que contextualiza: concepções de ensino; concepções de professor; estratégias de formação; e as competências que estão subjacentes em cada metacategoria e que devem ser desenvolvidas pelo formando.

Perante esta concepção, e baseando a nossa análise ainda no quadro, entende-se que a formação do profissional competente deve assentar numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto (seja este organizacional e/ou situacional), bem como em atitudes e capacidades para análise de cada situação específica. Deve ainda centrar-se na construção da autonomia, partindo de uma perspectiva reflexiva, e não como um mero técnico aplicador de práticas institucionalizadas. Tudo isto sem esquecermos que vários modelos de formação conferem à pessoa do formando, enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida, a indissociabilidade pessoa/profissional (Estrela, 2002). Daqui decorre que entre o processo de *formar-se* e o processo de *tornar-se* professor, propósito da profissionalização, existe o processo do *comprometer-se* com uma prática reflexiva e a aquisição de saberes e competências que estão na base de todo o processo educativo, que envolve a pessoa enquanto pessoa, a pessoa enquanto profissional e a pessoa/profissional no social (Mesquita, 2011, 2013).

Até este ponto da nossa reflexão percebemos que a transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm nem a ditam. Por exemplo: um estudante, que domina uma teoria na prova, revela-se incapaz de a utilizar na prática,

porque nunca foi treinado para o fazer. Isto porque a escola não trabalha a transferência.

Quadro 1. Modelos de formação de acordo com o *lugar ocupado pelo formando no processo de formação*

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

Fonte: Mesquita (2011, 2013)

Mas quem reconhece que o profissional tem profissionalismo ou competência? Não é suficiente afirmarmos que somos competentes para, de facto, o sermos. A ação é colocada à prova. É a razão de ser dos processos e dos mecanismos de *validação de competências*. É a validação que caracteriza como competência uma maneira de agir. O olhar de outrem torna-se normativo quando julgamos o outro como competente ou incompetente. Neste sentido, a competência não é apenas um *construto operativo*, é também um *construto social* (Mesquita, 2011, 2013).

Aponta-se também no sentido de uma reconcetualização da formação inicial de professores, que valorize a construção de competências nas dimensões apontadas pelo *Perfil Geral de Desempenho Docente*, centrando essa construção na investigação a realizar sobre a ação profissional. A partir de 2005 com a publicação dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior colocou-se, às instituições de formação de professores, o desafio de assumir uma nova reorganização dos cursos seguindo os princípios da declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999. A entrada em vigor do processo de Bolonha levou a instituições de ensino superior a potenciar o desenvolvimento de todas as competências descritas no perfil geral e específico de desempenho docente definido nos Decretos-Lei n.<sup>os</sup> 240/2001 e 241/2001 e as previstas nos descritores de Dublin. Assim, são consideradas como alicerces para a construção de um projeto de formação as competências evidenciadas no *Perfil Geral de Desempenho Docente*, antes definidas pelo extinto INAFOP<sup>3</sup>. Numa primeira análise ao documento, podemos constatar que as quatro dimensões visam o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional, dentro de um contexto social e institucional, como concetor do currículo, capaz de refletir e investigar as suas práticas, no sentido de promover actividades diversificadas para o desenvolvimento do currículo, atendendo à heterogeneidade dos alunos e suas representações. Um perfil define, segundo Campos (2003), essencialmente o seguinte:

---

<sup>3</sup> INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

- (i) O *nível* da qualificação profissional;
- (ii) A *área* de atuação do profissional;
- (iii) A caracterização do *desempenho* esperado do profissional;
- (iv) As *qualificações* necessárias a esse desempenho;
- (v) As *oportunidades de aprendizagem* a promover para desenvolver tais qualificações.

Os três primeiros tópicos, especialmente a caracterização do *desempenho* esperado do profissional (que cobre os designados perfis de desempenho), são definidos governamentalmente, enquanto que os dois últimos aspectos são da responsabilidade das instituições formadoras.

Contudo, todos nós sabemos que não basta as instituições de formação de professores produzirem referenciais de competências mas sim investi-los, habitá-los, considerá-los como uma lista de hipóteses e problemas teóricos. Para que um dispositivo de formação garanta a construção de competências, a nível de uma forte articulação entre teorias e práticas, não é imprescindível ter apenas um magnífico plano de formação, mas operacionalizá-lo de tal forma que leve o currículo real à altura das ambições do programa. Este currículo real deve ser entendido como um conjunto de situações e práticas que permitam uma experiência tida como formadora (Mesquita, 2011, 2013).

Vejamos algumas das conclusões a que chegamos após a inquirição realizada através de entrevista a 25 alunos(as) da formação inicial sobre as competências que consideram necessárias ao exercício profissional da docência.

A análise que se fez sobre o que pensam os alunos/futuros professores, na fase final da formação, sobre as competências necessárias ao seu exercício profissional coaduna-se com uma aprendizagem ao longo da vida. Os discursos revelam a intenção dos sujeitos de construir percursos formativos cuja finalidade é a construção de competências. Estes percursos devem ser estabelecidos com base nas intenções de um sujeito visando a (trans)formação doutro sujeito, (trans)formando-se e (trans)formando-o. Atribuem grande significado à administração da formação, considerando que esta lhes possibilitará seguir o caminho da

(re)construção de competências. A autoformação configura-se, de acordo com os entrevistados, como um meio necessário ao desenvolvimento profissional. Tudo deverá ocorrer num processo de atualização do conhecimento, da investigação, da reflexão, da aceitação da mudança, do trabalho individual e coletivo, criando simultaneamente um efeito de sentido conjunto e contínuo. Num plano mais secundário, mas não menos importante, focaram competências na ordem dos *deveres e problemas éticos da profissão*. No estágio pedagógico realizado conviveram diariamente com diferentes personalidades e constataram que as crianças não atribuem o mesmo significado às coisas. Assim sendo, o professor, durante a sua atividade profissional tem, necessariamente, de saber enfrentar situações problemáticas, lutar contra as discriminações sociais, transmitir valores e atitudes, saber socializar. Discorrendo na análise, e sistematizando-a, surgem ainda competências ligadas à *diferenciação*, à *administração das aprendizagens*, ao *envolvimento dos alunos no ensino/aprendizagem* e, finalmente à *organização das situações de aprendizagem*. Todas elas situam a competência do professor no *saber comprometer-se* com o processo de aprendizagem do aluno, atendendo aos seus ritmos e às suas transformações. Este comprometimento abarca o ensino negociado, pois é por meio de contratos estabelecidos entre professor/aluno e vice-versa, estruturados pela competência do professor em conseguir gerir a comunicação, que as inter-relações se criam, tornando-se, ambos, cúmplices da aprendizagem. Alguns atribuem ao conhecimento científico a condição e suporte indispensáveis para o exercício da docência. Dão principal relevância à multidimensionalidade do saber profissional dos professores, considerando que para a sua construção é necessário que se estabeleça o diálogo entre a dimensão científica e a dimensão experiencial, e também dão especial relevância às dimensões investigativa e reflexiva, tidas como fundamentais à deliberação e ação em situação, de forma mais sustentada. Diante da complexidade da questão que o termo competência estimula, no contexto da profissão docente, a reflexão, a investigação, a procura de outros percursos formativos são, para estes alunos/futuros professores, a base facilitadora da apropriação de competências necessárias ao exercício

profissional, perspectivando-a como uma construção ao longo da vida. Eles próprios se consideram agentes da formação, isto é, pessoas capazes de construir a sua autonomia, capazes de se implicarem nas suas opções profissionais, capazes de teorizarem as suas práticas, capazes de se tornarem reflexivos.

Chegada a este ponto, penso ter evidenciado que também os futuros/professores entendem que a competência profissional na docência significa que o professor saiba: agir com pertinência; mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional; integrar/combinar e transferir os saberes múltiplos e heterogêneos; e que esteja disponível para *aprender a aprender*, comprometendo-se com a sua profissão. Acresce ainda, a tudo o que foi dito, a responsabilidade ética dos futuros professores sendo, por tal, um traço fundamental a considerar no perfil de competências a desenvolver na formação inicial (Sanchez, 2014).

E foi tão-somente o que vos trouxe. Nada mais do que isto. Mas antes de vos agradecer uma vez mais... gostaria de deixar um repto, aliás dois. O primeiro ao Conselho Nacional de Educação para pensar na realização de um seminário desta natureza no nordeste português e o segundo diz respeito a todos nós, pois teremos de pensar também a formação inicial de professores atendendo a um novo paradigma – conectivismo, defendido por George Siemens e Stephen Downes –, que se prende com uma nova teoria da aprendizagem para a era digital, sendo que o conhecimento é um sistema de formação de conexões.

E agora sim, obrigada por me terem dado a possibilidade de apresentar um quadro de análise que ilustra, na minha perspetiva, uma crónica, muito próxima do real, sobre a formação inicial de professores.

## Referências

- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. In *Revista de Educação*, XI(1), 17-29.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Editions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, M. (1951). O Largo. In Manuel da Fonseca. *O fogo e as cinzas*. Lisboa: Portugália Editora.
- Mesquita, E. (2011, 2013). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Sanches, M. A. (2014). Educação de infância como tempo fundador. Repensar a formação para uma ação educativa integrada. In Idália Sá-Chaves (coord.). *Educar, investigar e formar. Novos saberes* (pp.115-135). Aveiro: UA Editora.