

UNIVERSIDADE DE GRANADA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



O Perfil do Professor do Século XXI

Desafios e competências:

**As Competências Profissionais dos Professores Titulares e Professores
na Região de Basto**

TESE DE DOUTARAMENTO

Maria da Conceição Madureira Mendes

Granada 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Maria da Conceição Madureira Mendes
D.L.: GR 913-2012
ISBN: 978-84-694-6360-4

UNIVERSIDADE DE GRANADA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



O Perfil do Professor do Século XXI

Desafios e competências:

As Competências Profissionais dos Professores Titulares e Professores na Região de Basto

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada, para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Maria da Conceição Madureira Mendes

Directores:

Professor Doutor D. Tomás Sola Martínez

Professora Doutora Pilar Cáceres Reche

Professor D. António Jesús Moreno Ortiz

Granada 2011

*“Tenho pensamentos, que se pudesse revelá-los
E fazê-los viver, acrescentariam nova
Luminosidade às estrelas, nova beleza ao mundo
E maior amor no coração dos homens”*

Fernando Pessoa

Agradecimentos

Gostaria de começar esta tese de doutoramento expressando o meu agradecimento a todas as pessoas que, directa ou indirectamente, contribuíram para a concretização desta investigação. Assim, dirijo as minhas palavras de apreço e gratidão:

Aos directores desta tese, Professor Doutor Tomás Sola Martinez, Professora Doutora Pilar Cáceres Reche e Dr. António Jesús Moreno Ortiz, da Universidade de Granada, pelo seu incondicional apoio e dedicação em todas as fases deste trabalho. O meu agradecimento pelos conselhos e orientações metodológicas, pelas críticas e sugestões relevantes feitas, sem as quais não seria possível a elaboração deste trabalho.

À Fátima e ao Roberto que me coadjuvaram prestando-me uma preciosa ajuda nas traduções em espanhol.

Às escolas, directores executivos e colegas, que tão bem me acolheram e acarinharam o meu trabalho revelando-se sempre receptivos e colaboradores em todas as solicitações.

Às minhas amigas Cristina e Isabel que me alentaram nos muitos momentos em que me sentia só.

E, claro, não podia terminar sem antes fazer uma especial menção:

Aos meus filhos João e Maria que, com o seu sorriso doce, estampados nos seus rostos, me conferiram força e alento para terminar este árduo mas gratificante caminho. Foram as pessoas que mais directamente sofreram com a realização deste trabalho pois viram-se privados de muitos momentos de diversão e convívio com a sua Mãe. Pelo facto, peço mil desculpas.

Ao Luís, que me motivou a aceitar este desafio, a quem reconheço o carinho e a confiança revelados e que representaram o alicerce emocional, imprescindível à execução deste trabalho.

À minha Mãe, Irmã, Tia Quida, Tia Bitá e a toda a família e amigos em geral.

A todos eles,

Obrigada por tudo.

Índice

Agradecimentos	V
Resumen	1
Introducción	23
Introdução	27
PRIMEIRA PARTE: MARCO TEÓRICO	31
CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSOR	33
1. O que se entende por formação	35
1.1 Conceito de formação de professores	36
1.2 Princípios de formação de professores	39
1.3 Orientações conceptuais na formação de professores	41
1.3.1 Orientação académica	41
1.3.2 Orientação Tecnológica	42
1.3.3 Orientação Personalista	43
1.3.4 Orientação Prática	44
1.3.5 Orientação social reconstrutivista	46
1.4 Teorias sobre a mudança dos professores	47
1.5. A Formação de Professores no Portugal de Hoje	52
1.5.1 Normativos legais de enquadramento da formação de professores	54
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	59
2. Definições do conceito de formação inicial	61
2.1 Metas e finalidades da formação inicial dos professores	63
2.2 Abordagem histórica do plano de Estudos em Portugal	67
2.2.1 Planos de estudos da formação de professores numa perspectiva idiossincrática	67
2.2.2 Planos de estudos da formação de professores no início do século XX	72

2.2.3 As mudanças do plano educativo a partir de Abril de 1974	85
2.2.4 Habilitação para a docência (Decreto-lei 220/2009)	90
2.4 A supervisão na formação inicial dos professores	92
2.4.1 O perfil de competências do supervisor	95
2.5 Os novos planos de estudo na convergência europeia	98
2.5.1 A Implementação do Processo de Bolonha a Nível Nacional	103
2.6 Um novo olhar sobre a convergência europeia – contributos da acção tutorial no contexto do espaço europeu de ensino superior	110
2.6.1 A Acção Tutorial	112
CAPÍTULO 3.- FORMAÇÃO PERMANENTE E O DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES	117
3. Formação contínua ou permanente	119
3.1 Conceito e terminologia da Educação Permanente	119
3.2.1 A formação permanente do professor como inovação	122
3.2.2 Objectivos da formação permanente	123
3.3 O desenvolvimento profissional dos professores	124
3.3.1 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola	125
3.3.2 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular	125
3.3.3 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino	126
3.4 A formação permanente e a diversidade profissional dos docentes	127
3.4 Etapas da formação permanente	127
3.5 Componentes na formação do professorado	128
3.5.1 Componente científica	128
3.5.2 Componente psicopedagógica	129
3.5.3 Componente cultural	130
3.5.4 Componente prática docente	130

3.6 Modelos de formação permanente dos professores _____	131
3.6.1 O modelo de formação orientada individualmente _____	131
3.6.2 O modelo de observação/avaliação _____	132
3.6.3 O modelo de desenvolvimento e aperfeiçoamento _____	133
3.6.4 O modelo de treino (das práticas) ou institucional _____	134
3.7 A formação permanente ou contínua em Portugal _____	137
3.8 A institucionalização _____	139
3.9 Os Anos Noventa _____	141
3.10 Contextualização da formação de professores _____	143
CAPÍTULO 4 - AS COMPETÊNCIAS E OS NOVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS	
_____	149
4. Enquadramento geral de competências _____	151
4.1 Perspectivas de base sobre o conceito _____	152
4.1.1 As competências como atribuições _____	152
4.1.2 As competências como qualificações _____	153
4.1.3 As competências como traços ou características pessoais _____	154
4.2 As competências como comportamentos ou acções _____	157
4.3 As competências: como e quando surgiram _____	158
4.3.1 Contextualização do conceito de competências _____	158
4.4 Contextualização do conceito de competências _____	161
4.5 Sobre a ideia de competência _____	163
4.6 Distintas definições de competências _____	164
4.6.1 Definições do âmbito profissional _____	165
4.6.2 Definições do âmbito educativo _____	166
4.7 Componentes das competências _____	168
4.7.1 A gestão das competências e o seu papel na gestão dos recursos humanos	
_____	171

4.8 Competência(s) e educação _____	173
4.8.1 A construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores _____	174
4.9 Os novos paradigmas educativos _____	175
4.9.1 Abordagens teóricas de técnicas de ensino _____	175
4.10 A formação colaborativa _____	182
4.10.1 A colaboração como estratégia para investigar a prática _____	183
4.10.3 Natureza do processo colaborativo _____	186
4.10.4 Aprendizagem em ambientes colaborativos à distância _____	188
4.10.5 A construção colectiva do conhecimento _____	190
CAPÍTULO 5 - O PERFIL DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS DOCENTES DO SÉCULO XXI _____	193
5. Como é ser professor _____	196
5.1 O professor segundo a diferentes teorias _____	196
5.2 Duas concepções básicas que resultam das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção _____	196
5.2.1 O professor como técnico _____	197
5.2.2. Limites da racionalidade técnica _____	198
5.2.3 A Racionalidade Prática: reflexão-na-acção _____	200
5.3 Bolonha e as competências _____	203
5.3.1 A importância do desenvolvimento de competências no contexto de espaço europeu de educação superior _____	205
5.4 O papel do docente do século XXI _____	208
5.4.1 Competências da função docente _____	210
5.4.2 O perfil do professor na sociedade do século XXI _____	212
5.4.3 Competências tecnológicas _____	214
5.5 O desenvolvimento de competência a partir da prática _____	215

5.6 O perfil de competências de professor em Portugal _____	218
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO _____	225
CAPÍTULO 6 - DESENHO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO _____	227
6. Justificação da investigação _____	229
6.1 Problema de investigação _____	231
6.2 Objectivos da investigação _____	231
6.2.1 Objectivos Gerais _____	232
6.2.2 Objectivos Específicos _____	232
6.4 Descrição da população e da amostra _____	242
CAPÍTULO 7 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS _____	265
7. Apresentação e análise de dados _____	267
I- Apresentação e análise dos dados quantitativos _____	267
7.1 Variáveis _____	268
7.2. Amostra _____	268
7.3. Estudo das qualidades métricas da EPP _____	296
7.3.1 Validade _____	296
7.3.2 Fidelidade _____	301
7.3.3 Sensibilidade _____	305
7.4 Estudo Diferencial do perfil do professor do século XXI _____	309
7.4.1 Análise e discussão dos resultados _____	309
7.4.3 Em função da idade _____	314
7.4.4 Em função da formação académica _____	318
7.4.5 Em função da situação profissional _____	322
7.4.6 Em função do nível de ensino _____	326
7.4.7 Em função da frequência de cursos de formação _____	335
II- Apresentação e análise de resultados qualitativos _____	339
7.5 Análise qualitativa _____	339

7.5.1. Grupo de discussão _____	339
7.5.2 Entrevistas _____	346
III Triangulação dos dados _____	356
CAPÍTULO 8 - CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO ____	363
8. Conclusões e futuras linhas de investigação _____	365
8.1 Conclusões gerais _____	365
8.2 Conclusões específicas _____	367
8.3 Futuras linhas de investigação _____	377
Referências Bibliográficas _____	379
Referências Web _____	394
Legislação consultada _____	399
Legislação sobre a História da Educação em Portugal _____	401
Índice de Gráficos _____	405
Índice de Figuras _____	407
Índice de Quadros _____	411
Anexos _____	415

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo principal conocer el perfil de la competencia profesional del profesorado en la región de Basto. Se trata de un estudio aplicado en las escuelas ubicadas en la Región de Basto. El marco teórico se desarrolla en torno a dos dimensiones principales: la formación profesional y las competencias profesionales del profesorado.

En cuanto a la formación de los profesores movilizamos conceptos y principios de formación, objetivos y propósitos de la formación inicial, el nuevo título propuesto para la habilitación para la enseñanza, conceptos y principios del aprendizaje permanente y cómo estos conceptos se relacionan con el desarrollo de competencias a lo largo de la vida. Acerca de las competencias, el estudio teórico referenciador destaca esto como un área que determina en gran medida las prácticas pedagógicas del profesorado, razón por la cual nos interesó el tema y nos llevó a estudiar el perfil de la competencia profesional de los maestros del siglo XXI y, en particular, estudiar el perfil de competencias docentes en la región de Basto, para mejorar las prácticas. En un mundo de globalización y conocimiento, los conceptos de formación y competencia se muestran urgentes y evidentes como instrumentos positivos para hacer frente a los constantes cambios y a la complejidad social y desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

A lo largo del estudio, se abordaron las diferentes perspectivas sobre el concepto de competencias, enumeramos las competencias que definen el perfil ideal del siglo XXI y relacionamos ese perfil ideal con el surgimiento de nuevos paradigmas educativos en la actualidad.

Este trabajo está organizado en dos partes: la primera se refiere al marco teórico y la segunda al marco empírico.

El marco teórico está formado por cinco capítulos.

En el primer capítulo, trataremos de realizar un análisis y descripción de las múltiples perspectivas del concepto de formación como un fenómeno complejo que requiere la interformación como proceso de aprendizaje que favorezca la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional.

Reflexionaremos sobre los conceptos y orientaciones filosóficas que sirven de guía para la estructura general del proceso formativo destacando la importancia del enfoque histórico y evolutivo de la formación docente en Portugal, así como en su encuadre legal.

En el segundo capítulo centraremos nuestra atención en el análisis de los planes de estudio de la formación inicial a partir de su enfoque histórico, culminando con la comprensión de los planes de estudio de la formación en el contexto de la convergencia europea, hasta llegar a la formación continua o permanente.

El tercer capítulo está dedicado al análisis e importancia de la formación continua, abordando esta problemática a partir de la reflexión sobre la dimensión conceptual y filosófica, y, también, a partir de su enfoque histórico y su marco legal.

En el cuarto capítulo, analizaremos los distintos significados de las competencias, la práctica de enseñanza del siglo XXI centrada en la práctica reflexiva, que preconiza técnicas de enseñanza que dejaron de ser meramente conductivitas para pasar a estar centradas en el alumno, favoreciendo, de este modo, la técnica de enseñanza constructiva.

Por último, en el quinto capítulo, abordaremos el perfil exigible al profesor del siglo XXI a partir de la revisión bibliográfica actual y de la legislación en vigor, concretamente al Decreto-Ley 16034/2010.

La segunda parte de este trabajo, el marco empírico, está constituida por tres capítulos; siendo dentro del sexto capítulo donde definiremos la metodología de la investigación (presentamos la justificación, el estudio de la investigación, la muestra seleccionada y los instrumentos adoptados a la investigación que pretendemos llevar a cabo);

En el séptimo capítulo, procederemos al análisis de los datos desde una perspectiva cuantitativa (resultados descriptivos, a través de diferentes procedimientos estadísticos, tablas de contingencia y análisis factorial) y desde una perspectiva cualitativa (clasificación); y finalmente, en el octavo capítulo presentaremos la síntesis de una serie de conclusiones generales y específicas, así como algunas sugerencias de mejora con vista a su concretización progresiva al perfil ideal del profesor actual y moderno. Por último, presentamos las referencias bibliográficas, legislativas, Web y anexos.

Justificación de la investigación

La idea de competencia, tal como fue siendo introducida en la educación en Portugal, en los años 90 nos suscita una mezcla de sentimientos: dudas, insatisfacción, curiosidad. Tal vez porque hablar de competencias no solo sea legislarlas y decretarlas. Hablar de competencias profesionales en la enseñanza, exige saber si la formación inicial y continua van juntas en el sentido de responder a las necesidades de formación de competencias de un profesor que integra la escuela actual. Hablar de competencias significa un ejercicio de reflexión y actualización que se exige al profesor reflexivo.

Hablar de competencias significa un ejercicio constante de actualización en el sentido de contribuir a la mejora de calidad de la enseñanza.

Ejercemos la actividad docente hace más de dos décadas.

Ejercemos la profesión con placer, dedicación y espíritu abierto. Observamos el ejercicio docente en constante cambio y procuramos adaptarnos a dicho cambio. Nos exigimos nuevos perfiles de competencias que son necesarios construir, sob pena de sentirnos ultrapasados. Pero ¿será que todos conseguimos seguir la evolución que los niños, los jóvenes y/o la enseñanza que los tiempos modernos nos exigen?

¿Conseguiremos abarcar el conjunto de competencias con la misma eficacia, la misma destreza, la misma capacidad? Estas cuestiones nos conducirán al interés por el estudio de este tema de competencias que caracterizan la docencia del siglo XXI.

Muchos han sido los cambios exigidos al profesional de la enseñanza. Fueron profundos los cambios introducidos en el Estatuto de la Carrera de Enseñanza (Decreto –Ley 15/2007 , de 19 de Enero – Estatuto de la Carrera Docente – Séptima alteración al Estatuto de la Carrera de los Educadores de Infancia y de los profesores de Enseñanza Básica y Secundaria, aprobada por el Decreto –Ley nº 139-A/90, de 28 de Abril , que varia el régimen jurídico de la formación continua de los profesores, aprobado por el Decreto –Ley nº 249/92 , de 9 de Noviembre) el nivel de las competencias me suscitó la curiosidad de querer entender cuál es el concepto que los profesores tiene de sí como profesionales con competencias para enfrentarse al nuevo paradigma educacional .

Ahora bien, este texto legislativo introduce una gran alteración en el Estatuto de la Carrera de los Profesores, una vez que divide la carrera de enseñanza en dos categorías: la categoría de profesor titular y la categoría de profesor. Esta división

influyó mucho en la realización y progresión de los profesores una vez que a los profesores titulares les eran atribuidas competencias específicas y solo a ellos les estaba permitido el ascenso hasta el tope de la Carrera, establecida en 10 escalones.

Este texto legal fue muy debatido y contestado por la clase docente.

Con las elecciones legislativas de 2009, este texto legislativo, que estipula la división de la carrera docente en dos categorías comienza a perder dinamismo forzado por el Acuerdo de Principios que se comienza a diseñar con el nuevo equipo ministerial dependiente de la administración de educación. A partir de Noviembre queda firmado un Acuerdo de Principios que, entre otras alteraciones, anula la división de carreras de enseñanza, unificándola en una sola y permitiendo que todos los profesores puedan llegar a lo más alto de la carrera.

En Junio de 2010, el acuerdo de principios entre el Ministerio de Educación y los sindicatos cristalizó en forma de ley no decreto-ley 75/2010.

En un corto espacio de tiempo los docentes portugueses ven alterada toda una serie de competencias que definirán su identidad, ya sea profesional, ya sea social.

Es esta problemática, más concretamente la problemática de la formación de los profesores como factor de desarrollo profesional y competencial exigibles al docente del siglo XXI lo que analizaremos en el presente trabajo de investigación. Nos parece que, por el hecho de que la reciente problemática de las competencias haya adquirido una importancia relevante, y no haya sido todavía objeto de muchos estudios, lo que constituirá, también, una razón por la cual escogemos el presente tema para enfoque de nuestra investigación, con la esperanza que pueda contribuir a nuestro enriquecimiento personal y nos proporcione una mayor formación profesional, en sentido que desempeñemos con mas sabiduría y reflexión nuestra función de educadores. Como educadores que somos, nos mueve una voluntad insaciable de que, conscientes de que nada sabemos, si bien a la manera Socrática, descubrimos siempre más para hacer de la educación un “tesoro“, o sea, se muestre, como dice Delors (1995),

(...) como un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar en la construcción de los ideales de paz, libertad, y justicia social.

En este punto surge la problemática de nuestra investigación, una vez que todas las alteraciones introducidas al *Estatuto de la Carrera Docente* definen nuevas competencias y nuevos desafíos, en este inicio de siglo, a los docentes, por lo que nuestra investigación se centrará en las siguientes cuestiones: ¿Cuales son las competencias del profesor en relación con los nuevos cambios y desafíos de la sociedad el siglo XXI?

Problema de investigación

El campo de estudio que nos proponemos abordar en el presente trabajo de investigación se centra en:

El estudio de los nuevos desafíos y competencias que constituyen el perfil del profesor del siglo XXI –las competencias profesionales de los docentes en la Región de Basto, examinando cual es el perfil ideal del profesor, cual la percepción del perfil de las competencias del profesor de Región de Basto y compararlo con el nivel de competencias identificadas con el perfil ideal.

Objetivos de la investigación

Determinado el problema de la investigación (campo de trabajo), otro aspecto o referente decisivo en cualquier investigación son los objetivos definidos (para que se lleva este estudio a cabo, el que se pretende conocer).

Para el estudio que pretendemos desarrollar, nuestras insatisfacciones, curiosidades e intereses giran alrededor de dos objetivos generales y de una serie de objetivos específicos que derivan de forma directa de los más generales.

Objetivos Generales

1. Estudiar las competencias del profesor en relación con los nuevos cambios y desafíos de la sociedad del siglo XXI;

2. Comprender la importancia que la formación inicial y la formación permanente pueden tener en el desarrollo de las competencias docentes y en la mejora del profesionalismo docente.

Objetivos Específicos

Los objetivos específicos que consideramos en este estudio son:

1. Comprender / estudiar el perfil de competencias ideal adecuado a las nuevas funciones/situaciones del profesor.
2. Identificar el perfil del profesor en la Región de Basto.
3. Proponer un instrumento de análisis y valoración de la capacidad potencial del profesor.
4. Obtener el nivel de competencias de los profesores en la Región de Basto y compararlas con el nivel de competencias identificadas en el perfil ideal.
5. Descubrir y analizar las diferencias en el perfil de los profesores en función de las variables diferenciales: sexo; edad; formación académica; tiempo de servicio; frecuencia de cursos de formación; grupo disciplinar.
6. Conocer las percepciones del profesor en relación con el desempeño de sus funciones.
7. Analizar posibles lagunas formativas en el desarrollo de competencias docentes.
8. Conocer el nivel de dominio de la e-competencia de los docentes.
9. Describir los principales aspectos fuertes y débiles de los docentes en la escuela donde enseñan (dificultades, ventajas e inconvenientes), o sea, hacer un análisis de las necesidades.
10. Proponer medidas de actuación centradas en lograr un mayor avance en el profesionalismo docente, o sea, centradas en una promoción mejor del profesionalismo docente.
11. Valorar los factores que inciden decisivamente en la adecuación y práctica del desempeño profesional docente.

12. Establecer futuras líneas de investigación que promuevan temáticas de interés para su estudio y para su repercusión positiva en la sociedad actual.

Metodología

Teniendo en cuenta el problema de investigación que nos propusimos, la búsqueda de información y aproximación a este fenómeno social exige un enfoque descriptivo y comprensivo, acercándose la complementariedad de los dos enfoques fenomenológicos, cuantitativo y cualitativo y del paradigma crítico en la medida en que la investigación se concibe como un proceso cíclico, de reflexión constante sobre el perfil de las competencias de los profesores en este nuevo siglo y la elaboración de medidas de mejora.

Así, nuestra metodología se guía por la utilización de métodos cuantitativos, representados por el instrumento utilizado (cuestionario) de tratamiento estadístico mediante el programa SPSS y cualitativos (entrevista y grupo de discusión). La entrevista y el grupo de discusión, en cuanto instrumentos metodológicos, son una herramienta interactiva (González Rey, 1999) que adquiere sentido dentro de un espacio de diálogo, en que el establecimiento del vínculo entre el investigador y los sujetos investigados cumple una función esencial en la calidad de los indicadores empíricos producidos. Por tanto, el papel del entrevistador (del investigador) no se reduce a la actividad de preguntar.

De la misma forma, el papel del sujeto investigado no se reduce a responder las preguntas formuladas por el investigador, pues sus respuestas no están preparadas *a priori* (dentro de “sus cabezas”), sino que son verdaderas opiniones personales desarrolladas durante el tiempo de diálogo de la entrevista y del grupo de discusión, en el tipo de vinculación establecido con el entrevistador (González Rey, 1999).

Se trata, pues, de una metodología descriptiva y ecléctica, o sea, mixta, que reúna las dimensiones de un análisis cuantitativo y cualitativo. Pretendemos alcanzar una interpretación significativa, contextual y complementaria de los datos obtenidos a partir de diferentes instrumentos y de codificación diversificada, permitiendo el tratamiento multifocal de la realidad, contrastando las percepciones del perfil de los profesores con relación a sus competencias profesionales y dar mayor validez al trabajo

a través de la triangulación de los instrumentos utilizados y los datos recogidos, de forma que permitan una mayor fiabilidad en el análisis, interpretación y comprensión del fenómeno en estudio.

El estudio empírico de esta investigación se llevó a cabo mediante la recopilación y análisis de datos con la aplicación de una encuesta a los maestros de las escuelas de la Región de Basto; se han realizado, también, cinco entrevistas y un grupo de discusión integrado por 10 elementos.

Los resultados de la triangulación de datos permitirán inferir el perfil de la competencia profesional del profesorado de la Región de Basto

Descripción de la población y de la muestra

En nuestro trabajo de investigación, la muestra fue seleccionada usando una muestra aleatoria estratificada que consiste en una división de la población-objeto en subpoblaciones o estratos, sin definir previamente la forma de distribución de los cuestionarios para cada estrato o subconjunto. Así, la selección interna dentro de cada estrato fue hecha aleatoriamente, por azar, dependiendo de la disponibilidad de los sujetos, o su grado de implicación en la vida organizativa de la escuela, si el día en que los instrumentos fueran distribuidos coincidió con la presencia de los docentes en las escuelas, etc.

Nuestra muestra es constituida por profesores que enseñan en escuelas en la Región de Basto, en el 1º, 2º, 3º ciclos y de enseñanza secundaria.

La distribución de cuestionarios en las escuelas totalizó 400; de ellos solo fueron recogidos para la investigación 167.

Así, la muestra final está constituida por 167 profesores, elegidos aleatoriamente, de los establecimientos de enseñanza de la Región de Basto, concretamente la Escuela EB 2, 3 da Mota, Escuela EB 2, 3 da Gandarela, la Escuela EB 2, 3 do Arco de Baúlhe, la Escuela EB 2, 3 de Cabeceiras de Basto, Agrupamiento de Escuelas de Celorico de Basto y la Escuela EB 2, 3 y Secundaria de Mondim de Basto.

Conclusiones y futuras líneas de investigación

Como cualquier trabajo de esta índole, su último objetivo es el establecimiento de una serie de conclusiones que tiene que dar respuesta a los objetivos planteados, además tiene que dejar establecidas las bases para que la ciencia siga avanzando justo donde el trabajo ha terminado.

Para ello, hemos establecido las conclusiones a nivel general que tratan de definir los hallazgos encontrados al finalizar la investigación, seguida de unas conclusiones específicas con las que se ha tratado de vislumbrar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.

Conclusiones generales

Presentaremos, a grandes rasgos, los resultados generales y más importantes, de acuerdo con los objetivos de nuestra investigación.

Por lo tanto, por nuestro estudio se concluye que:

- El estudio del perfil del profesorado del siglo XXI de la región de Basto es, en su mayoría, compuesto por mujeres con edades entre 25 e 57 años;
- Son, de igual forma, las mujeres que se acercan más al perfil ideal del profesor del siglo XXI;
- Los maestros muestran como factores importantes para ser un profesor con un perfil para el siglo XXI componentes como el aprendizaje permanente, la modernización tecnológica, el gusto por la profesión, la diversidad cultural, etc.;
- La gran mayoría (81,4%) del profesorado asistió a cursos de formación y sólo 30 participantes (18%) no asistió a cursos de formación;
- Para ser un profesional con el perfil deseado, es necesario percibir el alumno como persona en su totalidad;
- No existe una política global para el desarrollo profesional;

- Relativamente a la dimensión del desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, entrevistas revelan que los participantes enfrentan al futuro con pesimismo, porque sienten que está instalada una política de facilidad para los estudiantes, la educación tiende a perder calidad; se espera más tecnología; los mega agrupamientos provocan desconfianza y temen las estadísticas falsas sobre cualificaciones.
- En lo que respecta a la dimensión social, profesional y ética, la opinión de los profesores aísla cuatro categorías básicas: la primera es el respeto a la diversidad personal y cultural, la segunda es que dan grande importancia al aprendizaje y la actualización profesional permanente, la tercera es la interacción y la cooperación con la comunidad y, al mismo nivel, el espíritu emprendedor.
- En cuanto a la dimensión del desarrollo profesional a lo largo de la vida, llegamos a la conclusión de que los profesores y profesoras se posicionan de forma similar en relación con el perfil del profesor del siglo XXI. De esta forma, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el perfil del profesorado del siglo, según el sexo.

Conclusiones específicas

Como continuación de nuestro análisis, reflexionaremos ahora sobre las conclusiones más específicas en función de los objetivos establecidos:

- **Entender / estudiar el perfil de competencias ideal adecuado a las nuevas funciones / situaciones del profesor;**

Teniendo en cuenta la literatura especializada y, en particular, la perspectiva de Muñoz (2010), el perfil del profesor del siglo XXI, contempla los siguientes aspectos:

1. El profesor como mediador.
2. Se centra la atención en el aprendizaje.
3. El profesor colabora con el equipo docente.

4. Diseña y administra sus recursos.
5. La enseñanza se basa en la investigación y tiene carácter bi-direccional.
6. El error constituye una fuente de aprendizaje.
7. Fomenta la autonomía del alumno.
8. El profesor tiene competencias básicas en las TIC.

Desde las teorías psicopedagógicas sobre el aprendizaje, el profesor se presenta como la persona que pone al alcance de sus alumnos los elementos y herramientas necesarias para la formación de su educación, participando activamente en el propio proceso de aprendizaje del alumno, apareciendo, por ello, la figura del profesor como la de tutor durante el proceso de la educación.

Desde esta perspectiva, el profesor deja de ser un mero transmisor, para convertirse en un facilitador de la educación.

Así mismo, se reconocen como competencias de todos los docentes:

- Dominio de la materia que enseñan (competencia cultural).
- Calidades pedagógicas (facultades didácticas, tutoría, técnicas de investigación, conocimientos psicológicos y sociales);
- Capacidades instrumentales, conocimiento de nuevos idiomas y aptitudes personales (madurez, seguridad, autoestima, equilibrio emocional, empatía).

Teniendo como telón de fondo estas competencias, Márquez (2002), sintetiza como funciones principales del docente actual, las siguientes:

- Planificar (conocer las características individuales y de grupo de sus alumnos; diagnosticar sus necesidades de formación; diseñar el plan de estudios);
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, de colaboración, globalizadoras y aplicativas, teniendo en cuenta la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación).
- Investigar, preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionar los recursos).

- Proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo un orden (informar los alumnos de las fuentes de información, objetivos, metodología, etc.)
- Motivar a los alumnos (despertar la curiosidad y el interés de los alumnos en relación a contenidos y actividades relacionadas con las asignaturas).
- Fomentar la participación de los alumnos en la vida escolar (incentivar la presentación pública de algunos trabajos).
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos.
- Ser ejemplo de actuación y portador de valores.
- Asesorar en el uso de recursos varios.
- Orientar en la realización de actividades.
- Tutorar, o sea, ejercer la tutoría (tanto en términos presenciales como en términos telemáticos).
- Realizar trabajos con los alumnos (implicarse en la realización de trabajos en colaboración con los estudiantes).
- Evaluar (evaluación formativa y sumativa, fomentando la auto-evaluación de los estudiantes y de las intervenciones docentes).
- Fomentar las actitudes necesarias en la sociedad de la información (actitud positiva y crítica frente a la tecnología y a la comunicación; valoración positiva frente a pensamientos divergentes, creativos o críticos, así como del trabajo autónomo, ordenado y responsable; trabajo en cooperación; adaptación a los cambios).
- Colaborar en trabajos de gestión (realización de trámites burocráticos como colaborar en la gestión de la escuela usando las ayudas tecnológicas).
- Formación continua (implica la actualización en lo que respecta a los conocimientos y competencias didácticas; implica también que se mantenga el contacto con los otros actores educativos y fomentar la cooperación y el intercambio).

-
- Contacto con la realidad circundante (conocer la realidad del mundo social del que provienen los alumnos).
 - **Identificar el perfil del docente de la Región de Basto.**

En relación a ese objetivo y teniendo en cuenta a los que han participado en esta investigación, se constató que en la dimensión, profesional y ética, los profesores consideran que lo más importante es que:

- El profesor tenga las características fundamentales para el ejercicio de la profesión, o sea, tener cultura general, experiencia en gestión de conflictos, ser tolerante, ser dialogante, tener una cierta dosis de autoridad, tener una formación continua, etc.
 - Los participantes ponen en segundo lugar el hecho de que el profesor esté siempre dispuesto a actualizarse, principalmente en relación con las nuevas tecnologías.
 - Consideran que debe existir un hilo conductor entre la formación inicial y la formación permanente de los profesores.
 - Que las escuelas deberían tener más autonomía.
 - En relación a la indisciplina, los participantes son de la opinión de que esta debería ser combatida urgentemente pues está aumentando; son de la opinión que es necesaria una legislación más dura. Sin embargo, hay profesores que indican no tener problemas de indisciplina.
 - Finalmente, la opinión que se registra y que aparece en el último nivel de la dimensión, profesional, social y ética, es de que los profesores tienen como función principal formar alumnos.
-
- **Evaluar el nivel de competencias de los profesores en la Región de Basto y compararlos con el nivel de competencias identificadas en el perfil ideal;**

Los profesores participantes en esta investigación, muestran estar cercanos al perfil del profesor del siglo XXI, pues:

- En lo que se refiere a la dimensión participación en la escuela y en la sociedad, los profesores entrevistados consideran que hay compañeros que, de hecho, participan en las actividades, que se relacionan con la comunidad, pero estos son los profesores más jóvenes y que pertenecen a la comunidad; destacase en segundo lugar, la buena relación con los compañeros; en su escuela los padres participan en el proyecto educativo. Además, hay docentes que tienen la opinión de que el trabajo que ejercen actualmente no está directamente relacionado con el trabajo del profesor.
- Consideran fundamental y necesario que el ambiente en la clase sea positivo, estimulante y de confianza; que es fundamental planificar y diseñar las estrategias de enseñanza y, por último, es fundamental el trabajo de colaboración entre todos.
- Mismo viendo el futuro con pesimismo, todavía consideran que la escuela ha proporcionado buenas condiciones de trabajo a los profesores.
- La formación a lo largo de la vida es, en la opinión de los profesores, un factor importante para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje.
- Los profesores tienen la opinión que poseen un razonable dominio de conocimientos informáticos; que para el ejercicio de sus funciones, los recursos tecnológicos que las escuelas proporcionan son escasos; Aun así, los profesores van utilizando los recursos tecnológicos existentes;
- También se constató que los profesores tienen opiniones muy concretas en relación con las competencias fundamentales para el ejercicio de la profesión, considerando que deberán estar actualizados; preparar bien al alumno; tener buenas relaciones con los compañeros; poseer conocimientos científicos y perfeccionarse.
- Las principales motivaciones de los profesores son, referen, el amor por la profesión; aprender a conocer la profesión; los profesores confiesan la necesidad de invertir más en formación; algunos participantes enseñan a sus alumnos a manejar los equipos informáticos; sin embargo, consideran que poseen pocos recursos tecnológicos.

- Finalmente, a pesar de las críticas observadas, se registraron opiniones que revelan que los profesores superan las expectativas en relación a lo que pensaban ser en términos profesionales.
- **Evaluar y analizar las diferencias en el perfil de los docentes en función de las variables diferenciales de: sexo, edad, formación académica, antigüedad, asistencia a cursos de formación y grupo multidisciplinario.**

A través del análisis de los resultados referente a la dimensión profesional social y ética, llegamos a la conclusión que existen diferencias estadísticas en esta dimensión de acuerdo con el sexo. Así, es posible observar que los profesores del sexo femenino están más cercanos al perfil del profesor del siglo XXI, en las cuestiones relativas a la dimensión profesional, social y ética, que los profesores del sexo masculino.

- En lo que respecta a la dimensión del desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, hemos concluido que existen diferencias estadísticas significativas de acuerdo con el sexo. Así, es posible concluir que las profesoras están más próximas del perfil de los profesores del siglo XXI, que los profesores. Se concluye, también, que la edad no está de todo relacionada con la forma como los profesores se posicionan en relación a los parámetros exigidos para que sea un profesor del siglo XXI.

El estudio que presentamos revela también que:

- En lo que respecta a la situación profesional de los participantes, se llegó a la conclusión que la mayoría pertenece a los miembros de la escuela, lo que significa que la mayoría de los profesores se encuentran en una situación profesional estable. Se Resalta que hacen parte de la muestra 66 profesores, correspondiendo el 39,5% de ellos a profesionales contratados (cuya situación profesional es la de contratado, correspondiendo a 39,5%);
- La mayoría de los participantes son licenciados (88%), seguido de los participantes que (mas allá de la licenciatura) tienen el grado de mestre (15,9%), y finalmente, son pocos, ($N=5$, 3%) los participantes que tienen como formación académica el bachillerato.

- Con respecto a la variable *¿Realizó cursos de formación?*, se registró una gran mayoría (81,4%) de participantes que realizó cursos de formación;
- Se destaca la elevada participación porcentual de los profesores que enseñan en el primer ciclo (23,4%), seguido de los que enseñan en el 2º Ciclo (21.6%). Los profesores que enseñan en el 3º Ciclo, son los mismos que dan la enseñanza secundaria y son 35, lo que corresponde a un 21% de la muestra. En la enseñanza secundaria enseñan 26 (15,6%) profesores, seguido de los profesores que enseñan en el 3º Ciclo.
- **Conocer las opiniones de los docentes en relación con el ejercicio de sus funciones.**

Los profesores en la Región de Basto, se perciben a si mismos, en relación con el desempeño de sus funciones, del siguiente modo:

- Los participantes no consideran muy importante la imagen que los otros tienen de ellos, y que de esta cuestión consideran relevantes sólo dos cualidades o aspectos, a saber: el hecho de ser responsables y ser reflexivos.
- Piensan que son profesionales con conocimientos en las dimensiones técnico-profesionales, humanos y didácticos-pedagógicos.
- Consideran importante el dominio de las relaciones interpersonales.
- Se consideran profesionales que respetan la diversidad personal y cultural, se preocupan por el aprendizaje y por los cursos de actualización profesional a lo largo de su vida; consideran que desarrollan la interacción y la cooperación con la comunidad y (con el mismo nivel,) se consideran docentes con espíritu emprendedor.
- **Analizar posibles lagunas formativas en el desarrollo de las competencias docentes;**

Los participantes enfatizaron el hecho de que el profesor deberá estar siempre actualizado, especialmente en relación con las nuevas tecnologías (16,2%).

Sin embargo, consideran que debe haber un hilo conductor entre la formación inicial y la formación permanente de los profesores.

Piensen que las escuelas deberían tener más autonomía en la determinación de las áreas de capacitación para sus maestros.

En cuanto a la indisciplina, los participantes también consideran que esta dimensión debería ser abordada con urgencia ya que va en aumento y que implicará una legislación más dura y la existencia de más formación permanente en este ámbito con el fin de evitarse este fenómeno en acrecimiento.

- **Conocer el nivel de dominio de las e-competencias de los docentes;**

Los profesores son de la opinión que tienen un campo razonable de conocimientos informáticos, pero para el ejercicio de sus funciones, los recursos tecnológicos que las escuelas les proporcionan son escasos (8,5%). Sin embargo, los profesores procuran hacer lo máximo posible con los pocos recursos tecnológicos existentes.

Con el Decreto-Ley 224/2010, de 20 de abril, se establece un sistema de formación y certificación en competencias TIC para docentes en servicio en los establecimientos de enseñanza preescolar, educación primaria y secundaria, estando garantizado el mejoramiento y desarrollo de nivel de dominio e-competencias de los maestros a nivel nacional y, en particular, de los profesores que enseñan en las escuelas en la región de Basto. Dentro de los objetivos estratégicos fijados para 2010, la Unión Europea tiene como objetivo crear las condiciones para la preparación efectiva de los ciudadanos para el uso de tecnologías de la información (TIC), reconociendo en competencias TIC un factor decisivo de integración en la economía del conocimiento.

En el marco de la Estrategia de Lisboa, el XVII Gobierno Constitucional avanza con la ambiciosa propuesta de poner a Portugal entre los cinco países europeos más avanzados en términos de modernización tecnológica de la educación en 2010 a través del Plan de Educación Tecnológica. El Sistema de Capacitación y Certificación de competencias en TIC, con la mejora de las cualificaciones y la mejora de las competencias asociadas a ellos, son los instrumentos distinguidos para la mejora de la calidad del aprendizaje y éxito académico de los estudiantes.

Los maestros, por ley o por necesidad personal, desarrollaran las e-competencias y las aplican como una metodología en su enseñanza.

Las e-competencias coinciden con las competencias instrumentales del Proyecto Tuning, que son las que tienen un papel mediador para enfrentar los desafíos y desarrollo del siglo XXI.

- **Describir los principales puntos débiles y los principales puntos fuertes de los docentes en la escuela donde enseñan (dificultades, ventajas y desventajas), o sea, hacer un análisis de necesidades;**

Los profesores indicaron como puntos débiles los siguientes:

- Piensan que para el ejercicio de sus funciones, los recursos tecnológicos que las escuelas ofrecen son escasos (8,5%).
- Creen que debería existir un hilo conductor entre la formación inicial y la formación permanente de los profesores.
- Son de la opinión que las escuelas deberían tener más autonomía.
- La enseñanza tiende a perder calidad.
- Se prevén más competencias tecnológicas y menos condiciones para que los profesores desarrollen sus e-competencias.
- Los mega agrupamientos son asustadores.
- Se temen falsas estadísticas en relación con las calificaciones.
- En relación con la indisciplina, los participantes también son de la opinión que este hecho debería ser combatido con urgencia.

Como puntos fuertes, se mencionan los siguientes aspectos:

- Consideran buena la relación con sus colegas.
- Piensan que los padres participan en el proyecto educativo, lo que va al encuentro del objetivo educativo de envolver a la comunidad educativa en la vida de la escuela y reducir al mínimo la brecha, existente durante décadas, entre los padres y la escuela.

-
- **Proponer medidas para actuar centradas en una mejora de la profesionalidad docente, es decir, centradas en la promoción del profesionalismo de los maestros.**
 - Como medidas de actuación centradas en la promoción de la profesionalidad docente se coloca la propuesta de reducir la burocracia que padecen las escuelas públicas.
 - Este estudio indica, también, la necesidad del sistema educativo para permitir el desarrollo de una política efectiva de la autonomía escolar.
 - Finalmente, otro aspecto que se muestra como un factor importante en la mejora de la profesionalidad docente se encuentra en la necesidad de reflexionar sobre los cursos y prácticas existentes que promoven una política de facilidad en el sistema educativo.
 - **Valorar los factores que afectan de manera decisiva en la práctica de la idoneidad y el desempeño profesional docente**

Se aceptan como conclusiones (entre otras) de los resultados de este estudio, en relación a este objetivo, las siguientes:

- la actualización es absolutamente esencial para seguir el perfil de competencias de los profesores del siglo XXI, el paradigma educativo ha cambiado, el perfil de lo docente ha cambiado, y esto ha requerido una constante actualización de todos, frecuentemente a costa de los fracasos, de las propias experiencias y de las vivencias de los docentes.
- Los maestros que participaron en este estudio dicen "no" al método expositivo, a la transmisión de conocimientos, al saber libresco, al conductivismo. Por el contrario, dicen "sí" a la clase de investigación participativa, al compartir, a las tecnologías interactivas, al descubrimiento, al aprender a aprender, a la reflexión.

Futuras líneas de investigación

Avanzamos hasta aquí en el camino de una investigación que nos ha encauzado en la comprensión de las *competencias profesionales del maestro del siglo XXI*. Al llegar a esta etapa de cierre deseamos haber contribuido, poco o mucho, con ciertos fundamentos y principios, que permitan a otros investigadores continuar con el debate y profundizar este tema tan importante que se está configurando en la actualidad y sobre lo que es necesario desarrollar acciones de investigación que nos trasladen hasta un futuro perfil profesional del maestro del siglo XXI lo más acorde con la realidad de sus funciones y compromisos éticos, sociales y técnicos.

Desde nuestro punto de vista, entre las líneas de investigación que se abren a partir del estudio realizado, podemos destacar las siguientes:

- Complementar el uso de los instrumentos de esta investigación, con otras técnicas de recogida de datos, que podrían constituirse en una herramienta de autoevaluación y evaluación docente que permita mejorar el proceso de enseñanza.
- Desarrollar un instrumento transversal de auto-evaluación, en una visión más amplia e subyacente a la propuesta anterior, que se pueda aplicar a todas las herramientas de recoja de datos relevantes para el estudio y la comprensión del perfil de competencias profesionales de los docentes (cuestionario -escala Likert- en las entrevistas, grupos de discusión). Con este instrumento, los datos pueden proporcionar, desde una perspectiva de auto percepción, la valoración que ellos mismos poseen acerca de su perfil competencial como docentes.
- Diseñar mecanismos educativos con el fin de obstaculizar la política de facilidad que parece caracterizar nuestro sistema educativo, contribuyendo para la mejora de competencias que integran el perfil de maestro del siglo XXI.
- Crear medidas educativas e pedagógicas que contribuyan para una reducción de la indisciplina.
- Crear condiciones para que los centros educativos puedan tener una política de autonomía verdadera y efectiva.

Finalmente, con este estudio queremos ofrecer a todos los docentes, información para la reflexión sobre su acción, para que busquen diferentes formas de mejorar. Esperamos que todo esto ayude como marco en la mejora de competencias que integran el perfil de maestro del siglo XXI y motive a los docentes a pensar en qué elementos son necesarios para promover esa mejora. En este sentido, nuestra investigación es por lo tanto, una pequeña contribución al conocimiento de la temática que hemos abordado y es un elemento más para volver a empezar a construir el constante e inacabado conocimiento.

Introducción

Es cada vez más urgente, en una sociedad globalizada, el concepto de formación a lo largo de la vida como una realidad en lo que respecta a todas las profesiones y a todos los ciudadanos como medio para hacer frente a los desafíos del mundo actual. Asociada a esta necesidad de constante formación con una perspectiva de desarrollo profesional está el concepto de adquisición y desarrollo de competencias.

En la literatura especializada, se abordan diferentes acepciones sobre el término “competencias“. Algunas definiciones se refieren al trabajo, tareas, y resultados. Otras, por el contrario, describen las características de los individuos que realizan el trabajo, conocimientos, habilidades, aptitudes y valores. Es lo que Patricia MC Lagan (2005:25) denomina “panoplia de atributos”.

En un mundo de globalización y de conocimiento, en el que existe una íntima relación entre el desarrollo intelectual (educar para entender y reflexionar) y el desarrollo social (aprendizaje de la solidaridad y colaboración), los conceptos de colaboración y competencia se muestran necesarios y evidentes como instrumentos positivos para enfrentarse al cambio constante y de complejidad social, o sea, como verdadero y necesario medio sustentable de desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

En este sentido, es esencial la idea que todas las personas tienen la capacidad de aprender durante toda su vida a partir de las condiciones ofrecidas o disponibles para aprender con y a través de la experiencia contrastada y reflexiva. Es, igualmente premisa esencial, entender la formación como un proceso orientado hacia el desarrollo profesional con una perspectiva de evolución y continuidad, apartándonos de un simple reciclaje, o, como defiende Marcelo (1999) traspasando la tradicional yuxtaposición entre la formación inicial y el perfeccionamiento de los profesores. En un enfoque más amplio, la formación de los profesores debe abarcar no solo el desarrollo y actualización, sino también, debe considerar la formación como un proceso que integra múltiples dimensiones, como un proceso de cambio que lleva a un crecimiento personal y profesional de los profesores y al desarrollo de las competencias que permitirán el desarrollo organizativo de los contextos de trabajo.

La adquisición de competencias implica formar capacidades como las de iniciativa, las de comunicarse, las de establecer relaciones estables y las de asumir desafíos y riesgos. En opinión del autor mejicano Miguel Bazdresch (2007:176)

Las competencias combinan los conocimientos con el comportamiento social, es algo más que habilidades, implican el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la ínter subjetividad .

Por la importancia y creciente utilización del término competencias en la esfera laboral y docente en la actualidad, nos parece que merece la pena profundizar en su análisis así como en los diferentes significados que se utilizan.

Sin embargo, el aprender a aprender y continuar aprendiendo se convierte en una competencia- llave, con implicaciones fundamentales en la organización de ambientes y procesos de aprendizaje, ya sea en la educación de niños, jóvenes y adultos, ya sea en contextos educación / formación formales y no formales.

Hoy en día, los educadores han creado en la esfera laboral, y más particularmente en la educación, una inmensa cantidad de conocimientos y habilidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje dirigidos al desarrollo de competencias que nos interesa entender.

Por lo tanto, delimitaremos como principal objetivo de este trabajo el estudio de las competencias del profesor con relación a los nuevos cambios y desafíos de la sociedad del siglo XXI, entendiendo al mismo tiempo la importancia que la formación inicial y la formación permanente pueden tener en el desarrollo de las competencias docentes y en la mejora del profesionalismo docente.

Este trabajo está organizado en dos partes: la primera se refiere al marco teórico y la segunda al marco empírico.

El marco teórico está formado por cinco capítulos.

En el primer capítulo, trataremos de realizar un análisis y descripción de las múltiples perspectivas del concepto de formación como un fenómeno complejo que requiere la interformación como proceso de aprendizaje que favorezca la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional.

Reflexionaremos sobre los conceptos y orientaciones filosóficas que sirven de guía para la estructura general del proceso formativo haciendo hincapié en la importancia del enfoque histórico y evolutiva de la formación docente en Portugal, así como en su encuadre legal.

En el segundo capítulo centraremos nuestra atención en el análisis de los planes de estudio de la formación inicial en el contexto de la convergencia europea hasta llegar a la formación continua o permanente.

El tercer capítulo está dedicado al análisis e importancia de la formación continua, abordando esta problemática a partir de la reflexión sobre la dimensión conceptual y filosófica, y, también, a partir de su enfoque histórico y su marco legal.

En el cuarto capítulo, analizaremos los distintos significados de las competencias, la práctica de enseñanza del siglo XXI centrada en la práctica reflexiva, que preconiza técnicas de enseñanza que dejaron de ser meramente conductivistas para pasar a estar centradas en el alumno, favoreciendo, de este modo, la técnica de enseñanza constructiva.

Por último, en el quinto capítulo, abordaremos el perfil exigible al profesor del siglo XXI a partir de la revisión bibliográfica actual y de la legislación en vigor, concretamente al Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, asociado a los Decretos-lei 220/2009, 2/2010 y Decreto-ley 16034/2010.

La segunda parte de este trabajo, el marco empírico, está constituida por tres capítulos; siendo dentro del sexto capítulo donde definiremos la metodología de la investigación (presentamos la justificación, el estudio de la investigación, la muestra seleccionada y los instrumentos adoptados a la investigación que pretendemos llevar a cabo); En el séptimo capítulo, procederemos al análisis de los datos desde una perspectiva cuantitativa (resultados descriptivos, a través de diferentes procedimientos estadísticos, tablas de contingencia y análisis factorial) y desde una perspectiva cualitativa (clasificación); y finalmente, en el octavo capítulo presentaremos la síntesis de una serie de conclusiones generales y específicas, así como algunas sugerencias de mejora con vista a su concretización progresiva al perfil ideal del profesor actual y moderno. Por último, presentamos las referencias bibliográficas, legislativas, Web y anexos.

Introdução

É cada vez mais urgente, numa sociedade globalizada, o conceito de formação ao longo da vida como uma realidade que diz respeito a todas as profissões e cidadãos enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual. Associada a esta necessidade de formação constante numa perspectiva de desenvolvimento profissional está o conceito de aquisição e desenvolvimento de competências.

Na literatura especializada, abordam-se diferentes acepções sobre o termo “competências”. Algumas definições referem-se ao trabalho, às tarefas, resultados. Outras, porém, descrevem as características dos sujeitos que realizam o trabalho, os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. É o que Patrícia Mc Lagan (2005:25) denomina de “panóplia de atributos”.

Num mundo da globalização e do conhecimento, em que existe uma íntima relação entre o desenvolvimento intelectual (educar para a compreensão e reflexão) e o desenvolvimento social (aprendizagem da solidariedade e da colaboração), os conceitos de formação e competência revelam-se urgentes e evidentes como instrumentos positivos para enfrentar a mudança constante e a complexidade social, ou seja, como verdadeiro e necessário meio sustentável de desenvolver a capacidade de aprender a aprender.

Neste sentido, é imprescindível a ideia de que todas as pessoas têm a capacidade de aprender ao longo da sua vida a partir das condições oferecidas ou disponíveis para aprender com e através da experiência, valorizada e reflectida. É, igualmente, premissa essencial, compreender a formação como um processo orientado para o desenvolvimento profissional numa perspectiva de evolução e continuidade afastando-se de uma simples reciclagem, ou, como defende Marcelo (1999), transpondo a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores.

Numa abordagem mais ampla, a formação de professores deve abranger o desenvolvimento e actualização dos professores, mas, também, deve encarar-se a formação como um processo que integra múltiplas dimensões, como um processo de mudança que leva ao crescimento pessoal e profissional dos professores e ao desenvolvimento de competências que permitirão o desenvolvimento organizacional dos contextos de trabalho.

A aquisição de competências implica formar capacidades como as de iniciativa, de comunicar-se, de estabelecer relações estáveis e as de assumir desafios e riscos. Na perspectiva do autor mexicano Miguel Bazdresch (2007:176)

Las competencias combinan los conocimientos con el comportamiento social, es algo más que habilidades, implican el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad.

Pela importância e crescente utilização do termo competências na esfera laboral e docente na actualidade, parece-nos meritório aprofundar a sua análise assim como as diferentes acepções que se aplicam.

Ora, o aprender a aprender e continuar aprendendo torna-se uma competência-chave, com implicações fundamentais na organização dos ambientes e processos de aprendizagem, seja na educação de crianças, jovens e adultos, seja em contextos de educação/formação formais e não formais.

Hoje em dia, os educadores criaram, na esfera laboral, mais particularmente na educação, uma imensa quantidade de conhecimentos e habilidades no processo de ensino-aprendizagem direccionado ao desenvolvimento de competências que nos importa compreender.

Assim, delineamos como principal objectivo deste trabalho o estudo das competências do professor em relação às novas mudanças e desafios da sociedade do século XXI, compreendendo, em simultâneo a importância que a formação inicial e a formação permanente podem ter no desenvolvimento das competências docentes e na melhora do profissionalismo docente.

O presente trabalho está organizado em duas partes: a primeira parte que diz respeito ao marco teórico, e a segunda parte que constitui o marco empírico.

O marco teórico é constituído por cinco capítulos.

No primeiro capítulo, tentaremos realizar uma análise e descrição das múltiplas perspectivas do conceito de formação como um fenómeno complexo que apela à interformação como processo de aprendizagem que favorece a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. Reflectiremos sobre as concepções e orientações filosóficas que servem de guia para a estrutura geral do processo formativo

salientando a importância da abordagem histórica e evolutiva de formação docente em Portugal bem como o seu enquadramento legal.

No segundo capítulo, centraremos a nossa atenção na análise dos planos de estudo da formação inicial, no contexto da convergência europeia até chegar à formação contínua ou permanente.

O terceiro capítulo é dedicado à análise e importância da formação contínua, abordando esta problemática a partir da reflexão sobre a dimensão conceptual e filosófica, e, ainda, a partir da sua abordagem histórica e enquadramento legal.

No quarto capítulo, analisaremos as várias acepções das competências, a prática de ensino do século XXI centrada na prática reflexiva, que preconiza técnicas de ensino que deixaram de ser meramente condutivistas para passar a ser centradas no aluno, privilegiando, deste modo, a técnica de ensino construtivista.

Por último, no quinto capítulo, abordaremos o perfil exigível ao professor do século XXI, a partir da revisão bibliográfica actual e da legislação em vigor, concretamente o Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, associado aos Decretos-lei 220/2009, 2/2010 e 16034/2010.

A segunda parte deste trabalho, o marco empírico, é constituída por três capítulos sendo que no sexto capítulo definimos a metodologia da investigação (apresentamos a justificação e o problema de investigação, a amostra seleccionada e os instrumentos adoptados para a investigação que se pretende levar a cabo); no sétimo capítulo procedemos à análise dos dados numa perspectiva quantitativa (resultados descritivos, através de diferentes procedimentos estatísticos, tabelas de contingência e análise factorial) e numa perspectiva qualitativa (categorização); e, finalmente, no oitavo capítulo apresentamos a síntese de uma série de conclusões gerais e específicas, bem como algumas sugestões de melhoria com vista à concretização da aproximação do perfil ideal do professor actual e moderno. Por último, apresentamos as referências bibliográficas, legislativas, Web e anexos.

PRIMEIRA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

A Formação de Professor

1. O que se entende por formação

O conceito de formação é susceptível de múltiplas perspectivas. Segundo Zabalza (1990: 201), o conceito de formação associa-se ao de desenvolvimento pessoal, ou seja, como

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de “plenitude” pessoal.

Nesta perspectiva, formar-se representa um trabalho sobre si próprio, livremente imaginado, procurado e realizado através de meios que são oferecidos ou procurados. Zabalza defende, claramente, a componente pessoal da formação associada ao discurso axiológico relativo a finalidades, metas e valores e não exclusivamente ao técnico e instrumental pois atende aos fins e modelos a alcançar, às experiências a assumir, às interações com o sujeito-meio de acordo com a realidade sociocultural.

Debesse, porém, defende que a componente pessoal de formação não se realiza apenas de forma autónoma, distinguindo três conceitos: autoformação, como sendo a formação em que o indivíduo controla os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação; a heteroformação, como sendo a formação que se organiza e se desenvolve a partir de fora por especialistas, sem comprometimento da personalidade do participante. A interformação, Debesse (1982:29-30) define como

a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre os professores em fase de actualização de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho de equipa pedagógica, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã.

Deste modo, entende-se por formação de professores o conceito que defende como princípio que os sujeitos devem contribuir para o desenvolvimento da sua formação a partir das representações e competências que já adquiriram e que já possuem. Klafki (1990) distingue entre formação geral e específica, que se destacam particularmente na formação de professores, sendo que a formação geral se centra no conhecimento, moral e estética e a formação especializada se centra numa dimensão profissional como a preparação ou a capacidade para desenvolver actividades laborais.

Por todas estas dimensões, a formação é um fenómeno complexo que não se identifica nem se dilui nos conceitos de educação, ensino ou treino; apesar da sua dimensão pessoal de desenvolvimento humano em que é o indivíduo o responsável pela

activação dos seus processos formativos, esta não é necessariamente autónoma, apelando à interformação onde os professores podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

1.1 Conceito de formação de professores

Para Gimeno (1982) a formação de professores representa um dos elementos fundamentais da Educação Didáctica e contribui imenso para a melhoria da qualidade do ensino. Na opinião de Gimeno .(citado por Garcia, 1995:23), a formação de professores representa

uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo.

Como profissão, a docência, o ensino, tal como as outras profissões, tem necessidade de assegurar a competência profissional dos seus agentes, ou seja, ensinar o domínio adequado da ciência, técnica e arte às pessoas que a exercem. Para Rodriguez Dieguez - citado por Marcelo Garcia (1995:22) - a formação é, tão-somente,

o ensino profissionalizante para o ensino, ideia que revela a dimensão do ensino como actividade intencional no sentido de contribuir para a formação profissional dos professores, responsáveis pela educação das gerações futuras.

Como tal, a formação de professores é entendida como a interacção intencional de mudança entre o formador e o formando, e como diz Garcia (1999), desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado. Assim, a formação surge como uma actividade relacional e de intercâmbio, com carácter evolutivo e com o objectivo de atingir metas conhecidas.

Na perspectiva de Ferry (1991:23), a formação de professores diferencia-se em três dimensões:

- trata-se de uma formação com dupla vertente, combinando a formação académica com a formação pedagógica.
- trata-se de um tipo de formação profissional, ou seja, forma profissionais mas nem sempre se assume como característica da docência.

- trata-se de formação de formadores, exigindo uma sintonia perfeita com a prática profissional.

Do ponto de vista de Medina e Dominguez (1989), a formação de professores preocupa-se em desenvolver um estilo personalizado e emancipado de ensino, centrado na crítica e reflexividade que permita promover uma aprendizagem significativa nos discentes e, segundo estes autores, (Medina e Dominguez, 1989: 87).

consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum.

Esta é uma perspectiva que partilhamos, pois defende a imagem do professor como reflexivo e inovador, perfil, aliás imprescindível ao professor do século XXI, a par da sua qualidade como investigador, como líder, como facilitador de aprendizagem ou como sujeito responsável na tomada de decisões. Esta concepção envolve distintas áreas que tornam a formação de professores diferenciada, tais como, os docentes como profissionais, as escolas onde leccionam, os seus alunos e os conteúdos que leccionam. Neste sentido, a formação de professores vai surgindo, evolutivamente, na opinião de Medina e Dominguez (1989:102)

como uma matriz disciplinar, onde a sua própria projecção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas, como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios.

Na óptica de Gimeno (1990), a formação tornou-se uma verdadeira ponte na confluência das posições teóricas em propostas de intervenção prática, ponte esta que permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino pois que os modelos e teorias sobre a escola, o currículo, o ensino e a inovação têm de ser ajustados, adaptados, transformados quando analisados à luz da perspectiva da formação de professores tal é a sua influência nas teorias práticas sobre o ensino.

Feiman (1983) distingue quatro fases na formação de professores:

a) Fase de pré-treino – experiências do ensino vivenciadas previamente de modo acrítico pelo aluno universitário, potencial professor no futuro.

b) Fase de formação inicial – segundo Garcia (1989), corresponde a uma fase num estabelecimento de ensino específico de formação de professores, sendo que o potencial professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, bem como é capaz de realizar as práticas de ensino.

c) Fases de iniciação – correspondente aos primeiros anos de trabalho profissional dos docentes em que, opina Garcia (1991), basicamente aprendem na prática através de estratégias de sobrevivência.

d) Fase de formação permanente – corresponde à existência de todas as actividades planificadas pelas instituições e professores no sentido de permitir o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática de ensino.

Depois de explanar estas diferentes perspectivas sobre formação de professores, parece-nos importante fazer um balanço das mesmas o que nos conduz, necessariamente, ao conceito de formação de professores como uma área de conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos pelos quais os docentes aprendem e desenvolvem as suas competências profissionais. A este propósito, Marcelo Garcia (1999:26) afirma que

A Formação de Professores é uma área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.”

Esta concepção de formação influenciada por Zabalza, é de extrema importância por resultar num processo sistematizado, dinâmico e organizado aplicado aos que ainda estudam para serem professores ou aos que já exercem há vários anos, sendo que o que muda são apenas os conteúdos ou metodologias da formação. É um processo que consiste na implicação de um grupo de professores para a realização de actividades de desenvolvimento profissional que se centram nos seus interesses e necessidades.

A formação de professores entendida por Garcia, deve preparar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente de aula, ainda que o seja em grande parte, pois que o professor tem, cada vez mais, necessidade de realizar trabalhos em colaboração para fazer face à concretização dos projectos curriculares de escola. Este é um processo que começa nos professores mas não acaba neles pois a qualidade de ensino que os alunos recebem revela-se o critério último para avaliar a qualidade da formação dos docentes.

1.2 Princípios de formação de professores

O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

(Fullan, 1989:215).

Fullan defende, claramente, o princípio da continuidade e da interligação entre a formação inicial e a formação permanente sendo que a formação surge como um processo inacabado de desenvolvimento profissional.

...a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activando reaprendizagens nos professores e na sua prática de ensino que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. (Escudero, 1992:57).

Este autor defende um segundo princípio, que surge da necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, funcionando como estratégias para a melhoria do ensino. Subjacente a este princípio está a profunda ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola pois é necessário adoptar uma perspectiva organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes.

Marcelo Garcia (1999), compreende o conhecimento didáctico do conteúdo como o elemento absolutamente estruturador do pensamento pedagógico do professor pelo que salienta a importância do princípio que defende a articulação, integração entre a formação de professores no que diz respeito aos conteúdos académicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores.

Autores como Schon ou Conelly e Clandinin salientam a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores como um princípio de formação sendo que o processo de construção da teoria tem como ponto de partida as posições centradas na prática. Schon (1983) propõe a “*reflexão na acção*” enquanto Conelly e Clandinin (1985) falam de “*conhecimento prático pessoal*”, sublinhando os referidos autores que os profissionais de ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais que racionalizaram. Nesta perspectiva, afirma Zabalza (1992), que a prática de ensino deverá ser o núcleo estrutural de um currículo orientado para a acção.

Mialaret (1988), defende o princípio de formação de professores que se pauta pela congruência entre o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite. É o que Mialaret chama de isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que desenvolverá em contexto de escola.

O princípio da individualização é aquele que é imprescindível à formação de professores, segundo a opinião de Hofman e Edwards (1986), significando que esta se deve basear nas necessidades, interesses e expectativas dos professores, adaptando-a ao contexto em que trabalham, fomentando a participação e a reflexão. O processo de aprender a ensinar não deve ser homogéneo mas, conhecendo as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, deve a formação de professores responder às suas necessidades e expectativas como pessoas e como profissionais.

Como último princípio de formação de professores, afirma Litle (1993), que se deve

dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais, sublinhando a importância da reflexão e da crítica sobre o seu trabalho.

Deve, portanto, a formação de professores promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores para atingir um novo desenvolvimento de conhecimento.

Ora, estes princípios muito contribuíram para o desenvolvimento do conceito de formação de professores embora não esgotem a multiplicidade de abordagens que a formação de professores contém enquanto disciplina.

1.3 Orientações conceptuais na formação de professores

Existem diferentes concepções sobre o professor que variam, elas mesmas, em função das diferentes abordagens, paradigmas e orientações. Neste sentido, podemos encontrar imensas imagens do professor: o professor eficaz, o professor competente, o professor técnico, o professor investigador, o professor que toma decisões. São estas concepções que vão influenciar, para formar os professores, os conteúdos, métodos e estratégias.

Zeichner (1983), desenvolveu alguns paradigmas de formação de professores:

- o paradigma tradicional-artesanal;
- o paradigma condutista;
- o paradigma orientado para a indagação;
- o paradigma personalista.

Estes paradigmas influenciaram as orientações conceptuais na formação de professores de vários autores.

Feiman (1990), baseado nesta classificação de Zeichner, elaborou uma nova classificação de orientações conceptuais de formação de professores que a seguir explanaremos:

1.3.1 Orientação académica

A orientação académica é fundamental na formação inicial dos professores e, segundo o autor, predomina sobre as restantes pois realça o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, sendo importante o domínio dos conteúdos. Neste sentido, a formação de professores consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a proporcionar aos docentes uma formação especializada, centrada no domínio dos conteúdos e estrutura disciplinar em que é especialista. Perez Gómez (1992) completa esta orientação introduzindo a diferença entre abordagem

enciclopédica e a abordagem compreensiva. A primeira consiste em enfatizar a importância do conhecimento dos conteúdos como aquele que é o mais essencial que o professor deve possuir quase sendo detentor de um saber enciclopédico. A segunda abordagem perspectiva o professor não como uma enciclopédia, mas como um intelectual que estrutura e compreende racionalmente a matéria que ensina e a forma como a ensina.

Baseada nesta abordagem, a formação de professores deve procurar que os professores sejam especialistas conhecedores das matérias que ensinam e, não menos importante, devem ser capazes de transformar esse conhecimento especializado na competência de como o ensinar.

1.3.2 Orientação Tecnológica

Esta orientação centra-se no conhecimento de competências para o ensino, sendo estas definidas em termos de acção e tem raízes na psicologia condutista. Pérez Gómez fundamenta que, segundo a orientação tecnológica, o ensino é uma ciência aplicada e o professor revela-se um técnico que domina os princípios e práticas para o ensino.

A orientação tecnológica na formação de professores, ganhou imensa importância aquando da sua aposta na formação de professores centrada nas competências. Villar Ângulo (1990) introduz o conceito de competência como comportamentos observáveis dos docentes. Borich (1979, citado por Garcia, 1995), define o termo competência como sinónimo de conduta ou variável docente, acção e destreza docente. Bone (1980, citado por Garcia, 1995), verifica que este programa de formação de professores nas competências não foi implementado na Europa do mesmo modo que nos Estados Unidos devido ao elevado custo que implica a sua iniciação, bem como a elaboração de materiais e desenvolvimento. Garcia (1995), é de opinião que este programa tem contribuído muito para a formação de professores, mais concretamente no que se refere ao princípio da individualização da aprendizagem, bem como à utilização de materiais instrucionais para facilitar a aquisição de competências.

Existiu, em Portugal, um programa de formação de professores centrado nas competências denominado Foco (Formação de Professores em Competência). Estrela (1987:55) define competência como “um conjunto de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver no professor em situação de ensino” Não é apenas um saber-fazer

mas, essencialmente, um saber-fazer aliado a conhecimentos e atitudes. Neste programa definiram-se como competências prioritárias:

- observar e caracterizar situações da realidade pedagógica;
- determinar valores e princípios e definir fins e objectivos da educação;
- conhecer e saber utilizar recursos educativos,
- planificar e utilizar estratégias de intervenção.

Saber utilizar sistematicamente o feedback e desenvolver formas de trabalho em grupo entre os professores.

A orientação tecnológica desenvolveu-se na vertente da competência para a tomada de decisão destacando-se a importância do professor ser capaz de seleccionar e decidir sobre a competência mais adequada a uma determinada situação e em cada situação. Esta formação de professores tem como objectivo fundamental fomentar nos professores estratégias de resolução de problemas e de tomada de decisões.

1.3.3 Orientação Personalista

De acordo com o ponto de vista deste movimento, o ponto central é a pessoa, assumida como sujeito com possibilidades e limites. Este modelo de formação de professores centra-se no carácter pessoal do ensino, ou seja, cada professor desenvolve as suas estratégias próprias de aproximação do sistema educativo de tal modo que, na opinião de Combes (1979), é um professor eficaz aquele que se revela

um ser humano único que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas.

Este paradigma de formação teria como objectivo criar nos professores em formação a capacidade de auto – descoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio como pessoa com um auto-conceito positivo. Neste sentido, Feiman (1990:225) afirma que

aprender a ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz: O

desenvolvimento pessoal do professor é o eixo central da formação de professores.

Este paradigma conduz à descoberta do modo pessoal de ensinar, à descoberta do método mais eficaz em função das características pessoais de cada professor em formação e não de ensinar o método mais eficaz a todos os professores em formação.

Garcia (1995), opina que os pressupostos teóricos deste modelo estabelecem uma forte e necessária ligação entre conhecimentos teóricos e a prática, o que faz com que esta esteja integrada na formação de professores, pois que, tal como refere Breuse (1986, citado por Garcia, 1995:38)

este tipo de formação procura dar ao futuro docente flexibilidade de acção, plasticidade mental, capacidade de fazer face com êxito às situações que poderá encontrar no exercício da sua profissão. Trata-se, antes de mais, de ensiná-lo a cooperar, a inovar, a comunicar bem, a mudar, a ter dúvidas, a evoluir.

1.3.4 Orientação Prática

A orientação prática como modelo de formação de professores tem sido a mais aceite para se aprender a ensinar. O modelo de aprendizagem associado a esta orientação é a aprendizagem pela experiência e pela observação. Aprender a ensinar passa por observar e trabalhar com um mestre num determinado período de tempo em que o professor em formação adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais. Portanto, o conceito “experiência” ganha uma importância extrema e, segundo Zeichner (1980:45)

as experiências práticas nas escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores.

Quando abordamos esta problemática do valor da experiência no ensino e na formação de professores, é necessário referirmos Pérez Gómez (1990) que distingue a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática.

Na primeira abordagem, o processo de aprendizagem dos professores em formação realiza-se por tentativa e erro, havendo um hiato evidente entre a teoria e a prática de ensino. Não significa isto que este modelo de orientação conceptual não considere importante a formação teórica e a aquisição de conhecimentos psicopedagógicos, mas, segundo Zeichner (1990) há uma clara racionalidade que privilegia as práticas de ensino pois que a competência de um professor demonstra-se nas suas práticas de ensino.

O tradicionalismo desta abordagem centra-se no facto de favorecer uma aprendizagem passiva por parte dos alunos. Sendo a abordagem tradicional de formação de professores muito comum nas nossas instituições de formação de professores, esta defende a ideia de que qualquer docente pode exercer a função de supervisor, sem qualquer preparação prévia, bastando-lhe, para saber ensinar, o seu saber-fazer adquirido ao longo dos anos.

No que se refere à abordagem reflexiva sobre a prática, esta recebeu grande influência de Dewey (1933), que se referia ao ensino reflexivo como aquele que proporciona “*o exame activo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira*”. (Dewey, citado por Marcelo Garcia, 1995: 41).

Esta abordagem procura formar os professores para que consigam ser reflexivos em relação à sua própria prática.

Donald Schon (1990), muito contribuiu para a difusão da abordagem reflexiva, propondo o conceito de reflexão-na-acção como sendo o processo pelo qual os professores aprendem através da análise e interpretação da sua própria acção. Este paradigma de orientação desenha um perfil de professor flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, auto-crítico e com um enorme domínio de competências cognitivas e relacionais.

Weis e Louden (1989, citado por Garcia, 1995), são dois autores que defendem que o pensamento reflexivo e a acção podem, de todo, ocorrer separadamente, ou pelo contrário, simultaneamente. Para demonstrar tal relação entre pensamento reflexivo e acção, distinguiram quatro formas de reflexão.

À primeira forma de reflexão denominaram de introspecção consistindo esta na reflexão interiorizada e pessoal do docente, podendo reconsiderar a sua postura em relação

à sua actividade diária na prática de ensino. Esta forma de reflexão é a que mais se dissocia da acção.

Nesta perspectiva, Medina Rivilla (1988) desenvolveu um estudo com um grupo de professores solicitando-lhes que reflectissem sobre as suas experiências como professores e como pessoas identificando os factos biográficos que mais os influenciaram.

Concluiu que a análise, em grupo de professores, das suas experiências formativas muito contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos.

No que diz respeito ao exame, segunda forma de reflexão, como refere Garcia seguindo a linha de Weis e Louden (1989), está mais próximo da acção pois esta forma de reflexão supõe uma referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros das vivências dos professores.

A indagação como terceira forma de reflexão relaciona-se com o conceito de investigação-acção para que os professores possam, através da pesquisa, analisar a sua prática de ensino, introduzindo um compromisso de mudança e de aperfeiçoamento, pela definição de estratégias para a melhorar. Smyth (1990) defende

uma noção de reflexão na formação de professores que seja activa e militante, que reintroduza no discurso do ensino e da escola uma preocupação pelos aspectos éticos, pessoais e políticos. (Smyth, citado por Marcelo Garcia, 1995: 44).

Como última forma de reflexão apresentada por Weis e Louden, referido por Marcelo Garcia (1999), está a espontaneidade que se relaciona com os pensamentos que os docentes têm quando leccionam, sendo que esta reflexão contribuirá para a modificação da acção do professor improvisando, resolvendo problemas para as situações mais diversas na sala de aula. Esta forma de reflexão é a que mais se relaciona com a prática a que Schon denominou de reflexão-da-acção, como já anteriormente referimos.

1.3.5 Orientação social reconstrutivista

A orientação social-reconstrutivista é a orientação conceptual de formação de professores que mais se aproxima da orientação prática que anteriormente abordamos. Consiste em

assumir um compromisso ético e social na procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, tendo como contexto as situações históricas em que os professores se encontram.

Não é, de todo, uma reflexão neutra e independente dos valores, mas expressa interesses políticos, culturais e sociais particulares, bem como o poder de reconstruir a vida social pela participação na comunicação, na tomada de decisões e na acção social.

Smyth, referido por Marcelo Garcia (1999), propõe desenvolver o conceito de reflexão como um processo constituído por quatro fases: descrição, em que se descreve o que se faz; (qual a prática de ensino actual, que regularidades, contradições...); informação sobre o que significa o que se faz (que teorias influenciam a prática de ensino); confrontação, em que se explica como se chegou a determinado ponto (quais os pressupostos, valores ou crenças) e reconstrução de modo a poder fazer as coisas de forma diferente (o que é importante pedagogicamente).

A este respeito, Liston e Zeichner (1991:55) tecem algumas críticas a este paradigma de formação de professores ao afirmar que “muitos dos que defendem as metas social-reconstrutivista para a formação de professores devem começar a fazer mais do que dizer aos outros o que devem fazer, e começar a desenvolver propostas concretas de programas que sejam sensíveis às realidades culturais e sociais da formação de professores”, pretendendo mostrar um certo elitismo e arrogância que este modelo de formação acaba por assumir.

1.4 Teorias sobre a mudança dos professores

Impõe-se, de certa forma, que nos debrucemos um pouco na análise e reflexão sobre o processo de aprendizagem dos professores enquanto pessoas adultas. De facto, podemos referir-nos a diferentes estilos de aprendizagens de adultos. Salientaremos a classificação de estilo de aprendizagem que Tennant (citado por Garcia, 1995) elaborou a partir das perspectivas de Kolb e Fry, sendo identificadas em quatro tipos de sujeitos: convergente, divergente, assimilativo e acomodativo. Do primeiro para o último, estes estilos resultam da crescente combinação entre a orientação para o trabalho ou para a experimentação.

Marcelo Garcia (1995) defende a perspectiva que os adultos aprendem em situações diversas, em contextos mais ou menos organizados, ou seja, em instituições

formativas. Nestas situações formais, existem diversas modalidades de actividades em função do nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos, desde uma situação fortemente controlada pelo formador, dada a ausência de competência e conhecimento dos docentes em formação, até à situação formal de aprendizagem nas quais são os próprios alunos que, no âmbito de um programa estabelecido e negociado, podem conduzir as actividades de formação na medida em que possuem conhecimentos, competências e motivação.

Apesar de os professores aprenderem em situações formais conhecimentos, competências, atitudes e disposições, Marcelo Garcia é de opinião que é pela aprendizagem autónoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa. Nesta perspectiva, Merriam e Caffarella (1991:41) afirmam que

a aprendizagem autónoma é o modo como a maior parte dos adultos adquire novas ideias, competências e atitudes...devido ao facto de serem aqueles que aprendem quem têm a principal responsabilidade na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas próprias experiências de aprendizagem.

A aprendizagem autónoma é um dos conceitos imprescindíveis à formação e educação de adultos por se caracterizar numa aprendizagem predominantemente centrada no aluno, independente, uma espécie de auto-ensino, que exige a capacidade de espírito crítico, de pensamento independente e análise reflexiva. Estamos perante adultos que aprendem de forma autónoma quando possuem, segundo o autor Tough, citado por Marcelo Garcia (1995:53),

- *Os conhecimentos e a capacidade de aplicar o processo básico de planificação, execução e avaliação de actividades de aprendizagem.*
- *A capacidade de identificar os seus próprios objectivos de aprendizagem.*
- *A capacidade de seleccionar uma estratégia de planificação.*
- *A capacidade de gerir a sua própria planificação quando o curso de acção é apropriado.*
- *A capacidade de tomar decisões válidas sobre o estabelecimento de prazos e gestão do tempo das actividades de aprendizagem.*

- *A capacidade de adquirir conhecimentos ou técnicas através dos recursos utilizados.*
- *A capacidade para detectar e enfrentar os obstáculos pessoais e situacionais da aprendizagem.*
- *A capacidade de renovar a motivação.*

A aprendizagem autónoma apresenta-se pois, nesta perspectiva, como sendo todas as actividades de formação na qual o docente, individualmente ou em grupo, toma a iniciativa de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias actividades de aprendizagem. Ela relaciona-se com o estilo de aprendizagem independente, é mais frequente em pessoas adultas, pois são elas que revelando mais capacidade para tomar decisões, mais capacidade para articular normas e limites da actividade de aprendizagem, assim como mais capacidade de autogestão e de aprender com a própria experiência.

Embora seja uma aprendizagem realizada com ou sem a ajuda de outros, ela não é, de todo, uma actividade realizada a sós.

Knowles (1984:53) afirma a este propósito que

a aprendizagem autónoma não é um processo isolado, muito frequentemente exige colaboração e apoio entre os que aprendem, professores, recursos, pessoas e companheiros.

Revela-se importante, neste contexto, compreender algumas teorias de aprendizagem de adulto dado que muito podem contribuir para explicar e facilitar a aprendizagem das pessoas adultas. Nesta perspectiva, surgem as referências de Merriam e Caffarella (1991), às teorias clássicas sobre teorias de aprendizagem aplicadas à aprendizagem de adultos que podemos analisar no quadro 1:

- Teoria comportamental ou condutista – centra-se na aquisição e aperfeiçoamento de condutas;
- Teoria cognitivista – destaca a necessidade de desenvolver capacidades metacognitivas baseada na formação e desenvolvimento de competências e procura fomentar a capacidade de aprender a aprender;
- Teoria humanista – salienta o objectivo da autorealização e desenvolvimento pessoal através da aprendizagem;

- Teoria da aprendizagem social – que destaca a importância da modelagem (o papel do formador serve como modelo e guia de novos papéis e condutas) como via para adquirir e modificar condutas, mas essencialmente atitudes.

Aspectos	Condutista	Cognitivista	Humanista	Aprendizagem Social
Teóricos da aprendizagem	Thorndike, Pavlov, Watson, Skinner	Kofka, Kohler, Lewin, Piaget, Ausubel, Bruner, Gagne	Maslow, Rogers	Bandura, Rotter
Concepções do processo de aprendizagem	Modificação da conduta	Processos mentais internos (processamento de informação, memória, percepção)	Um acto pessoal para desenvolver as potencialidades	A interacção e a observação de outros em contextos sociais
Origens da aprendizagem	Estímulos em ambientes externos	Estruturação cognitiva interna	Necessidades afectivas e cognitivas	Interacção de pessoas, condutas e ambiente
Objectivos da educação	Provocar uma mudança na direcção desejada	Desenvolver a capacidade e competência para aprender melhor	Conseguir ser autónomo, independente	Apreender novos papéis e condutas
Papel do formador	Dispor o ambiente para que se produza a resposta desejada	Estruturar o conteúdo da actividade de aprendizagem	Facilitar o desenvolvimento da pessoa como um todo	Servir como modelos e guias de novos papéis e condutas
Manifestações na aprendizagem do adulto	Objectivos comportamentais; Formação baseada em competências; Desenvolvimento e treino de competências	Desenvolvimento cognitivo; Inteligência, aprendizagem e memória como função da idade; Aprender a aprender	Andragogia; Aprendizagem autodirigida	Socialização Papéis sociais Mentores Local de controlo

Quadro 1 - Diferentes teorias de aprendizagem

No que concerne à aprendizagem de adultos (tal como são os professores), a teoria que mais se relaciona com os docentes é, de facto, a teoria proposta por Knowles (1984) - a andragogia – definida pela arte e pela ciência, que ajuda os adultos a aprender e engloba cinco grandes princípios:

1. *O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.* A formação, nesta perspectiva permite que os adultos, inclusive os professores, evoluam da condição de dependência para outra de autonomia.

2. *O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem,* não sendo possível, actualmente, compreender a actividade de formação de professores sem o recurso à experiência quotidiana e imediata dos professores gerando, assim, conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência;

3. *A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.*

4. *Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas.* Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos, o que significa que a aprendizagem dos professores deve partir de problemas ou necessidades por eles percebidas;

5. *Os adultos são motivados para aprender por factores internos em vez de factores externo,* centrando Knowles (1984:35) a motivação para aprender dos professores exclusivamente nos impulsos internos como o gosto por aprender, intenção de conseguir resultados, e não por recompensas externas com a recompensa económica da frequência de planos de aperfeiçoamento de formação de professores.

1.5. A Formação de Professores no Portugal de Hoje

A concepção de que a actividade docente é, antes de mais, uma arte e, como tal, a ideia de que a função docente não precisa de formação específica está, de todo, ultrapassada. A profissão docente, pelo contrário, exige conhecimentos e competências adquiridos em situação formal de formação profissional de alto nível científico.

Ora, a formação deve, nesta perspectiva, ser entendida como um processo permanente que começa na formação inicial, sendo esta a primeira etapa de um percurso que deverá manter-se ao longo de toda a sua carreira profissional. Estas duas fases distintas (formação inicial e formação permanente) da formação de professores não são mais que dois momentos de um só processo de desenvolvimento de competências profissionais.

Nesta óptica, surge a Lei de Bases do Sistema educativo onde se encontram definidos oito princípios que dão fundamento à formação de professores e educadores:

1. Formação inicial de grau superior proporcionando (...) os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função;

2. Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;

3. Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade;

4. Formação integrada, quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no plano da articulação teórico/prática;

5. Formação assente em práticas metodológicas;

6. Formação que estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;

7. Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação (...);

8. Formação participada que conduz a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Segundo Nóvoa (1992:24), a formação de professores, em Portugal,

tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”.

não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos da escola, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes “dois esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

Estas duas lacunas, mesmo que não existissem outras, seriam por si só suficientes para impedir que o desenvolvimento profissional dos professores seja o eixo de referência dos planos de formação.

Portanto, tendo como base a perspectiva de construção de uma escola renovada e transformada, apta a responder às exigências de uma sociedade em permanente mudança, é urgente a reflexão profunda sobre a formação dos docentes, numa lógica global construtivista, tendo como objectivos finais a melhoria da qualidade do ensino e a defesa da identidade e profissionalidade docentes.

1.5.1 Normativos legais de enquadramento da formação de professores

1.5.1.1 A Lei de Bases do Sistema Educativo e a sua aplicação

A Lei de Bases do Sistema Educativo nº115-A/86 constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores. No entanto, é no Decreto-Lei 344/89 que a formação de professores e educadores de infância é enquadrada estabelecendo-se o respectivo ordenamento jurídico, indicando os princípios gerais a seguir nesta actividade, a natureza, objectivos e organização da formação inicial, contínua e especializada e as formas de planeamento e coordenação da formação. Esta formação contínua foi justificada pelo reconhecimento de que a formação inicial, por si só, não é suficiente para o exercício docente e, do ponto de vista financeiro, tem sido amplamente apoiada pelas verbas a que Portugal se tem candidatado do Fundo Social Europeu.

Para assegurar essa formação contínua, para além das instituições de ensino superior existentes, foram criados Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE`s) que, num processo que seja de uma forte relação com as escolas associadas, tem como missão identificar as necessidades de formação de professores e, em função delas, organizar um plano que lhes dê resposta. Ao mesmo tempo, para acreditar esta formação bem como os formadores que a concretizem, a partir de 1994, foi criado um Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua, órgão independente embora de nomeação ministerial. Segundo Leite (2006), desde então tem-se vindo a conseguir que formação

contínua se oriente no sentido de focar problemas e/ou aspectos das situações reais vividas pelas professoras ao que se designa de “formação em contexto”.

1.5.1.2 A formação inicial e a formação permanente

No desempenho das suas funções, ao docente não basta a formação científica que adquiriu no Ensino Superior, na área da sua especialidade. Também lhe é exigida, como não poderia deixar de ser, formação pedagógica e didáctica.

Da análise de alguns diplomas, que reflectem a formação inicial e contínua, a formação em serviço e o estágio pedagógico (ramo educacional) dos professores, publicados a partir de 1985, recolhemos informação que permite retratar o perfil do docente que o poder político idealizou, ao atribuir-lhe um conjunto vasto de funções.

Vejamos, então, o perfil profissional exigido aos educadores e professores do ensino básico e secundário:

1. **Formação inicial** – a formação inicial dos docentes é a que confere qualificação profissional para a docência e tem como objectivo:

- A formação pessoal, social e cultural;
- A formação científica da especialidade;
- A formação científica no domínio da pedagogia-didáctica;
- O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de investigação e inovação pedagógica;
- -O desenvolvimento de competências no exercício da prática pedagógica.

2. **Formação contínua** – a formação contínua visa:

- Promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional,
- A investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional;
- Adquirir novas competências, como a especialização nos diferentes domínios que o sistema educativo prevê;

- Desenvolver a auto-aprendizagem.

A formação contínua e especialização requeridas devem-se à necessidade dos professores participarem nos diversos órgãos de gestão escolar, bem como no processo de desenvolvimento curricular que requer do docente o domínio de múltiplas capacidades e competências, como planificar e programar, implementar e avaliar a sua actividade, desenvolver processos de investigação, proceder, de modo sistematizado, à investigação pedagógica; participar em vários ambientes da vida educativa.

Sumariamente, apresentamos a que níveis o professor desempenha funções:

- no sistema educativo,
- no conselho de grupo,
- na turma,
- no conselho de turma,
- na direcção de turma,
- no conselho de directores de turma,
- no conselho pedagógico,
- na administração e gestão escolar.

Para além das tarefas mais específicas, directamente ligadas à docência, contidas no processo de desenvolvimento curricular, o docente desempenha outras funções tais como:

- Delegado de grupo,
- Coordenador de Directores de Turma,
- Membro do conselho pedagógico,
- Membro da secção de formação,
- Orientador de estágio,
- Director de instalações,
- Membro do conselho executivo,

-
- Membro do conselho administrativo,
 - Membro do conselho de escola,
 - Director executivo/Comissão executiva.

Em jeito de síntese, podemos constatar, seguindo a linha de Pinela (1999), que a estes profissionais não basta a sua formação inicial para serem titulados de professores. A par desta e da formação pedagógico-didáctica (adquirida com o estágio e ao longo da vida), o docente tem que, permanentemente, procurar a autoformação, quer participando em projectos pedagógicos próprios, ou em parceria, quer participando em acções de formação, no âmbito da formação contínua, ou ainda, frequentando cursos de pós graduação, como cursos de especialização, mestrados ou doutoramentos em ciências da educação ou da sua especialidade.

Capítulo 2

A Formação Inicial de Professores

Neste capítulo, centraremos a nossa atenção na definição e compreensão do conceito de formação inicial bem como na referência às metas e finalidades da formação inicial dos professores, muito concretamente. Procederemos a uma análise dos planos de estudo da formação inicial no contexto do ensino superior português, fazendo uma abordagem histórica e, ainda, no contexto da convergência europeia até chegar à formação contínua ou permanente. Daremos a conhecer alguns dos principais objectivos, funções atribuídas e a importância deste período na formação docente inicial. Avaliaremos, também, a implementação do Processo de Bolonha em Portugal na concretização das necessárias e profundas reformas no sentido de uma maior eficácia, modernização e simplificação das instituições de ensino superior tendentes a um desejável patamar de excelência, marcado por perfis competitivos, de referência nacional, europeia e internacional. Analisaremos, por último, a importância da acção tutorial no contexto do Espaço Europeu de Ensino Superior como uma exigência irrefutável que envolve o conceito de educação do século XXI, sob o olhar atento de ilustres e consagrados autores.

2. Definições do conceito de formação inicial

Muito se tem falado do conceito de desenvolvimento profissional dos professores ou formação de professores como o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos profissionais.

Segundo Imbernón (1994), este conceito de formação de professores inclui tanto a formação inicial como a formação permanente e é nesta dualidade que a formação de professores se completa ganhando a dimensão de uma nova cultura profissional. Imbernón (1999) entende como desenvolvimento profissional de professores e de conhecimentos profissionais numa nova cultura como uma atitude de constante aprendizagem, sobretudo as aprendizagens associados aos centros educativos.

Neste sentido, a formação será legítima quando contribua significativamente para desencadear as aprendizagens, facilitando a inovação e o desenvolvimento profissional dos professores. Assim, a profissão de docente é, não só um processo para o aperfeiçoamento das habilidades e atitudes, significados ou da realização de uma função actual ou futura; é, também, um processo dinâmico de profissionalização constante, pelo que os dilemas, as dúvidas, a divergência e a confrontação constituem-se como aspectos da cultura profissional dos professores e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores é uma evolução contínua e um processo dinâmico através do qual se definem as seguintes etapas:

- uma etapa inicial, que Imbernón (1999) denomina de formação básica e socialização profissional, caracterizada pela formação inicial em instituições específicas. A formação de professores começa com o início dos estudos dos alunos que lhes conferirão habilitações para a profissão. Esta etapa da formação inicial da formação de professores é extremamente importante pois provoca uma série de transformações nas atitudes, valores e funções que contribuirão para gerar determinados hábitos que influenciarão o exercício da sua profissão.
- uma etapa de indução profissional e de socialização na prática que corresponde aos primeiros anos de exercício da profissão de docente.
- uma etapa de aperfeiçoamento em que predominam as actividades de formação permanente.

Neste capítulo, daremos especial atenção à formação inicial como consequência da progressiva massificação da educação obrigatória e do crescente aumento e complexidade dos saberes pois que estes factores tornaram necessária a existência de profissionais de ensino.

A formação inicial surge, então, como a etapa que formará o aluno com dimensão sólida e consistente aos níveis cultural, psicopedagógico e pessoal no sentido de preparar o futuro docente para assumir a função educativa em toda a sua complexidade, imprimindo rigor e flexibilidade às suas acções, fundamentando-as válida e reflexivamente.

Segundo Marcelo (1999), a formação inicial de professores é uma função que, paulatinamente, tem vindo a ser realizada por instituições específicas, por professorado especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação. É, então, nesta perspectiva da formação inicial como instituição formativa, que ela realizará três funções básicas:

- a função de formação e treino de futuros professores que proporcione e assegure uma preparação em consonância com as funções profissionais que o professor irá desempenhar;

- a função certificadora ou de controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente;
- a função de ser agente de mudança do sistema educativo, contribuindo para a socialização e divulgação da cultura dominante.

É, na perspectiva de Marcelo (1991), muito importante conhecermos o currículo da formação inicial de professores pois que cada programa de formação de professores tem, mais ou menos implicitamente um modelo de escola, de ensino e de professor que aceita como válido e que contribuirá para a construção de diferentes concepções ou imagens de professores (como especialista numa disciplina, como técnico, como pessoa, como prático, ou como crítico). O processo de formação inicial de professores é, pois, na óptica de Beyer e Zeichner (1989, citado por Marcelo 1995: 77),

necessariamente político e ideológico, e deve implicar um questionamento e debate ético e ideológico.

2.1 Metas e finalidades da formação inicial dos professores

Tem sido preocupação, ao longo da história da educação, a definição e identificação de metas e finalidades da formação inicial de professores. Nesta linha de pensamento, Edmunson (1990: 718) defende a convicção da necessidade de uma formação que contribua para o crescimento e enriquecimento dos professores como pessoas, sendo capazes de compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e de adquirir uma atitude reflexiva acerca do seu ensino. Neste sentido, o autor afirma que

o currículo da formação de professores deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a ideia de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos.

princípio que partilhamos convictamente.

Joyce e Clift, (1984, citado por Marcelo Garcia, 1995:81) partilham a ideia de que

O objectivo da formação inicial de professores é preparar os candidatos para:

a) o estudo do mundo, de si mesmo e do conhecimento académico ao longo da sua carreira;

b) o estudo continuado do ensino;

c) participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações;

d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe).

A capacidade e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores.

Ora, constatamos claramente, que as metas e finalidades na formação inicial de professores incluem as dimensões de conhecimentos, habilidades ou competências e atitudes ou disposições, sem que possamos confundir as disposições como tendências para agir, com as destrezas ou habilidades. De facto, um professor pode dominar uma destreza sem que tenha disposição para a aplicar, tal como a disposição para compreender os sentimentos do aluno, para utilizar uma variedade de métodos e modelos de ensino, para interpretar as perspectivas dos outros, etc.

O conteúdo do currículo de formação de professores é uma outra componente que é necessário considerar. São vários os autores que defendem a necessidade de aquisição de conhecimentos e competências relativamente às dimensões propriamente profissionais e educativas.

Kirk (1986) e Mialaret (1988), partilham a opinião de que o currículo da formação de professores deve ser concebido como um processo evolutivo constituído pelas fases de aprendizagem de conteúdos e competências didácticas, realização de práticas e, à posteriori, um período de iniciação.

Os conhecimentos profissionais são, segundo alguns autores como Kirk (1986) e Mialaret (1988), o conhecimento de meios, de psicologia, de técnicas de acção educativa, de investigação e avaliação; os conhecimentos sobre o ensino eficaz, sobre mudança e inovação, sobre o contexto de ensino e sobre o currículo e ensino.

Em 1987, os principais responsáveis políticos europeus pela educação (ministros de educação) recomendavam a valorização, na formação inicial dos seguintes elementos:

1. Aquisição de aptidões humanas e sociais;
2. Prática pedagógica e conhecimento do sistema escolar e seu funcionamento;
3. Domínio de certas disciplinas e compreensão das matérias;
4. Reflexão sobre os valores e sua transmissão.

Snyder e Anderson (1980) desenvolvem a organização do currículo de formação de professores em quatro subsistemas diferentes assim denominados:

- subsistema de conhecimento especializado – centrando-se nos conteúdos que se referem às matérias específicas a ser lecionadas pelos futuros professores em função do nível de ensino ou do tipo de alunos a quem é dirigido o seu ensino: primário, secundário e ensino ou educação especial.
- subsistema de conhecimento teórico – que inclui os conhecimentos psicodidáticos indispensáveis ao desempenho da função docente.
- subsistema de aquisição de competências – que valoriza a necessidade de aquisição de habilidades profissionais, como a comunicação, planificação de currículo, avaliação de programas, etc.
- subsistema de desenvolvimento de si mesmo – em que se enfatiza a necessidade de formar professores sob o ponto de vista pessoal, axiológico (valores e crenças), desenvolvimento do autoconceito, (auto-reflexão e comunicação com o supervisor universitário).

Gimeno (1993) é, claramente, defensor de um conceito de formação inicial de professores que os forme de um saber-fazer prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de acção e que, adquiridos fundamentada e racionalmente, permitam aos professores o seu desenvolvimento e a sua acção em situação complexa de ensino.

Para Zabalza (2004), a universidade é cenário específico e especializado de formação. Preconiza como conceito de formação a necessária vinculação ao crescimento e aperfeiçoamento global dos sujeitos em formação como pessoas.

Portanto, é imprescindível pensar a formação “a lo largo de la vida” (Zabalza, 2004: 40) e não apenas na formação inicial, na perspectiva de ir “mejorando como personas”.

Zabalza (2003), rejeita categoricamente o conceito formar como sinónimo de modelar ou conformar, aceitando, sim, a ideia de formação formativa, contendo os seguintes conteúdos formativos:

- Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal – que se concretiza no crescimento pessoal equilibrado, aperfeiçoamento das capacidades básicas do sujeito e satisfação pessoal, aumento da própria auto-estima e da competência no sentido de adquirir melhores condições para aceitar os desafios normais da vida profissional e pessoal.
- Novos conhecimentos – diz respeito à ideia que resulta do processo formativo de saber mais e ser mais competente proporcionada pela cultura básica geral, cultura académica e cultura profissional.
- Novas habilidades – dizendo respeito ao aperfeiçoamento da capacidade de intervenção por parte dos sujeitos que se formam, supondo que, no fim do processo de formação, tenham mais competências gerais (habilidades relacionadas com a vida diária) ou especializadas (habilidades relacionadas com o desempenho de uma função específica) ou seja, sejam capazes de fazer as coisas melhor do que faziam antes do processo formativo.
- Atitudes e valores – uma dimensão que Zabalza mais valoriza no processo formativo inicial, parecendo-lhe, no entanto a mais ausente. Esta dimensão diz respeito ao próprio sujeito, bem como aos demais sujeitos (colegas de trabalho ou grupos de referência de convivência), ao modo como orientam a sua vida ou o seu trabalho.
- Enriquecimento experiencial – o processo formativo deve constituir-se como uma oportunidade de alargar o background de experiências no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento do sujeito como pessoa mais autónoma, capaz de tomar decisões racionais e fundamentadas e viver experiências enriquecedoras e fortes, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Na sua análise de formação, Zabalza aproxima-se da visão da Orientação Mundial da Unesco sobre a formação para o século XXI, que define 4 conteúdos

formativos: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver com os demais.

Nesta perspectiva, a formação universitária desenvolve-se em três pontos fundamentais: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências e o melhor conhecimento do mundo do trabalho para poder integrá-lo e dominá-lo com maior autonomia.

Na actualidade, a formação inicial do século XXI é entendida à luz da convergência europeia, que se designa por Espaço Europeu de Ensino Superior, e que pretende a harmonização das estruturas do ensino superior no sentido de chegar a uma Europa da ciência e do conhecimento e, mais particularmente, a um espaço europeu de ciência de ensino superior com a qualidade e a capacidade de ser procurado à escala europeia e intercontinental.

2.2 Abordagem histórica do plano de Estudos em Portugal

2.2.1 Planos de estudos da formação de professores numa perspectiva idiossincrática

Para compreendermos a evolução da história da educação em Portugal faremos uma breve abordagem histórica do plano de estudos em Portugal remontando a 1816.

Guimarães, A., (1974:14) diz-nos das razões a favor da abordagem histórica nos programas de formação de professores afirmando que

os erros pedagógicos relatados na História da educação concorrem para o progresso dos métodos, mantendo-nos em guarda contra as escolhas a evitar no desempenho das nossas funções.

A mesma autora é, ainda, da opinião que

o estudo da evolução das formas e tipos de educação, através dos tempos, adquire o aspecto duma propedêutica indispensável, duma introdução obrigatória ao estudo da Pedagogia.

Nas primeiras décadas do século XIX, a sociedade portuguesa vivia um período de completa desorganização, em grande parte resultante das invasões

napoleónicas (1807-9), e das lutas subsequentes entre absolutistas e liberais que conduziram o país a uma longa guerra civil. Estas contínuas guerras e conflitos políticos deixaram o país depauperado.

O sistema de ensino criado no século XIX, apesar da escassez de meios, sobrevive e regista mesmo algumas inovações, como a criação de uma rede de escolas militares de primeiras letras (1815-1823). A revolução liberal de 1820, procurou igualmente melhorar o sistema aumentando, por exemplo, o número de escolas masculinas e femininas, melhorou as condições salariais dos professores e das suas respectivas carreiras.

Segundo Valente (1983), o ensino mútuo ou Escola Mútua (1816-1843), foi introduzido em Portugal pelas escolas militares de primeiras letras, em 1815, que procuravam dar resposta à necessidade que o exército sentia de corpos subalternos alfabetizados.

Segundo o autor, foi João Crisóstomo de Couto e Melo que adaptou este método de ensino, criado em Inglaterra, ao sistema de ensino português. Criou a maioria das regras, manuais e outros materiais escolares então utilizados nas escolas militares.

Uma das maiores originalidades deste método, como assinala Rogério Fernandes, constituía também a sua fraqueza, e residia no facto de adoptar a ortografia fonética em prejuízo da etimológica, o que contribuía para a confusão ortográfica num país onde não existia norma oficial. Era um método de ensino, baseado em contínuas actividades, dirigido a grandes massas de alunos, onde os mais aptos serviam de professores aos menos aptos.

A formação estava rigidamente programada, e fazia-se por repetição colectiva, tantas vezes quantas as julgadas necessárias para a interiorização dos conhecimentos. Ao professor competia planear as várias aulas, instruir os mais aptos e dirigir e inspeccionar os trabalhos.

A primeira escola normal de ensino mútuo foi criada em 1816, em Belém (Lisboa), tendo funcionado até 1823. A formação destes professores era muito rudimentar no campo da leitura, da escrita e do cálculo. No campo pedagógico aprendiam o método através da observação e da experimentação.

Este método de ensino continuava oficialmente recomendado. Contudo, como refere António Nóvoa (1992), o método estava longe de ser aplicado na sua pureza original, sofrendo muitas adaptações. Apenas cerca de dois terços dos professores o usam, nesta altura, mas já sob as mais diversas formas.

Ao longo de todo o século XIX, a esmagadora maioria dos professores das primeiras letras não possuía qualquer formação pedagógica. Valente assinala que até 1901 continuaram a existir duas vias de acesso ao professado primário:

- A frequência de uma escola normal, ou de habilitação para o magistério primário.
- A realização de um exame público de habilitação para o magistério primário.

A existência destas duas modalidades contribuía para desvalorizar a importância da própria formação pedagógica. O problema fundamental do Governo tendia a centrar-se nos critérios do recrutamento dos candidatos.

No ensino secundário, os professores não tinham qualquer formação pedagógica, bastava-lhes apenas fazerem prova de possuírem os conhecimentos necessários para ministrarem uma dada disciplina. O ensino baseava-se na repetição exaustiva de matérias.

Foi precisamente em 1844 que se elaborou o programa de estudos para a formação do professor do ensino primário, através do Decreto-lei de 20 de Setembro de 1844 e o Decreto-lei de 24 de Dezembro de 1845.

O plano de estudos compreendia as seguintes disciplinas:

1. Caligrafia;
2. Desenho linear;
3. Gramática Geral e Portuguesa;
4. Notícia dos métodos de Ensino e Legislação respectiva à Instrução Primária;
5. Geografia, Cronologia e História;
6. Doutrina Cristã e História Sagrada;
7. Aritmética e Geometria com Aplicação à Indústria;
8. Escrituração.

Figura 1 - Plano de estudos para a formação de professores de 1845

Os candidatos deveriam ter 18 anos completos, saber ler e escrever, conhecer as quatro espécies de contas, possuir alguns conhecimentos de gramática e de religião do Estado, e não sofrerem de qualquer moléstia. Estamos no período da Escola Regeneradora que vai desde 1844 a 1880.

A partir de 1880, o panorama político do país altera-se profundamente. O movimento republicano começa a conquistar um espaço político e visibilidade que nunca havia adquirido. Em 1886, o movimento anarquista começa a difundir-se, e rapidamente se tornam uma referência incontornável. Ambos os movimentos concordam num ponto: a educação é a via para o progresso da humanidade. O seu combate político contra o regime monárquico assentará nesta ideia de que os seus governos são incapazes de promoverem a educação que o país carece, e consequentemente, estavam a negar-lhe o acesso ao progresso.

Esta será a principal tónica das críticas que uniram estes movimentos até à implantação da República (1910).

Surge a Escola Progressiva (1881-1910). As novas correntes pedagógicas somente na última década do século XIX começam a difundir-se entre o professorado primário, andando quase sempre associadas a figuras conotadas com os movimentos políticos revolucionários (republicanos, anarquistas e socialistas).

Reflectindo esta vaga de fundo, os governos monárquicos a partir de 1890 iniciam profundas mudanças no campo da educação. Entre elas é de destacar a Reforma de Jaime Moniz de 1894/1895, nitidamente influenciada pelo idealismo alemão. Trata-se de uma reforma, como refere Proença (1998), assente numa base precursora que privilegiava a educação integral face à instrução, onde é notória uma série de características comuns a outras reformas que ocorrem pela Europa: centralização do sistema de ensino; formação geral de base humanista; carácter nacionalista do ensino; investimento na formação de professores; preocupação com a metodologia da didáctica e aproveitamento dos aspectos formativos do ensino.

Nóvoa (1991) refere que no último quartel do século XIX, o número de professores primários habilitados pelas escolas normais continuava a ser muito diminuto. Num inquérito realizado em 1875, constatava-se que somente 5% destes professores havia passado pelas escolas normais primárias, cerca de 57% usavam a palmatória, e perto de 60% continuavam a recorrer ao velho método misto, dada a desmesurada dimensão das turmas.

Nas escolas normais, os avanços da pedagogia, nomeadamente devido aos contributos da psicologia científica, estavam a ganhar terreno na formação de professores.

Na década de noventa é estabelecida uma verdadeira rede de escolas normais primárias, e passa a assumir-se que a pedagogia é o seu objecto central de estudo. Segundo Nóvoa (1991), estabeleceram-se as fases fundamentais deste percurso que conduziram à centralidade da pedagogia nestas escolas:

1. Desde o início das escolas normais até à Reforma de 1878, o conceito de pedagogia aparece confundido com o de metodologia, restringindo-se ao conhecimento de certos métodos de ensino (Ensino Mútuo, Método de Castilho; Método de João de Deus).

2. A partir da Reforma de 1878 começa-se a insistir na especificidade da profissão docente, e na necessidade de lhes dar uma formação mais técnica e científica. Nos programas publicados em 1881, a preocupação com os métodos continua a ser central, aparecem, no entanto, nos mesmos, novas áreas de estudo, tais como organização das escolas, a reflexão sobre os fins da educação, a psicologia, a história da pedagogia, a história da instrução nacional, etc.

3. A afirmação da pedagogia, como a área central dos estudos normais é consagrada na Reforma de 1901, dando-se igualmente um peso crescente à psicologia. A partir deste momento, consagra-se também que para o exercício da profissão de professor primário, não basta saber ler, é preciso estar habilitado por uma escola normal.

A reforma de 1894-1895, estabeleceu um novo quadro de exigências para a docência no ensino secundário, nomeadamente uma formação científica de base no campo da pedagogia. Devido à inexistência de estruturas formativas adequadas, tudo permaneceu na mesma. Neste nível de ensino, as preocupações pedagógicas continuaram a ser secundarizadas. O recrutamento continuou a fazer-se com base numa avaliação do currículo dos candidatos a professores.

Contudo, estas novas exigências fixadas na Lei não foram esquecidas, até porque as forças políticas que combatiam o regime monárquico, não paravam de reclamar a sua concretização. Assim, em 1901, por proposta de Jaime Moniz, iniciou-se uma verdadeira formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário.

2.2.2 Planos de estudos da formação de professores no início do século XX

Na reforma do Curso Superior de Letras, em Dezembro de 1901, são introduzidas novas disciplinas: Pedagogia, História da Pedagogia e Metodologia do Ensino. A pedagogia que agora se falava tinha uma base científica.

Para Nóvoa (1991), todo o período de 1910 a 1926 é caracterizado como sendo muito rico na história educacional portuguesa.

Nos últimos anos da monarquia, são proporcionadas muitas deslocações ao estrangeiro a professores afim dos mesmos se inteirarem das novas correntes e metodologias pedagógicas.

A República fez da educação a sua bandeira e, embora a avaliação dos seus resultados seja motivo de polémica, a República criou um ambiente propício ao desenvolvimento de novas ideias e práticas educativas.

As grandes inovações não ocorreram nas escolas oficiais, mas nas escolas privadas, nomeadamente aquelas que resultavam de iniciativas de militantes educativos,

como foi o caso da Escola Oficina nº 1, na Graça, em Lisboa, um símbolo da Escola Nova.

No ensino normal primário poucas mudanças ocorreram antes de 1918. A primeira preocupação do regime republicano foi com a criação de professores fiéis aos ideais do novo regime, e só depois se preocupou com a pedagogia em bases científicas.

Foi em 1918-1919 que se procedeu a uma profunda reforma das escolas normais primárias, as quais adquirem um carácter mais profissionalizante, acentuando-se o peso das disciplinas de formação pedagógica e didáctica. As disciplinas de carácter técnico, como a música, canto coral e a ginástica pedagógica ganharam imensa importância.

Esta nova orientação implicou o aumento das exigências no acesso dos novos candidatos a professores. As acções de aperfeiçoamento e mesmo a reciclagem dos professores primários, não sendo uma novidade em Portugal, foram incrementadas neste período.

Os cursos de reciclagem foram criados em 1919 (decreto de 10 de Maio de 1919, e regulamento de 1920). Os cursos de especialização e aperfeiçoamento foram objecto de vários diplomas (leis e decretos de 1916, 1919, 1921 e 1923).

Só a partir de 1919 se legisla, de novo, sobre o plano de estudos ou programa de formação de professores através de Decreto 5787 – A, de 10 de Maio.

O curso das escolas normais primárias durava três anos e compreendia as seguintes disciplinas:

1. Língua e Literatura Portuguesas;
2. História da Civilização relacionada com a História Pátria;
3. História da Instrução Popular em Portugal;
4. Geografia Gera, Coreografia de Portugal e Colónias
5. Matemáticas Elementares;
6. Ciências Físico-Químicas e Naturais;
7. Noção de Higiene e Higiene Escolar;
8. Psicologia Experimental e Pedologia;
9. Pedagogia Geral e História da Educação;
10. Metodologia;
11. Educação Social
12. Noção de Direito Usual e Economia Social;
13. Legislação Comparada do Ensino Primário;
14. Noções de Economia Doméstica;
15. Noções de Agricultura e Economia Rural;
16. Modelação e Desenho;
17. Trabalhos Manuais Educativos;
18. Música e Canto Coral;
19. Educação Física;
20. Costura e Lavores.

Figura 2 - Planos de estudos da formação de professores de 1919

No que se refere ao curso de habilitação para o ensino do magistério secundário, foi regulado nos Decretos 4 e 5, de 24 de Dezembro, de 1901. O curso de habilitação para as disciplinas de Matemática, Ciências Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho, tinha duração de 4 anos, sendo o último ano dedicado à formação

pedagógica e era ministrado no Curso Superior de Letras, em Lisboa. Tinha como cadeiras pedagógicas as seguintes: Psicologia e Lógica; Pedagogia de ensino Secundário; História da Pedagogia e em especial de Metodologia de Ensino.

O Curso de habilitação para as disciplinas literárias (Línguas, História e Geografia), tinha a duração de 4 anos e era ministrado apenas no Curso Superior de Letras, em Lisboa. As cadeiras pedagógicas eram leccionadas nos 2º e 3º anos, sendo o 4º ano de iniciação ao exercício do ensino secundário. Tinha como cadeiras pedagógicas: Psicologia e Lógica (2º ano); Pedagogia de Ensino Secundário; História da Pedagogia e em especial de Metodologia de Ensino (3º ano); o último ano era consagrado à prática pedagógica.

A Regulamentação do ensino normal primário deu-se em 1902. O curso passa a ter a duração de 3 anos. No ano de 1910, quando foi proclamada a República, a 5 de Outubro, existiam escolas normais primárias em Lisboa, Porto e Coimbra, havendo ainda escolas para habilitação ao magistério nas sedes de todos os distritos, com excepção de Santarém.

Foi em 1911 que foi feita a Reforma dos cursos para habilitação para o magistério secundário. Nas Universidades de Lisboa e Coimbra, em anexo às respectivas Faculdades de Letras e Ciências, são criadas as Escolas Normais Superiores, destinadas a preparar professores para o magistério dos liceus, das escolas normais primárias e das escolas primárias superiores, assim como para a admissão ao concurso para os lugares de inspectores de ensino. Em anexo às Faculdades de Letras, são também criados Laboratórios de Psicologia, considerados indispensáveis para os estudos filosóficos e os estudos pedagógicos das referidas escolas normais superiores

Ao abrigo de Decreto-lei 21, de Maio de 1911 (com componente pedagógica), o Plano de Estudos das Escolas Normais Superiores era o seguinte:

1º. Ano (preparação pedagógica)	2º. Ano (Iniciação à prática pedagógica)
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia • História da pedagogia • Psicologia infantil • Teoria das ciências • Metodologia geral das ciências matemáticas e das Ciências da natureza (Secção de Ciências). • Higiene geral e especialmente higiene escolar • Moral, instrução cívica superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia especial • Prática pedagógica

Quadro 2 - Plano de Estudos das Escolas Normais - adaptação de Pardal e Fontes 1991

Ora, este plano de estudos manteve-se sem grandes alterações até 1930.

Segundo Proença (1998), o período que se segue ao Golpe Militar de 28 de Maio de 1926 até à Constituição de 1933, revela ainda as fragilidades iniciais do novo regime. No campo educativo, apesar da repressão, continuam a persistir concepções pedagógicas características do período anterior, como a "Escola Nova", ou mesmo a "Escola Única". Mas rapidamente estas ideias são secundarizadas, em favor de concepções pedagógicas mais de acordo com o ideário do Estado Novo.

O Decreto-lei 16037, de 17 de Outubro de 1928, cria um novo plano de estudos. O curso de formação de professores tinha agora a duração de 4 anos, estava dividido em 4 classes, sendo as primeiras três destinadas à Cultura geral e iniciação às Ciências da Educação. Nos últimos dois anos de curso, os alunos realizavam práticas pedagógicas nas escolas anexas ou nas escolas primárias da sede da escola normal. As disciplinas estavam distribuídas por 12 grupos:

1. Psicologia, Pedagogia e Pedotécnia;
2. História da Educação, Metodologia, Jogos Educativos;
3. Língua e Literatura Portuguesas, Língua Francesa;
4. Geografia e Cosmografia, História Geral e Pátria;
5. Instrução Moral e Cívica, Direito Usual e Constitucional, Economia Social;
6. Matemática, Contabilidade;
7. Ciências Físico-Químicas e Naturais;
8. Agricultura, Economia Rural, Jardinagem e Ciências Naturais;
9. Higiene e Puericultura, Educação Física;
10. Canto Coral;
11. Desenho, Caligrafia, Noções de História de Arte e Modelação;
12. Trabalhos Manuais e Educativos, Trabalhos Manuais femininos, Economia Doméstica.

Figura 3 - Plano de estudos da formação de professores, 1928

Para Valente (1983), apesar de todas as limitações, a formação de professores conheceu no início do século XX uma efectiva expansão. Durante a 1ª. República ocorrem algumas importantes inovações institucionais, mas devido às convulsões internas do regime, estas raramente ultrapassaram o nível experimental.

Na opinião de Proença (1998), a ditadura que se inicia em 1926, receia a acção dos professores, e procura limitar a sua profissionalização, mas também a sua formação. Os anos trinta foram, neste aspecto, uma época de verdadeira regressão no sistema de formação de professores. Só no Governo Marcelo Caetano foram introduzidas importantes alterações na formação de professores, impostas pela expansão do sistema educativo.

É a partir da Revolução de 25 de Abril de 1974 que os grandes aumentos na profissionalização dos professores ocorrem. Contudo, os anos oitenta foram marcados pela diversificação dos modelos e modalidades de formação, mas também de consolidação das ciências da educação.

O Estado Novo, como refere António Nóvoa (1993), irá desenvolver até à década de sessenta, uma política educativa baseada em quatro eixos fundamentais:

- Compartimentalização do ensino (separação dos sexos, divisão das fileiras técnicas e liceais, etc).
- Redução do nível de ensino (diminuição dos anos de escolaridade obrigatória, simplificação das aprendizagens e conteúdos escolares, etc).
- Centralização autoritária (reforço da inspecção, nomeação de reitores, etc).
- Desprofissionalização do professorado (desqualificação académica, degradação do estatuto económico, etc.)

A concepção de escola nacionalista, que predomina neste período, assenta numa forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral.

A consolidação interna do regime nos anos trinta possibilitou a realização de um corte com os movimentos educativos além fronteiras e a afirmação de uma pedagogia nacionalista e conservadora.

Para Pardal e Fontes (1991), as redes de circulação de ideias e produção de práticas inovadoras foram reprimidas: os contactos internacionais coarctados, os principais inovadores do período anterior, como Adolfo Lima, foram perseguidos e na sua maioria foram afastados do ensino.

Pardal e Fontes (1991) referem que a formação de professores acompanha este movimento nacionalista.

Na formação de professores primários assiste-se a uma redução das condições de admissão ao ensino normal, a uma redução dos conteúdos e tempo de formação. Reforçam-se as práticas de controlo moral e ideológico, tanto na formação de base, como na avaliação dos exames de entrada no professorado.

Martinho (2000) refere que, com a Ditadura Militar (1926-1933) e durante a fase de consolidação do Estado Novo, o ensino normal primário sofre uma brutal repressão. A generalidade dos professores é encarada com desconfiança. Assim, logo em 1928, o Decreto 15.365, de 12 de Abril, tendo em vista reduzir as despesas públicas extingue as escolas normais primárias de Coimbra, Braga e Ponta Delgada. Contudo,

atendendo às elevadíssimas taxas de analfabetismo do país (superiores a 50%), o Decreto 15.886 de 21 de Agosto, volta a restabelecer as referidas escolas.

	1911-12	1916-17	1921-22	1926-27
Escolas Normais	-	20	4	5
Alunos Inscritos	1.560	3.311	408	793
Alunos aprovados	1.427	2.642	353	595
Conclusões	453	677	175	223

Quadro 3 - O Ensino Normal Primário durante a 1ª República (1927)
síntese estatística

Em 1928 verificou-se uma reorganização do ensino normal primário (Decreto de 16.037, de 15 de Outubro). O curso geral é aumentado para 4 anos, procurando-se, desta forma, compensar a redução da idade mínima obrigatória para o poder frequentar, para além de deixar de ser exigido também o curso geral dos liceus aos candidatos.

Foi em 1929 que se criou a Escola Superior de Educação Física, o primeiro estabelecimento do país destinado à formação de professores de Educação Física. Esta escola privada funciona junto da Sociedade de Geografia de Lisboa. Em 1940 será extinta, sendo substituída pelo então criado Instituto Nacional de Educação Física.

Em 1930 surge, então, o Decreto 18 973, de 16 de Outubro, que regulamenta (fortalecendo a componente pedagógica) o Plano Original do Curso de Ciências Pedagógicas do seguinte modo:

1º Ano		2º. Ano
Cultura Pedagógica	Iniciação à Docência	
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia e didáctica • História da educação, organização e administração escolares • Psicologia geral • Psicologia escolar e medidas mentais • Higiene escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistência e lições – modelos • Iniciação à leccionação 	<ul style="list-style-type: none"> • Docência

Quadro 4 - Plano original do Curso de Ciências Pedagógicas - Decreto 18 973, de de 1930 – adaptação de Pardal e Fontes 1991.)

A partir de 1931 as Escolas Normais Primárias, passam a designar-se "Escolas do Magistério Primário". Esta reorganização do ensino normal é aproveitada para suspender os cursos do magistério infantil.

O acesso à profissionalização era, então, extremamente condicionado, em particular no ensino liceal, onde os vencimentos eram superiores aos do ensino técnico-profissional. O candidato professor efectivo tinha que, ao longo de sucessivas provas de selecção, demonstrar, exteriormente, que estava conforme aos valores do regime. A prova decisiva, mas não a última, residia no estágio que tinha a duração de dois anos. No primeiro ano o candidato assistia nos liceus normais a lições modelos, mas também realizava outras que eram assistidas e comentadas por metodólogos, e eventualmente pelo Reitor, enquanto representante do Ministro da Educação na escola. O controlo era permanente e presencial.

Olhados com desconfiança pelo Estado Novo, Martinho (2000) refere que os professores primários sentem a sua identidade posta em causa quando sofrem uma desvalorização na sua imagem social em 1936, quando é criado um novo tipo de

docentes - os regentes escolares. Inicialmente apenas precisavam de saber ler e escrever. Depois exige-se apenas que tenham o exame da 4ª classe e saibam da matéria que ensinam. Desta forma, a formação pedagógica dos professores passou a ser olhada como uma mera superficialidade, dispensável na prática docente.

Este modelo de formação impedia a plena integração das componentes científicas, pedagógicas e metodológicas. A única formação que passa a prevalecer é a formação académica, sendo a preocupação essencial dos professores deste nível de ensino a transmissão de conhecimentos – paradigma condutivista.

O lançamento deste novo modelo de formação de professores, terá sido motivado inicialmente por razões meramente políticas. Tratava-se de arranjar um expediente para rapidamente afastar do ensino normal todos os professores afectos à República, e instituir igualmente novos mecanismos de controlo dos professores. Neste sentido, não foram apenas extintas as Escolas Normais Superiores das Universidades de Lisboa e Porto, mas afirmado, desde logo, que os primeiros professores-metodólogos de que seriam dotados os Liceus normais, eram da livre escolha do Governo, reservando o direito de os substituir de acordo com as conveniências. É, pois, montado um vasto mecanismo de controlo que garantia, não apenas a uniformidade do sistema, mas a sua obediência à vontade política do regime.

Pensa-se que, em 1940, 380 escolas não possuíam professores primários diplomados. Mesmo recorrendo a regentes escolares, 134 escolas primárias acabam por ser encerradas (Decreto-lei 30.951, de 10 de Dezembro).

Foi em 1942, perante a enorme carência de professores primários, que o regime salazarista foi compelido a reabrir algumas escolas do magistério primário (Decreto-Lei 32.243, de 5 de Setembro) redefinindo o programa de estudos da formação de professores para o ensino primário. A duração é agora de 3 semestres, sendo ministradas as seguintes disciplinas:

1. Pedagogia e Didáctica Geral;
2. Psicologia Aplicada à Educação;
3. Didáctica Especial;
4. Higiene Escolar;
5. Educação Física;
6. Desenho e Trabalhos Manuais Educativos;
7. Educação Feminina;
8. Música e Canto Coral;
9. Legislação e Administração Escolares;
10. Organização e Política Administrativa da Nação;
12. Educação Moral e Cívica;
13. Prática Pedagógica.

Figura 4 - Plano de estudos da formação de professores, 1942

Foi em 1947 que a profissionalização dos professores do ensino liceal foi incrivelmente dificultada com o encerramento dos estágios no Liceu Pedro Nunes em Lisboa, mantendo apenas em funcionamento o estágio no Liceu D. João III, de Coimbra. Apenas em 1956 será reaberto o estágio no Liceu Pedro Nunes, e só em 1957 serão criados, no Porto, estágios para o 5º, 6º, 7º. e 9º grupos.

Na opinião de Pacheco (1995), nos anos cinquenta, o regime é cada vez mais forçado a mudar para poder subsistir. Altos dirigentes reconhecem, pela primeira vez, que o país sofre de um atraso económico que condena à miséria a maioria da sua população. A solução apontada passa pela abertura ao exterior. No campo educativo, Portugal apresenta um panorama preocupante: as taxas de analfabetismo, são por exemplo, as mais elevadas da Europa. Apesar de tudo, regista-se um progressivo aumento da população escolar sobretudo no ensino técnico.

Segundo Nóvoa (1995), nos anos sessenta, assiste-se à abertura do país em relação ao exterior. Agudizam-se os conflitos internos. Os professores desenvolvem

novas redes de contactos internacionais. O pensamento pedagógico reanima-se. O movimento da escola moderna irrompe.

Em 1960, assiste-se a uma reforma dos currículos das escolas do magistério primário (Decreto-lei 43.369, de 2/12), enquanto em 1964, em virtude da criação do ensino primário complementar com a 5^a e 6^a classes, estabelecem-se, nas escolas do Magistério Primário, cursos complementares de preparação de professores para estes anos terminais.

Em 1968 instituiu-se, nas Faculdades de Ciências e de Letras, o grau de bacharelato que habilitava para o acesso ao estágio. Face à necessidade de recrutar mais professores para o ensino secundário, o regime decide finalmente criar estágios em grande número de liceus e escolas, o que se irá traduzir no aumento do número de professores profissionalizados.

Aumenta de forma acentuada a população escolar, uma vez que entre 1960 e 1970, a população escolar do ensino secundário e do superior, passa de 220.000 alunos para 450.000, e de cerca de 24.000 para 50.000.

O seguinte quadro ilustra bem o aumento da população escolar no ensino normal para a formação de professores, entre o início do século e a década de setenta:

	1926-27	1931-34	1947-48	1954-55	1962-63	1969-70
Escolas Normais	5	-	13	16 a)	24 b)	21 c)
Alunos Inscritos	793	313	1.155	2.721	4.209	3.277
Aprovados	595	282	-	-	-	-
Conclusões	223	282	557	1.283	2.147	1.164

Quadro 5 - Síntese estatística sobre o Ensino Normal entre 1926 e 1970 - adaptação de Pardal e Fontes (1991)

Observações: a) 2 estabelecimentos particulares; b) 8 estabelecimentos particulares; c) 5 estabelecimentos particulares.

Pacheco (1995) refere que, para fazer face a esta procura generalizada, o recrutamento de professores flexibiliza-se e introduzem-se algumas mudanças na sua formação, muito devido ao facto de o modelo anterior de formação de formadores revelar graves estrangulamentos.

A formação ministrada estava desfasada dos modelos internacionais.

O excessivo centralismo das estruturas formativas e de estágio não tinham em conta as novas tendências que apontavam uma maior diversidade da formação e autonomia dos professores.

Segundo Nóvoa (1995), a partir de meados dos anos sessenta, era cada vez mais notório que o sistema de ensino era fundamentalmente assegurado por "provisórios", isto é, professores sem quaisquer preparação pedagógica, e muitas vezes,

sem formação académica suficiente. Ainda em 1974, representavam 82% dos professores do ensino preparatório e 76,6% do secundário.

No essencial, a escola hierarquizada criada nos anos trinta manteve-se intacta até 1974, embora a partir dos anos sessenta o contexto social tivesse mudado bastante, e os seus estrangulamentos fossem cada vez mais visíveis.

A Reforma de Veiga Simão (1971) operou uma grande mudança na formação de professores. Na Faculdade de Ciências é criado o estágio de ramo educacional para as licenciaturas em Matemática, Física, Química, Geologia e Biologia (Decreto-lei 443/71, de 23 de Outubro), segundo o modelo da formação integrada. Estes cursos tinham um tronco comum a outras licenciaturas durante os 3 primeiros anos, nos dois últimos anos passam a incluir uma componente de formação pedagógica teórico-prática, correspondendo o último ano a um estágio feito numa escola preparatória, sob a supervisão de orientadores locais nomeados pelo Ministério.

2.2.3 As mudanças do plano educativo a partir de Abril de 1974

A Revolução do 25 de Abril de 1974 representou, a todos os níveis, um marco inegável na história portuguesa. O fim de um império secular, de um dado modelo económico, a abertura do país em relação ao mundo, são algumas das mudanças mais visíveis.

No plano educativo, as mudanças foram inúmeras, entre elas destacamos a própria expansão de todo o sistema.

Para Pacheco (1995), a formação de professores primários sofreu nesta altura importantes inovações, procurando estabelecer uma maior articulação entre a formação e a realidade social. Neste sentido, introduziram-se as denominadas Actividades de Contacto, nas quais se procurava desvendar ao aluno a realidade social através da imersão no meio da reflexão sobre os dados aí recolhidos. Introduziram-se, também, as disciplinas de sociologia, teoria dialéctica da história, assim como a reformulação dos conteúdos programáticos de todas as áreas de ciências pedagógicas. Alongou-se a formação de dois para três anos.

Neste ano de 1974, época em que começa a despontar a democracia em Portugal e que surge o conceito da Escola em Mudança (que se prolonga até 1980), elimina-se a figura do exame de Estado, tanto para o magistério primário, como para os

estágios no preparatório e no secundário. Os professores estagiários passam a participar no seu processo de avaliação. É também neste ano que acabam, nas Faculdades de Letras, os cursos de Ciências Pedagógicas, criados em 1931.

A formação centra-se agora nas escolas onde se realizam os estágios (os centros de estágio). A formação dos estagiários está mais do que nunca dependente dos denominados Orientadores de Estágio, em geral, com uma formação psicopedagógica muito deficiente. Em resultado deste processo, amplamente descentralizado, multiplicam-se por todo o país os centros de estágio e o número de professores profissionalizados.

Este sistema manteve-se até 1980, quando foi institucionalizada, como veremos, a formação em exercício.

	1973/74	1978/79
Professores	27.499	43.639 a)
Professores com habilitação profissional	6.420	20.041
Professores sem habilitação profissional	21.069	23.598

a) Não inclui os professores de religião e moral do ensino preparatório, nem o dos Açores e Madeira (cerca de 2%).

Quadro 6 - Síntese estatística da formação de professores

Adaptação de Pardal e Fontes (1991)

Em 1976, o modelo da formação integrada é introduzido na Universidade do Minho, quando são criados cursos de bacharelato para a formação de professores.

Mas foi em 1977, com a criação do sistema público pré-escolar e as escolas normais de educação de infância (Leis 5 e 6/77, de 1 de Fevereiro) que se verificou uma grande aposta e investimento na formação de professores.

No ano lectivo de 1977/78, existiam em Portugal, apenas 1,916 educadoras de infância no ensino oficial, e 11.317 no ensino particular. A formação era garantida por 4 escolas oficiais – as Escolas do magistério infantil de Coimbra e Viana do Castelo, e as escolas normais de educadores de Infância de Viseu e Guarda. Asseguravam, ainda, esta formação, 4 escolas particulares, duas em Lisboa e 2 no Porto. Neste mesmo ano, assistiu-se à criação das Escolas Superiores de Educação (Decreto-lei 427-B/77, de 14/10, rectificado pela Lei 61/78, de 28/7). As ESE's tinham por finalidade formar educadores de infância e professores primários.

Em 1978 assistiu-se à criação das Licenciaturas em Educação, nas actuais Universidades de Aveiro, Minho, Beira Interior (Covilhã), Açores (Ponta Delgada), Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real).

Na perspectiva de Martinho (2000), os anos oitenta são assinalados por uma vaga de correntes de ideias que a pretexto do generalizado sentimento de incerteza que percorre as sociedades contemporâneas, a crise de valores e colapso das ideologias, procuram centrar tudo em torno dos valores individuais. O hedonismo ou o individualismo, surgem, subitamente, nos grandes referenciais dos discursos políticos da época. Nasce, então, o conceito de Escola da Diversidade (1981 a 2000)

É tendo em conta este contexto que se pode compreender melhor a razão da emergência dos dois grandes modelos de formação de professores que marcaram as duas últimas décadas, os modelos personalistas e os modelos reflexivos.

O primeiro centra a formação na pessoa do formando, valorizando o seu percurso formativo e os seus projectos pessoais. Neste sentido, começou a conferir-se uma enorme importância aos métodos biográficos e auto-biográficos aplicados à formação.

Pacheco (1995) refere que, no limite, a mentalidade vigente chegaria a afirmar que a única formação admissível é a formação pessoal.

O segundo, assentava no pressuposto da inutilidade de se definirem receitas antecipadas para situações complexas e em mutação constante. A única atitude possível é preparar o professor a viver com a incerteza, a analisar a cada momento a nova situação com que se depara e a agir segundo alguns princípios. Estamos perante o conhecido modelo do professor reflexivo.

Foi em 1982 que se conheceu o início da formação de professores nas escolas superiores de educação. Os primeiros cursos destinavam-se a formar educadores de infância e professores do ensino primário. Os cursos tinham a duração de 3 anos, e conferiam o grau de bacharelato. Em 1985, as ESE's (Escolas Superiores de Educação) passaram a ministrar formação pedagógica a professores do ensino preparatório e secundário, em regime de formação em serviço.

Em 1985 (Lei 150-A/85, de 8 de Maio), ocorre uma mudança importante na formação destinada aos professores já no exercício da actividade. A formação pedagógica, que até aí estava a cargo dos orientadores de estágio nas escolas, é confiada às universidades e escolas superiores. O objectivo era formar rapidamente cerca de 20 mil professores "provisórios". Os resultados ficaram aquém das expectativas.

Ora, é no ano de 1986, já Portugal vivia em plena democracia, que surge uma nova orientação para o sistema educativo com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-lei 46/86) onde se reconhece, no plano dos princípios, o direito dos professores a uma formação contínua (LBSE, 1986).

Na formação de professores primários e educadores de infância, o marco da mudança foi o estabelecimento, nos anos oitenta, do princípio da formação de nível superior, também consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). A formação destes professores passou a ser confiada às escolas superiores de educação ou às universidades para que dispusessem de unidades de formação adequadas. Esta medida decorria da entrada em actividades das escolas superiores de educação, em 1982, que vieram substituir as escolas do magistério primário e as escolas normais de educadores de infância na formação dos professores destes níveis de ensino. Recordamos que esta medida constava no projecto de reforma apresentado ao Parlamento, em 1923, pelo ministro Camoesas.

Na opinião de Pacheco (1995), apesar destas tendências comuns, é enorme a diversidade de modelos de formação de professores no ensino secundário neste período.

Só em 1992 foi institucionalizada (regime jurídico da formação contínua - Dec. Lei 249/92, de 9/11) e se deu início aos primeiros programas concretos (Foco e Forgest, 1992).

É, portanto, em 1992 que se assiste ao arranque efectivo da formação contínua, numa escala sem precedentes.

Na formação inicial, assiste-se à consolidação da formação integrada de professores, reiniciada em 1971 nas faculdades de ciências, e que começa a ser realizada em larga escala a partir de 1979, nas recém criadas universidades de Aveiro, Minho, Beira Interior, Açores.

Mas Ponte (1994) refere que o grande problema continuava a ser o enorme número de professores em exercício sem qualquer formação pedagógica. O sistema continuava a assentar, em larga medida, em professores sem profissionalização, mas já com um vínculo ao Ministério da Educação. Era neste ponto que o sistema revelava os seus estrangulamentos. Em 1979, é institucionalizada a formação em exercício, destinada aos professores que já tinham vínculo, mas não possuíam formação pedagógica. A grande novidade deste modelo consistiu em transformar a escola num centro da formação. Neste sentido, as escolas deviam elaborar um Projecto Global de Formação, no qual devia estar contemplado o Plano de Estágio. A profissionalização é entendida no quadro de processo de formação contínua dos professores, assentando num Plano Individual de Trabalho elaborado por cada professor em estágio.

Para acelerar o processo de profissionalização destes professores em exercício, em 1988, é lançado o sistema da formação em serviço (Dec-Lei 287/88, de 19 de Agosto). A formação, em princípio, teria a duração de dois anos, abrangendo duas componentes distintas:

- a) a teórica que é confiada às escolas superiores de educação e universidades;
- b) a prática que decorria numa escola sob a responsabilidade conjunta de uma instituição de ensino superior e do conselho pedagógico da respectiva escola, onde o formando-professor realizasse o estágio.

Atendendo ao tempo de serviço, a formação é reduzida para muitos professores apenas a um ano. É neste contexto que é reactivada a Universidade Aberta, que promove "à distância" uma modalidade rápida da formação em serviço. Num curto período de tempo, entre 1989/90 muitos milhares de professores são profissionalizados, após longos anos de actividade profissional. A qualidade desta formação pedagógica continua a ser motivo de polémica, nomeadamente devido à simplificação que alegadamente teria sido introduzida na mesma.

As Faculdades de Letras de Lisboa, Porto e Coimbra das universidades ditas clássicas, iniciam no ano lectivo de 1987/88, o ramo da formação educacional, segundo um modelo de formação sequencial. O aluno após a conclusão da licenciatura (4 anos de duração), tem ainda que realizar uma especialização em educação, com dois anos de duração. No 5º ano, por exemplo, no curso de História em Lisboa, eram ministradas as cadeiras de Introdução às Ciências da Educação, Psicologia Educacional, Organização e Desenvolvimento Curricular e a de Didáctica da História. O 6º ano era dedicado à prática pedagógica que decorria numa escola secundária ou do 3º ciclo.

Para Fontes (1991), este modelo, embora seja mais longo que o da formação integrada, não confere nenhuma vantagem suplementar no ingresso na profissão, a não ser, eventualmente, uma formação mais ampla.

No início dos anos noventa, os graves problemas da profissionalização dos professores que se arrastavam desde os anos sessenta estavam em grande parte resolvidos. É neste sentido que a formação continua e as pós-graduações começam a adquirir uma enorme relevância na formação de professores, contribuindo para um verdadeiro salto qualitativo de todo o sistema.

2.2.4 Habilitação para a docência (Decreto-lei 220/2009)

O Decreto-lei 220/2009 define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação que não estavam abrangidos pelo Decreto -Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Aplica-se aos estabelecimentos de ensino superior, públicos, particulares ou cooperativos, que ministrem formação de professores, bem como aos estabelecimentos públicos, particulares e cooperativos que assegurem os ensinamentos básico ou secundário ou os cursos que confirmam certificação escolar destes níveis de ensino.

Na linha do que estabelece o Decreto-Lei n.º 43/2007, o Decreto-lei 220/2009 salienta a valorização da componente científica e da componente prática pedagógica nos cursos de formação inicial, e a adopção de modelos de formação assentes numa lógica sequencial, com exigência do grau de mestre para todos os docentes.

São candidatos ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em cada uma das especialidades abrangidas por este diploma aqueles que sejam titulares de uma habilitação académica superior e que tenham obtido os créditos mínimos de formação na área de docência dessa especialidade. Os créditos mínimos para ingressar no ciclo de estudos atrás referido variam entre 120 e 150, consoante o domínio de formação abranja apenas uma, duas ou três áreas disciplinares. O número de créditos que conferem o grau de mestre nas especialidades referidas neste diploma situa-se entre 90 e 120, abrangendo as seguintes componentes de formação: formação educacional geral, didácticas específicas, iniciação à prática profissional e formação na área da docência. Assim, a partir do ano lectivo de 2010/2011, só os cursos organizados de acordo com este decreto-lei conferem habilitação para a docência.

2.3 A prática de ensino na formação inicial

A prática pedagógica é um tema que esteve sempre ligada à formação inicial dos docentes e foi objecto de muitos debates e propostas de reforma nos últimos anos.

Schön (1998:45) afirma que um *practicum* é

uma situação pensada e disposta para a tarefa de aprender uma prática. Num contexto que se assemelha ao mundo da prática, o professor em formação inicial aprende fazendo.

Cid e outros (1988) defendem que a prática consiste na realização de actividades orientadas para a aquisição de destrezas e no conjunto de exercícios levados a cabo na realidade para capacitar profissionalmente o sujeito que aprende. Os autores (1988:220) afirmam

Entendemos a prática de ensino como um processo pelo qual se inicia um aluno numa aula para compreender, de forma crítica, a situação de ensino, através da observação rigorosa, implicando-se cognitivamente e afectivamente na acção.

De facto, a prática de ensino constitui uma parte do currículo da formação inicial docente, permitindo aos futuros professores tomar contacto com a realidade

educativa, fazendo a ligação da teoria com a prática de modo reflexivo, para poder iniciar a sua actividade profissional.

2.4 A supervisão na formação inicial dos professores

Segundo Alarcão (1994), em Portugal, os processos de supervisão na formação de professores constituem uma prática generalizada. Define a supervisão como um processo segundo o qual um professor mais experiente orienta um futuro (candidato) professor, ou outro professor, no seu desenvolvimento, humano e profissional.

A supervisão surge como um processo que poderá decorrer em cenários diversificados, sendo que cada um deles assume perfis diferentes, quer quanto ao papel do supervisor, quer quanto ao papel do futuro professor.

Assim, faremos a distinção de oito cenários na supervisão da formação de professores, tal como sugere Alarcão (1994):

Imitação artesanal – consiste em colocar o futuro professor junto de um profissional experimentado, que se considera o modelo de bom professor, que sabe como fazer e que transmite esse saber. Assenta numa perspectiva conservadora segundo a qual espera-se apenas uma reprodução de um comportamento tido como bom. O formando limita-se a um papel subalterno, de consumidor e de reproduzidor acrítico. Segundo Alarcão (1994:2),

(...) subjacente a este modelo estão as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, mas também a convicção de que se aprende a fazer vendo como se faz e fazendo também, valorizando-se assim a demonstração e a imitação como estratégias formativas.

Aprendizagem por descoberta guiada – parte do pressuposto de que seria possível encontrar um suporte científico para o ensino. Exige, pois, o estudo sobre os modelos de ensino de forma a proceder à sua aplicação. O formando passa a ter um papel no desenvolvimento do processo, em que a competência docente é considerada numa perspectiva de maior abrangência pedagógica.

Behaviorista – Alarcão (1994: 2) refere que este cenário

parte igualmente de um corpo de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem que os futuros professores deveriam dominar.

Neste cenário, o formando assume um papel passivo na análise desse “*corpo de conhecimentos*” em que a competência docente é encarada, claramente, como meramente tecnicista. As práticas iniciais do micro-ensino são exemplo desta forma de supervisão.

Psicopedagógico – parte de um corpo de conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, que permite ao professor realizar as suas actividades resolvendo os problemas que se lhe deparam. Para Alarcão (1984:2)

este corpo de conhecimentos deveria ser partilhado pelo professor e pelo supervisor constituindo assim um quadro de referência comum para a análise do acto de ensino.

Pessoalista – neste cenário de supervisão é reconhecida a dimensão pessoal do formando uma vez que a formação de professores deverá respeitar o seu grau de desenvolvimento e, como afirma Alarcão (1994:2),

As suas percepções, sentimentos e objectivos devem organizar-se em redor de experiências vivenciais formativas que lhes facilitem uma reflexão sobre o seu eu.

Neste cenário, a observação de modelos exteriores ao formando não é relevante pois que cada um é modelo de si mesmo. O próprio supervisor é sujeito da formação porque ao longo do processo de supervisão também ele se encontra em desenvolvimento.

Clínico – neste modelo, o centro da atenção encontra-se no seio da sala de aula, não pretendendo a aplicação imediata de princípios técnicos e científicos. Para Alarcão, (1984:3)

O modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação

e análise das situações reais de ensino, sendo o espírito de colaboração um elemento fundamental.

Perspectiva Ecológica – coloca o enfoque no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto multifacetado em função das dinâmicas sociais, pois resulta da interacção entre o indivíduo e o meio no qual decorre a situação de supervisão. Na perspectiva de Alarcão (1994),

(...) o sujeito vai passando por transições ecológicas que ocorrem quando a sua posição no meio ambiente se altera em virtude de modificações ambientais ou alterações nos papéis e actividades por ele desenvolvidos e que são de grande valor interactivo-experiencial, sendo fundamentais para o seu desenvolvimento.

Neste sentido, o desenvolvimento do professor, nas suas diversas vertentes é assumido como um processo inacabado e interactivo que depende quer do formando, quer do meio.

Professor reflexivo – Segundo Zeichner (1998), neste cenário,

Os professores são capazes de desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das experiências de ensino.

É necessário dialogar criticamente com a realidade, encontrando melhores respostas perante as incertezas que o processo educativo coloca. O facto de aprender a fazer fazendo, torna-se um processo pelo qual o professor se forma sem se limitar à imitação da prática observada. É um processo que se constrói pelo questionamento do observado e do realizado, que será ponto de partida para a construção do saber.

São, portanto, estes os diversos cenários possíveis que se constituem como fundamento para a supervisão na formação dos professores. Na óptica de Alarcão (1984), as perspectivas psicopedagógica e artesanal estão mais indicadas para a formação inicial, enquanto a supervisão clínica será mais adequada à formação contínua de professores, em contexto de trabalho e de natureza não avaliativa.

(...) a reflexão não é natural e, para se estimular, desenvolver, cimentar requer dispositivos, estratégias e ...formadores/mediadores capazes de se perceber não como modelos a imitar, (...) capazes de ter uma atitude mais questionadora e mais reguladora e menos avaliativa do desempenho do jovem professor. (Rodrigues 2001:9)

Na opinião deste autor, o supervisor tem um papel incontornável pois cabe-lhe a função de se constituir como mediador da construção de um processo reflexivo, em interacção com o futuro professor, de modo a que, deste processo formativo, resulte a formação necessária para o desenvolvimento da profissão, mas também a garantia que, no futuro, o professor mantém intrinsecamente características reflexivas. Neste sentido

O supervisor/orientador de estágio será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em continuum. (Amaral e outros, 1996:91)

Rodrigues (2001:8), argumenta que a observação só *per si* não é aceitavelmente formativa pois não basta observar uma determinada realidade para daí se poderem retirar elementos que, em boa verdade, possam ser considerados formativos, sendo imprescindível questionar os instrumentos utilizados para fazer a observação. Afirma o autor que

A prática sem uma criteriosa observação de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos consciencializados, não tem, por si, um efeito formativo.

É importante, pois, neste quadro, que a formação inicial de professores se estruture sobre metodologias reflexivas, tendo como pano de fundo tanto as preocupações com os contextos onde decorrem as situações educativas, como as preocupações com o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

2.4.1 O perfil de competências do supervisor

Zabalza e Cid (1998:18) concebem o professor supervisor como a pessoa experimentada que recebe a missão de participar na formação e inserção laboral de um jovem aprendiz, proporcionando-lhe a orientação e o apoio necessários, incentivando-o a realizar o

trabalho da forma que seja mais positiva tanto para ele como os que serão afectados por ele mesmo. Os autores reiteram a ideia de que

Qualquer experiência de formação inicial, se enriquece quando se produz uma mediação capaz de equilibrá-la, de ampliá-la e ajustá-la às necessidades de formação. (Zabalza e Cid, 1998:22)

É importante realçar a função do professor supervisor como um apoio sistemático ao futuro professor ao longo do seu desenvolvimento profissional, auxiliando-o a conectar a teoria e a prática. Assim, a supervisão desenvolve-se em dois planos: na universidade pretendendo-se que os trabalhos teóricos das diferentes disciplinas tenham continuidade nas escolas; nas próprias escolas, sendo os professores supervisores das mesmas aqueles que têm a função de orientar progressivamente o trabalho quotidiano do futuro docente.

Cid e Perez (2003) consideram que as funções que o supervisor realiza podem ser denominadas em duas categorias:

1. Os que enfatizam a aprendizagem dos docentes em prática centrando a sua atenção em cinco aspectos:
 - a. Qualidade da instrução, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos futuros docentes, bem como a sua implicação nas interações sociais.
 - b. Qualidade do curriculum, considerando o uso de objectivos específicos, melhoria da coordenação e vínculo com a avaliação.
 - c. Qualidade e quantidade dos recursos educativos, considerando o tempo dedicado a cada formando, livros, novas tecnologias e outros materiais de apoio à aprendizagem.
 - d. Clima escolar e de aula, considerando a disciplina e a a sua influência na aprendizagem e na motivação.
 - e. Qualidade das relações da escola como os pais e a comunidade escolar.
2. Os que consideram dois processos fundamentais:
 - a. Orientações centradas na avaliação, inovação e aperfeiçoamento.

- b. Seguimento dos processos de supervisão, referindo-se ao seguimento das actividades diárias que se podem dar com o desenvolvimento profissional do supervisor.

Segundo López Paz (2003), as funções que o supervisor deve desempenhar como elemento fundamental para a valorização da qualidade da prática de ensino são:

- Função administrativa – centra-se na ideia de assegurar a adequada utilização de procedimentos estabelecidos por uma instituição para a concretização dos seus objectivos.
- Função educativa – centra-se na superação da falta de conhecimentos, atitudes e habilidades nos docentes em prática para o perfeito desenvolvimento das suas tarefas.
- Função de apoio – centra-se na tentativa de solução dos problemas relacionados com o nível de satisfação do formando.
- Função de avaliação – centra-se na tarefa de ajudar o formando a reflectir constantemente sobre a sua prática.

Deve, ainda, segundo o mesmo autor, demonstrar atitudes que se revelem e proporcionem a comunicação, confiança, aceitação e liderança sobre os formandos. López Paz (2003) menciona como responsabilidades essenciais do supervisor:

- Promover e apoiar o crescimento e o desenvolvimento do formando.
- Valorizar a diversidade e promover a igualdade de oportunidades.
- Promover um clima formativo positivo.
- Proporcionar a liderança nos esforços de aperfeiçoamento académico-profissional.
- Estimular e apoiar a melhoria da comunicação.
- Liderar e dirigir eficazmente o formando.
- Gerir eficazmente as funções que se ajustem ao contexto da prática de ensino.
- Garantir um ambiente seguro e organizado.
- Promover a profissionalidade.

Nesta perspectiva, o supervisor é, sem dúvida, um facilitador e regulador do processo de aprendizagem.

2.5 Os novos planos de estudo na convergência europeia

Muito se tem reflectido sobre o Espaço Europeu da Educação Superior bem como sobre a regulamentação do ensino superior na Europa que aponta para a convergência dos planos de estudo estipulado no chamado Processo de Bolonha. Em termos mais específicos, o Processo de Bolonha significa um novo paradigma de aprendizagem. Substitui-se o termo ensino por aprendizagem, adquirida na infância e na juventude (aprendizagem de base) e uma aprendizagem contínua, que se desenvolverá ao longo da vida (conceito de actualização permanente).

Numa perspectiva política, o processo de Bolonha iniciou-se informalmente com a Declaração de Sorbonne (Maio de 1998), onde surge pela primeira vez uma vontade de potenciar, tal como afirma Ramón Sievert (2003), uma “*Europa do conhecimento*”. A Declaração de Bolonha (Junho de 1999) oficializa as etapas e passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus com o objectivo de construir, até 2010, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.

Na *Declaração de Bolonha* ficaram definidos os seguintes objectivos gerais:

- O aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior;
- A promoção e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu.

A concretização destas finalidades globais pressupõe e exige sucesso na definição e realização dos seguintes objectivos específicos:

1. Adopção de um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável, incluindo a implementação do Suplemento ao Diploma.
2. Adopção de um sistema estruturado em dois ciclos:
 - Um primeiro ciclo que conduz ao grau de licenciado (com duração compreendida entre seis a oito semestres), com uma vertente relevante para o mercado de trabalho europeu;

- Um segundo ciclo, que conduz ao grau de mestre (com duração compreendida entre três a quatro semestres).
3. Estabelecimento e generalização de um sistema de créditos académicos (*European Credit Transfer System*) não apenas transferíveis mas também acumuláveis, independentemente da instituição de ensino e do país de localização da mesma;
 4. Promoção da mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores;
 5. Fomentação da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade;
 6. Incremento da dimensão europeia do ensino superior.

No seguimento do compromisso político assumido em Bolonha, os responsáveis europeus pela educação, reunidos em Praga (Maio de 2001) reconheceram a importância e a necessidade de mais três linhas orientadoras para a evolução do processo:

- Promoção da aprendizagem ao longo da vida;
- Maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de ensino superior;
- Promoção da atractividade do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Reunidos em Berlim, em Setembro de 2003, os Ministros da Educação europeus de 33 países, reafirmam os objectivos definidos em Bolonha e em Praga, acrescentando os seguintes:

- Promoção de vínculos de proximidade entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, com a finalidade de fortalecer a capacidade investigadora da Europa, de modo a melhorar a qualidade e a atractividade do ensino superior europeu.
- Alargamento dos dois ciclos de estudo para três, constituindo este terceiro ciclo o doutoramento; possibilidade de aumentar a mobilidade quer ao nível do doutoramento como do pós-doutoramento pois que as instituições devem procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores.

Na segunda cimeira de Lisboa (2000), define-se a designada *Estratégia de Lisboa* em que o objectivo fundamental para a União Europeia seria tomar como compromisso a criação de

Um espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social.

É fixada a meta para a concretização deste objectivo o ano de 2010 e estabeleceram-se linhas de acção em várias áreas. No âmbito da investigação e da educação, reconheceu-se a necessidade dos Estados aumentarem o investimento per capita nos recursos humanos e conferirem uma maior prioridade à aprendizagem ao longo da vida, na medida em que se parte do princípio de que melhores competências aumentam a empregabilidade.

É neste sentido que a *Estratégia de Lisboa* traz para a ordem do dia a questão do paradigma educativo *Lifelong Open and Flexible Learning*, geralmente considerado o modelo do futuro, em que se enfatiza os conceitos de educação e formação como condição para a sociedade do conhecimento, inovação e coesão social.

Com vista ao acompanhamento do processo iniciado em Bolonha, o *Comunicado de Praga* estabelece objectivos que visam a concretização da *Declaração de Bolonha* os quais enfatizam os seguintes aspectos:

- aprendizagem ao longo da vida;
- a consideração do estudante como o elemento determinante do ensino superior;
- a necessidade de tornar a área do ensino superior europeu mais atractiva e competitiva a nível internacional.

Em 2003, na *Conferência de Berlim*, o objectivo focou-se na avaliação da implementação do processo e na definição de prioridades. Define-se como prioridade fundamental o estreitamento dos laços entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu da Investigação, os pilares da sociedade baseada no conhecimento, apontando para que o doutoramento seja visto como o 3º ciclo no Processo de Bolonha e para que haja forte mobilidade dos investigadores ao nível do doutoramento e pós-doutoramento. Define-se, pois, muito claramente, que a investigação, a formação em

investigação e a promoção da interdisciplinaridade deverão ser entendidos como elementos necessários à melhoria de qualidade do ensino superior.

Já em 2005, em Bergen, reafirma-se a importância dos objectivos de Berlim no que se refere à promoção de vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação e ao doutoramento. Na *Conferência de Bergen*, decide-se, pois:

- compatibilizar o sistema de qualificações, produzindo descritores genéricos para os três ciclos baseados em resultados de aprendizagens, denominado por learning outcomes, e competências, e na atribuição dos créditos no primeiro e segundo ciclos;
- aprofundar a avaliação de qualidade através da criação de mecanismos internos das instituições que se articulem estreitamente com os externos;
- acentuar a importância da aprendizagem ao longo da vida, considerando-se que o desenvolvimento de molduras nacionais e europeias para as qualificações constitui um passo essencial nesse sentido;
- promover o desenvolvimento de programas estruturados de doutoramento e de formas transparentes de supervisão e de obtenção do grau, bem como programas doutorais que promovam a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de capacidades transferíveis, tendo em conta as necessidades do mercado de emprego;
- estudar modos de a EHEA (*European Higher Education Area*) se abrir à cooperação com outras partes do mundo.

De acordo com o compromisso assumido na reunião de Setembro de 2003, em Berlim, os países envolvidos no Processo de Bolonha deveriam definir, (até 2005) com carácter prioritário, o seguinte:

- O modelo para a implementação do Sistema de Créditos (*European Credit Transfer System a que nos referiremos como ECTS*) e do Suplemento ao Diploma,
- As orientações para a implementação dos 2 ciclos, por áreas do conhecimento;
- O modelo para o sistema de Avaliação e Acreditação.

O ECTS é, neste contexto, um instrumento de mudança de paradigma de formação que privilegia a adopção de novas metodologias de aprendizagem, mais activas e participativas, de capacidades e competências horizontais (aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ensinar), de competências gerais (capacidade de intercomunicação, integração em equipa, capacidades de liderança, inovação, adaptação à mudança) e, ainda, de competências específicas de profissão. O ECTS consiste num sistema em que o trabalho efectuado pelos estudantes numa dada área científica é expresso num valor numérico que tem em consideração as horas de trabalho do estudante, na globalidade das suas actividades. Faz parte de um conjunto de medidas (incluindo o Suplemento ao Diploma) que suportam um novo paradigma de:

- organização do ensino centrado no aluno e nos objectivos de formação;
- passagem de um sistema curricular tradicional baseado na “justaposição” de conhecimentos para um sistema centrado no desenvolvimento de áreas curriculares alargadas, desenhadas em função dos objectivos de formação a prosseguir;
- mobilidade na formação.

O ECTS apresenta-se, também, como um instrumento de flexibilidade e de mobilidade pois permite a transferência transparente de créditos e a acumulação progressiva de créditos correspondentes a qualificações e níveis de formação diferenciados. Por outro lado, o ECTS induz reformas ao nível de flexibilização da organização curricular, de organização pedagógica, de sistemas de avaliação e de acreditação e, ainda, da promoção da mobilidade dos formandos.

No que ao Suplemento ao Diploma diz respeito, este assume um papel fundamental como instrumento de mobilidade, uma vez que descreve a natureza e os conteúdos dos programas curriculares, o nível de qualificações e presta informação sobre o sistema de ensino superior. Tem sido desenvolvido com vista à promoção da transparência e do reconhecimento internacional de qualificações para fins académicos e profissionais.

De facto, a aplicação e utilização do ECTS e o Suplemento ao Diploma revelaram-se fundamentais para a consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior.

2.5.1 A Implementação do Processo de Bolonha a Nível Nacional

Segundo a visão do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, para que Portugal participe plenamente no processo de implementação da Declaração de Bolonha, são necessárias reformas profundas no sentido de uma maior eficácia, modernização e simplificação das instituições de ensino superior tendentes a um desejável patamar de excelência, marcado por perfis competitivos, de referência nacional, europeia e internacional.

Em Portugal, foi aprovado o Decreto-lei n.º 42/2005- Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço Europeu de Ensino superior (DR – I Série-A, n.º 37 de 22 de Fevereiro de 2005). Este diploma visa estabelecer, para todos os estabelecimentos de ensino superior, os princípios reguladores do sistema de créditos curriculares e dos instrumentos de mobilidade no espaço europeu. Trata-se, pois, de um documento orientador da aplicação do sistema europeu de créditos curriculares do ensino superior, os ECTS, ou seja, trata-se da expressão em créditos do volume de trabalho que deve ser efectuado pelo estudante em cada unidade curricular.

Segundo o aval do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, este diploma, à luz dos exemplos europeus e da experiência bem sucedida da Universidade do Minho, entre outras, prevê, ainda, a promoção do Suplemento ao Diploma, como instrumento fundamental de mobilidade após a formação, no Espaço Europeu do Ensino Superior. É, também, preconizada, neste diploma, a celebração de contratos de estudo numa relação triangular entre estudante, estabelecimento de ensino de origem e estabelecimento de acolhimento, com o objectivo de assegurar a mobilidade ao longo da formação.

O Suplemento ao Diploma descreve de forma detalhada o sistema de ensino superior português à data de obtenção do diploma, caracterizando a instituição que ministrou o ensino e conferiu o diploma, como a formação realizada e o seu objectivo, além da informação sobre o conteúdo e resultados obtidos. Ora, neste contexto, o Boletim de Registo Académico e o Guia Informativo do estabelecimento de ensino, também regulamentados no projecto de diploma, revestem-se de primordial importância, dado que pretendem reflectir o historial do estudante e do estabelecimento que ministrou o ensino, constituindo pano de fundo do Suplemento ao Diploma e garantia da qualidade e transparência da mobilidade, como preconizado no Processo de Bolonha.

No que diz respeito à Lei de Bases, em Portugal, esta prevê três ciclos:

- 1º ciclo - Grau de Licenciado – 6 a 8 semestres.
- 2º ciclo - Grau de Mestre – concedido após um 2º ciclo de formação superior com a duração de 2 a 4 semestres e integrando uma parte escolar com a duração de 1 a 3 semestres, desde que seja cumprido, em conjunto com a formação do primeiro ciclo, um mínimo de 10 semestres de formação superior.
- 3º ciclo – Grau de Doutor – concedido após um ciclo de formação superior, com duração mínima de 6 semestres, desde que seja cumprido, em conjunto com formação dos ciclos antecedentes, um mínimo de 16 semanas de formação superior.

No que diz respeito à definição de perfis e competências, foi aprovado o Decreto-lei a 30 Setembro 2004 e implementa a qualificação e estruturas de formação para cada área do conhecimento. Neste contexto, o Ministério da Ciência e do Ensino Superior definiu os perfis e competências de formação e a caracterização geral dos cursos. A definição dos perfis e competências de formação deve contemplar:

- A adopção de soluções coerentes que garantam legibilidade e compatibilidade plenas com as estruturas de graus em introdução generalizada na Europa.
- A adopção de soluções que permitam o incremento da mobilidade bidireccional internacional de estudantes, como veículo para a aprendizagem da diversidade e da multiculturalidade.
- A adopção de soluções que igualmente permitam o incremento da mobilidade interna entre graus e entre universidades e institutos politécnicos nacionais.
- A adopção de soluções que permitam diferenciação visível das competências dos respectivos diplomados.
- Constituição de compromissos de oferta que cubram as necessidades de uma educação generalista sólida que o ensino superior deve proporcionar e uma componente vocacional de profissionalização que o País e os jovens exigem.

- A adopção de formações fora do âmbito do Processo de Bolonha, complementares dos ciclos de Bolonha, correspondentes a diplomas legíveis e comparáveis e com consequência profissional relevante, tanto a nível de especialização complementar pós-primeiro ciclo, como a nível de especialização complementar avançada pós-segundo ciclo.

No que concerne à avaliação e acreditação, foi implementada em 2005/2006, depois de aprovada. Esta deve desenvolver-se no respeito pelos princípios da autonomia dos estabelecimentos de ensino superior e respeitando a legitimidade do governo para velar pela estrutura e pela qualidade do ensino superior. A avaliação deverá, também, abranger o acompanhamento do desempenho de todas as actividades institucionais:

- Ensino;
- Investigação;
- Cultura;
- Acção institucional no meio e na comunidade.

O novo modelo de avaliação contempla uma série de iniciativas que se concretizam ao nível de:

- Avaliação por área de conhecimento;
- Área do conhecimento e unidade orgânica;
- Área do conhecimento e unidade de investigação;
- Área do conhecimento e curso;
- Classificação de mérito;
- Carteiras de indicadores.

Em jeito de síntese, podemos referir que o Processo de Bolonha e a Estratégia de Lisboa preconizam medidas que enfatizam a visão de cidadania, tendentes a desenvolver-se como:

- processo de formação de uma dimensão e consciência europeias no ensino superior, na investigação e na inovação, para o qual o intercâmbio cultural, concretizado na mobilidade dos jovens, desempenha um papel crucial;

- processo de coesão europeia, também através do conhecimento e da mobilidade, como forma de assegurar um melhor desempenho qualitativo da Europa face ao mundo;
- processo de reestruturação de formação superior dos jovens aproximando-a dos interesses da sociedade e permitindo-lhes escolhas mais amplas, maior realização profissional e satisfação pessoal;
- processo de promoção da importância da criação e da implementação de estruturas escolares onde se crie o gosto pelo saber, pela aprendizagem de valores e pela aquisição de uma metodologia de trabalho;
- processo de promoção da importância da estreita ligação entre a formação dos cidadãos, o esforço da cidadania e da democracia, valorizando princípios, tais como a multiculturalidade, diversidade, liberdade e paz.

Embora o grau de implementação do Processo de Bolonha em Portugal esteja a ser cumprido, o Ministério da Ciência e do Ensino Superior tem consciência da profunda reforma na vida académica e nacional que ele representa, pelo que propõe no programa *Ciência e Inovação 2010* novas medidas de apoio à adopção de metodologias e práticas pelos estabelecimentos de ensino superior que se consubstanciam no apoio a projectos tendentes a promover a adopção de sistemas de comparabilidade de graus e perfis de formação, de sistema de certificação de qualidade e no apoio a medidas de promoção de mobilidade nacional e internacional.

2.5.2 Os graus académicos sistema universitário português

O sistema de ensino superior português previa a existência de dois níveis diferentes de graduação, ou seja, do primeiro ciclo: Bacharelato e Licenciatura. O Conselho Nacional de Educação aprovou, em 1993 e em 1995, pareceres que apontam para o desaparecimento destes graus, substituindo-os por um "Diploma de Estudos Superiores", o que significa que a discussão sobre os graus de ensino superior que hoje é suscitada pela avaliação das implicações a nível nacional pela Declaração de Bolonha, não é nova e é, de facto, restabelecida num novo contexto, segundo parecer a Secretaria de Estado do Ensino Superior (2008). Portanto, o Conselho de Reitores das

Universidades Portuguesas (CRUP) apresentou publicamente a proposta de acabar com o Bacharelato, como grau nacional, e de manutenção da Licenciatura, com uma duração de 4 anos.

Colocam-se as questões da supressão de um dos graus e da sua designação. A primeira tem relevância no quadro internacional e a segunda é apenas relevante a nível interno. De facto, existem diferentes designações nos diferentes países para o primeiro grau tais como o "Bachelor" anglo-saxónico, à "Licence" francesa, passando pela "Laurea" italiana.

A estrutura de graus do tipo "Bachelor" / "Master", em que o primeiro grau tem uma duração entre 3 e 4 anos e o segundo entre 1 e 2 anos, é tradicional em países como o Reino Unido, a Irlanda ou Malta, e está bem estabelecido nos países nórdicos, Islândia, Suécia, Noruega e Dinamarca, embora nestes países persistam formações longas em algumas áreas de formação, estando prevista a sua introdução na Noruega. Este tipo de estrutura foi introduzido em países como a Estónia, Letónia e Lituânia, bem como em Itália, no quadro de uma extensa reforma do sistema, ou na Alemanha, onde coexiste a nova estrutura com os graus tradicionais. Verificou-se, também, que se reforçou e alargou o âmbito de aplicação e abriu-se a possibilidade desta estrutura de graus a países como a República Checa, a Eslováquia, a Holanda, a Áustria e a Finlândia.

Segundo a Secretaria de Estado do Ensino Superior, a discussão sobre a alteração do sistema nacional de graus pressupõe que sejam claros os objectivos que se pretendem atingir, sendo certo que o objectivo essencial é desenvolver a Área Europeia de Ensino Superior, onde seja mais fácil a mobilidade de estudantes e o reconhecimento mútuo de qualificações. A alteração do sistema de graus não é o único instrumento para atingir esse objectivo. A existência de sistemas de créditos compatíveis, baseados nas unidades do ECTS, a aplicação de metodologias de reconhecimento de qualificações como as previstas na Convenção de Lisboa sobre Reconhecimentos, assinada em 1997 e ratificada por Portugal em 2000, a generalização do Suplemento ao Diploma, são outros instrumentos que contribuem para o mesmo objectivo, promovendo a mobilidade internacional, mas também a nível interno.

Porém, como reitera o mesmo órgão (S.E.E.S.), a existência de sistemas nacionais de graus com maior nível de semelhança, favorece a possibilidade de prosseguimento de estudos em país diferente, após a obtenção do primeiro grau. Se for feito um trabalho por área disciplinar a nível europeu, no sentido de se procurar um entendimento quanto a um conjunto essencial de objectivos de formação, mais fácil será o reconhecimento das qualificações obtidas em diferentes países e instituições.

Por outro lado, uma maior semelhança entre os sistemas nacionais de graus melhora a inteligibilidade desses mesmos graus por parte de eventuais interessados exteriores à Área Europeia de Ensino Superior e o potencial de os atrair, relativamente aos concorrentes mais directos, nomeadamente os Estados Unidos. É desta questão que se trata quando se refere a competitividade dos sistemas de ensino superior europeus.

Embora a redução da duração da formação não seja nem um objectivo em si, nem um resultado imediato da Declaração de Bolonha, a questão da duração dos estudos em Portugal tem de ser analisada, em confronto com o que se passa noutros países. Se a duração dos estudos, para obter um determinado nível de formação, for maior em Portugal do que noutros países, está comprometida a capacidade de atrair estudantes de outros países e os estudantes portugueses poderão ser levados a optar por estudar noutro país. Para além disso, está por provar que os sistemas que contemplam uma menor duração dos respectivos planos de estudos tenham uma qualidade inferior de formação dos seus graduados.

Verificam-se, actualmente, situações que põem em causa o nosso sistema de dois níveis de graus. Há estudantes portugueses que obtiveram um Bacharelato em Portugal e que foram aceites em cursos de Master no Reino Unido. Ou seja, ao fim de um tempo equivalente à Licenciatura, obtêm um grau que dá acesso ao Ph.D. que, se o fizerem, terá equivalência ao Doutoramento em Portugal. Acresce que quem consegue seguir esta via são os que têm maior capacidade económica, criando, eventualmente, uma situação de injustiça.

Em suma, para além da duração curricular dos cursos, há que ter em conta a duração efectiva, ou seja, a questão do insucesso. Esta questão tem de ser objecto de um esforço no sentido de aumentar o sucesso, sem obviamente pôr em causa a qualidade da

formação e constitui uma das principais preocupações da política educativa do espaço europeu de ensino superior.

2.5.3 Principais dificuldades na aplicação do Processo de Bolonha

As dificuldades comumente apontadas nos relatórios das instituições do ensino superior realizados no âmbito do artigo n.º 66º-A do Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de Junho são:

- Dificuldade por parte de alguns docentes em aplicar novas estratégias de ensino, nomeadamente em unidades curriculares cuja tipologia é predominantemente teórica com reduzido recurso a metodologias activas de ensino/aprendizagem como a metodologia de pesquisa e a metodologia de projecto. O recurso ao método expositivo é ainda referido por muitos docentes como uma garantia para uma transmissão efectiva de conhecimentos. A aplicação de metodologias activas é registada com maior incidência em unidades curriculares práticas ou teórico-práticas.
- Dificuldade dos docentes em aplicar as aulas previstas para orientação tutorial exactamente para esse fim, tendo-se verificado que alguns docentes ainda recorrem a estas aulas para fazerem uma extensão da matéria não leccionada, ou para reforçar a aprendizagem de outros conteúdos. Nem sempre as orientações tutoriais são direccionadas para a orientação das intervenções dos alunos em contextos de trabalho eminentemente prático.
- Avaliação: verifica-se que o novo sistema de Bolonha conduziu a uma maior liberdade do docente em aplicar diferentes métodos de avaliação à mesma turma, de acordo com a especificidade dos alunos, atribuindo-lhes uma maior responsabilidade. Esta diversidade de enquadramentos, em termos de avaliação, tem sido referida, por muitos docentes, como emergente para uma alteração profunda do Regulamento de Avaliação, de modo a que seja possível valorizar com maior peso as componentes práticas (trabalhos, tarefas) em detrimento das avaliações resultantes de provas escritas.

2.6 Um novo olhar sobre a convergência europeia – contributos da acção tutorial no contexto do espaço europeu de ensino superior

De facto, o novo Espaço Europeu de Ensino Superior, dadas as alterações profundas que lhe estão implícitas, pressupõe novas exigências no processo de ensino-aprendizagem, que impõe, por sua vez, uma reflexão dos professores universitários relativamente às metodologias e ferramentas utilizadas na sua actividade docente.

É nesta perspectiva que Martinez e Ortiz (2007) analisam a importância da acção tutorial no contexto do Espaço Europeu de Ensino Superior como uma exigência irrefutável que envolve o conceito de educação do século XXI.

Segundo estes autores, ficou, muito claramente definido, na Conferência de Berlim, uma série de medidas práticas para promover a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências, salientando-se as seguintes:

- incentivar ao maior uso das tecnologias de informação e comunicação;
- possibilitar uma maior informação e orientação aos futuros estudantes;
- conceber o reconhecimento das aprendizagens centrando-as no trabalho.

Ora, neste contexto, Martinez e Ortiz (2007), enfatizam a função do professor não como transmissor de conhecimentos, como fonte de conhecimentos, mas como um guia, orientador, assessor e facilitador de recursos e ferramentas de aprendizagem.

Neste sentido, o docente deve revelar-se um bom programador, organizador e estruturador da matéria e conhecimentos que lecciona, um estimulador e motivador dos alunos no sentido de os fazer disfrutar do que aprendem, um orientador e guia dos processos de aprendizagem, na maturação e desenvolvimento integral do aluno e como avaliador formativo dos processos e produtos educativos.

De facto, as novas exigências universitárias fruto da Convergência Europeia, exigiram, simultaneamente, novas funções do professor passando a centrar-se não só no modo de ensinar, mas, fundamentalmente, abarcar a orientação e tutoria dos alunos. A tutoria surge, na perspectiva de Martinez e Ortiz (2007), como uma função implícita no processo de ensino-aprendizagem. Enfatizam o papel do professor como gestor e orientador o que exige acções tutoriais no desenvolvimento integral dos alunos, o que se

traduz numa nova forma de educar no ensino superior: uma educação participativa por descoberta, que possibilite a auto-aprendizagem.

Neste contexto, as novas competências do professor começam a delinear-se sendo necessário, na perspectiva de Martinez e Ortiz (2007) e que partilhamos, que se revele um profissional capaz de:

- conhecer as características pessoais dos alunos e suas possibilidades de rendimento;
- prestar atenção especial aos problemas que têm relação com a aprendizagem tais como a motivação, a maturidade, os interesses pessoais, etc.;
- incentivar e guiar os seus alunos para o uso dos novos recursos de informação;
- contribuir para a personalização dos processos de aprendizagem;
- dispor de estratégias potenciadoras para o desenvolvimento da auto-aprendizagem dos seus alunos;
- conhecer métodos para assessorar e gerir convenientemente o âmbito da aprendizagem dos alunos;
- prestar ajuda contínua e oportuna a cada aluno, segundo as suas exigências ao longo do processo de aprendizagem;
- ter acesso frequente ao trabalho realizado pelos alunos de acordo com a filosofia das estratégias utilizadas.

Tendo este novo paradigma educativo como pano de fundo, torna-se necessário compreender o conceito de tutoria que Martinez e Ortiz (2007) citando Lázaro e Asensi (1987:128) apresentam como

uma actividade inerente à função do professor, que se realiza individualmente com os alunos de uma classe, com o fim de facilitar a integração pessoal dos processos de aprendizagem.

Partindo desta premissa, Martinez e Ortiz consideram que a função tutorial deve transcender todos os âmbitos relacionados com os alunos. A acção tutorial deve favorecer o trabalho individual e o trabalho em equipa, pois que é mediante a acção tutorial que se melhora e aperfeiçoa a personalização do processo educativo. Por outro lado, a acção tutorial deve potenciar as metodologias de aprendizagem que tenham por

finalidade a investigação e aquisição de conhecimentos, mediante as adequadas orientações de trabalho.

Assim, na opinião de Sola Martinez e Ortiz (2007) a importância da acção tutorial projecta um novo modelo educativo que exige a mudança do papel do professor e o papel do aluno no processo educativo. Por um lado, o professor realiza a sua função docente, não apenas centrando-se nos conteúdos estritamente académicos, mas desenvolvendo funções de guia, ajuda, orientação e assessoramento.

Por outro lado, o aluno passa a ser um sujeito activo, que se implica e participa plenamente nas aprendizagens programadas e orientadas pelo professor, conduzindo a um processo de ensino individualizado ou socializado que depende dos objectivos planificados no que, em Espanha, se designa por desenhos de aprendizagem.

2.6.1 A Acção Tutorial

Assente nestes pressupostos, a acção tutorial desempenha uma função preventiva dos problemas, tanto ao nível pessoal como de aprendizagem, pois que permite que as carências/*handicaps* dos alunos possam ser compensadas mediante a relação individualizada e a adequação dos recursos. A tutoria é, neste contexto, considerada uma responsabilidade do professor para com o aluno no sentido de contribuir na sua formação integral e não exclusivamente académica, tendo em conta os conhecimentos, a aprendizagem e dimensão pessoal em cada aluno.

Sola Martinez (2000) depois do seu profundo estudo sobre o perfil do tutor a partir de ilustres e conceituados autores, enfatiza as seguintes qualidades do tutor:

- Alto sentido de humanidade tendo como objectivo estabelecer relações igualitárias com os alunos;
- Camaradagem e amizade, pois que o tutor deve ser, antes de mais, um amigo para que a sua actividade tutorial tenha êxito com os seus tutores;
- Mentalidade aberta para evitar os choques de geração e estar, o mais possível, em sintonia com os alunos de modo a valorar e compreender os seus interesses e atitudes;

-
- Compreensivo e flexível no sentido de partilhar inquietudes, encontrar soluções para os problemas de modo colaborativo e aceitar as diferentes personalidades, adaptando-se às circunstâncias individuais;
 - Capacidade de observação para diferenciar a diversidade pessoal e valorar o progresso, tanto a nível académico como a nível pessoal;
 - Firmeza no sentido de saber manter as próprias posturas e critérios, sobretudo no que se refere à aceitação ou imposição de normas colectivamente consensuais;
 - Inspirador de confiança, de modo que possa ser o depositário dos aspectos mais íntimos da vida dos alunos, respeitando sempre as suas confidências.
 - Amabilidade pois que a serenidade e a afabilidade serão os elementos presentes e permanentes que definam o equilíbrio emocional do tutor;
 - Segurança em si mesmo, sem agressividade, com o fim de abrir canais de operatividade nas diferentes situações académicas.
 - Autenticidade nas convicções profundas do tutor relativamente a si mesmo, em relação aos demais e à sua filosofia de vida convertendo-se em modelo para os seus alunos;
 - Alto nível de exigência consigo mesmo, de modo que o espírito de sacrifício e generosidade do tutor funcionem como um referente importante para os alunos;
 - Espírito crítico a partir dos próprios comportamentos do tutor. Esta atitude harmonizará as relações com os alunos, visto que este estará disposto a mudar a sua conduta se achar conveniente ou necessário;
 - Sentido de justiça de modo a evitar os favoritismos que podem ser altamente prejudiciais para a harmonia da turma e a imagem do professor;
 - Humildade, o que significa que o professor tutor deve reconhecer os seus erros, admitir os seus limites e aceitar as críticas e sugestões;
 - Espírito desportivo sendo esta qualidade manifestada pela entrega, alegria, espírito juvenil, entusiasmo pela vida e atitude de constante aperfeiçoamento.
 - Motivador, de modo a ser capaz de incentivar e entusiasmar, exigir e organizar, elogiar e valorizar;

- Ser metódico, sistemático e coerente, de modo a oferecer aos alunos as ajudas necessárias nos seus diferentes níveis e modalidades.

Efectivamente, a tutoria no contexto do Espaço Europeu de Ensino Superior, tenta dar resposta aos objectivos que a nova função de professor propõe, bem como o novo estilo de ensino-aprendizagem que caracteriza a educação do século XXI. Nesta perspectiva, Sola Martinez e Ortiz (2007), salientam os seguintes objectivos da tutoria que se dimensionam em três níveis:

-nível conceptual – destacando a necessidade de a) construir um conhecimento teórico, prático e aplicado, que tenha sustentabilidade e aplicabilidade no mundo do trabalho, b) criar os instrumentos pedagógicos que permitam uma aprendizagem participativa, activa e cooperativa, c) saber alternar as metodologias de modo a permitir a aplicação do ensino presencial ou virtual.

-nível procedimental – destacando a necessidade de a) estabelecer um tipo de ensino centrado em grupos reduzidos e flexíveis pois só assim se possibilitará um ensino o mais personalizado possível, b) criar hábitos de reflexão crítica nos alunos, c) implementar diferentes metodologias para diferentes actividades programadas, d) utilizar a avaliação como instrumento pedagógico que permite fazer um balanço construtivo de análise do êxito ou fracasso obtido no processo de ensino-aprendizagem, e e) preparar para o trabalho cooperativo e para a aquisição de hábitos e técnicas de estudo.

-nível atitudinal – destacando a necessidade de a) considerar a tutoria como um instrumento importante para a construção e aplicação de conhecimentos, e a aquisição de atitudes, valores e normas do saber adquirido, b) valorizar as novas tecnologias de informação e comunicação como instrumentos facilitadores da aprendizagem e da comunicação com e entre os alunos c) fomentar nos alunos a indagação, a criatividade, a iniciativa quer individual quer colectiva, a diversidade de opinião e a curiosidade investigadora e intelectual, e d) valorizar os diferentes pontos de vista e linhas de pensamento.

Como breve conclusão, referimos que partilhamos da linha de pensamento de Sola Martinez e Ortiz no que se refere à imprescindível necessidade da acção tutorial no

contexto do Espaço Europeu de Ensino Superior como promotora de um novo estilo de educação universitária, bem como em todos os níveis de ensino. A função tutorial exige uma mudança do perfil do professor como consequência do novo estilo de aprendizagem que passa de um ensino ajustado a modelos tradicionais de leccionação magistral, a um processo de trabalho em equipa e de auto-aprendizagem dirigida, acompanhada, planificada e guiada pelo professor a partir da sua própria acção tutorial.

O professor deixa de ser, como afirma Sola Martinez, o protagonista principal do processo de ensino-aprendizagem para passar o aluno a assumir esse papel. O professor assume-se, agora, como mediador, facilitador e planificador das aprendizagens e da gestão autónoma do conhecimento dos seus alunos. A mudança do perfil do professor implica, como consequência, a busca e aplicação de novas metodologias centradas na capacidade de análise dos problemas, na tomada de decisão e na formação de juízo e espírito críticos na auto-aprendizagem e desenvolvimento do aluno. As fontes de conhecimento e de comunicação ampliam-se até à dimensão virtual, rompendo com a tradicional transmissão de conhecimentos adquirida na sala de aula e surgem os novos espaços formativos vinculados ao mercado do trabalho como os convénios institucionais, estágios em empresas, bolsas de colaboração, etc.

De facto, as tutorias assumem-se, como referem Sola Martinez e Ortiz, como ferramentas de acção docente e pedagógica da maior relevância para o sistema educativo universitário do futuro próximo da convergência europeia.

Capítulo 3

Formação Permanente e o Desenvolvimento de Professores

Neste capítulo analisaremos o desenvolvimento profissional dos professores como um aperfeiçoamento ou enriquecimento da sua competência profissional, sendo que são eles que estão na base de qualquer planificação educativa, bem como do sucesso ou fracasso dos professores. A necessidade da educação permanente justifica-se sobretudo pela evolução e progresso das ciências (e as da educação também são dinâmicas ou não são estáticas), pelas mudanças sociais e culturais, pela indagação permanente, pela obsolescência dos conteúdos programáticos e pelo desenvolvimento profissional dos professores no sistema de ensino. É esta necessidade de actualizar a formação do professor que se apresenta como condição *sine qua non* para evitar a rotinização profissional (que se traduz em perda de qualidade de ensino) transformando o sistema educativo num sistema ineficaz e obsoleto. Por isso, apresentaremos o conceito de profissionalismo dos professores, os objectivos e os obstáculos subjacentes à sua formação permanente. Focaremos a necessidade da formação colaborativa ao nível da formação ao longo da vida. A formação de professores deve pautar-se, pois, por uma perspectiva do professor reflexivo e da acção colaborativa no intuito de proporcionar condições para que o professor reflecta sobre as suas práticas pedagógicas no sentido de contribuir para a re-significação da sua prática educativa. Descreveremos alguns antecedentes desta segunda etapa da vida profissional (da formação permanente) em Portugal e o seu suporte legislativo.

3. Formação contínua ou permanente

3.1 Conceito e terminologia da Educação Permanente

A formação contínua ou permanente aparece frequentemente como sinónimo de educação de adultos, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento dos professores. Garcia Álvarez, (1987:23) definiu-a da seguinte forma:

A actividade que o professor em exercício realiza como uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para o desempenho eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparam para o desempenho de novas tarefas.

Esta formação ocorre depois do professor ter recebido um certificado inicial e ter iniciado a sua prática profissional. Mas não deve ser confundida com a reciclagem, devido ao seu carácter permanente.

Fullan (1990:3) é de opinião que
o desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros.

Howey (1985) destaca várias dimensões nas múltiplas definições de formação de professores. A primeira centra-se no desenvolvimento pedagógico que consiste no aperfeiçoamento do ensino do professor através de actividades focadas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe.

A segunda centra-se no conhecimento e compreensão de si mesmo, de modo a que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si mesmo.

A terceira dimensão do desenvolvimento profissional centra-se no desenvolvimento cognitivo, ou seja, a aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores.

A quarta dimensão centra-se no desenvolvimento teórico e consiste na reflexão do professor sobre a sua prática docente.

Por último, o autor refere o desenvolvimento profissional realizado pela investigação e o desenvolvimento da carreira mediante a adopção de novos papéis docentes.

Imbernón (1995) considera a formação permanente dos professores como um subsistema específico, centrado no desenvolvimento do professor e na sua função docente, assumindo um aperfeiçoamento profissional e humano que lhe permitem adaptar-se e adequar-se às mudanças científicas e sociais que o envolvem. Esta concepção supõe, pois, a actualização científica, psicopedagógica e cultural que é complementar e mais profunda (porque implica uma análise reflexiva e investigativa às experiências de aprendizagem e situações pedagógicas) à formação inicial, com o objectivo de aperfeiçoar a actividade profissional. É neste contexto que o autor se refere à necessidade de reunir em *continuum* a formação inicial e a formação permanente como um só processo de desenvolvimento profissional.

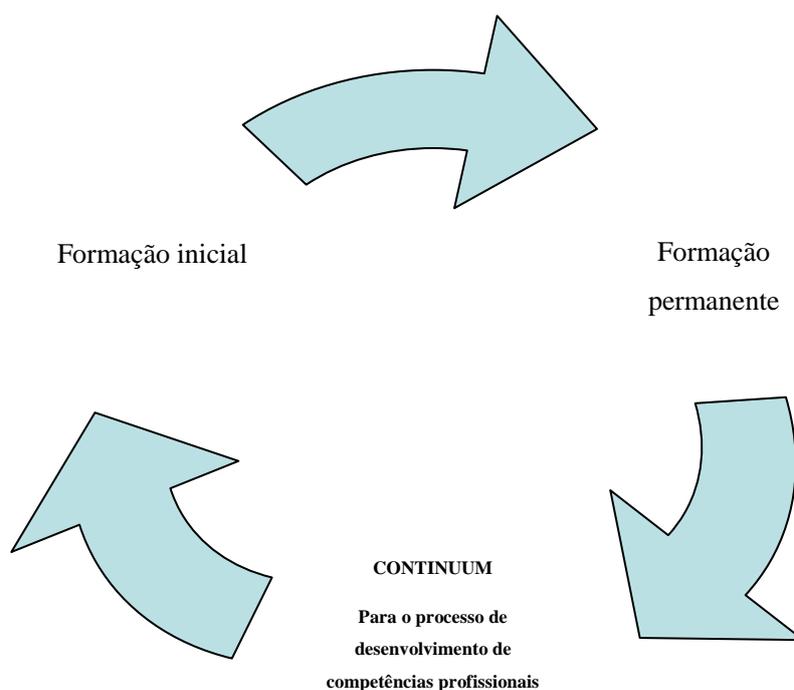


Figura 5 - Relação entre a formação inicial e a formação permanente

Actualmente, o conceito de formação contínua tem vindo a ser substituído pelo de Desenvolvimento Profissional dos Professores, dado que este surge como mais apropriado para traduzir a concepção do professor como profissional do ensino.

Para além de uma conotação evolutiva, este novo conceito valoriza em particular uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudança, superando assim a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal.

Subjacente a este novo conceito está ainda o de educação permanente, que emergiu no início dos anos 60 do século XX, enquanto princípio organizador do ensino como um sistema coerente e integrado, concebido para responder às aspirações educativas e culturais de cada indivíduo, ao longo da sua vida e à medida das suas aptidões.

3.2 Inovação e objectivos na formação permanente do professor

3.2.1 A formação permanente do professor como inovação

A actualização científica, psicopedagógica e cultural dos professores implica conhecer, dominar e integrar as inovações que se vão realizando ao longo dos anos no campo das ciências da educação ou outra ciência que esteja directa ou indirectamente ligada ao exercício da prática docente. Porém, é necessário estar atento às mudanças que se realizam continuamente na sociedade.

As acções da formação permanente devem comportar um certo grau de inovação sendo estruturadas de modo a proporcionar inovação ao professor em formação quer em termos individuais, quer em termos grupais. Por outro lado, não devemos esquecer que a inovação curricular é inerente à formação do professor e que se exige que este a assimile. Imbernón (1996) refere que o plano de formação deve valorizar a relação formação/inovação pois que, quanto mais mudança de atitudes gera uma formação permanente, mais valor se atribui à planificação teórica e à sua realização.

A inovação na formação permanente atende, pois, a um conjunto de factores:

a) A sociedade em mudança é uma razão que motiva a formação permanente pois que esta deve estar preparada para a evolução que se vai produzindo quer em termos presentes, quer em termos futuros.

b) O aperfeiçoamento dos professores deve ter como objectivos ministrar ou proporcionar capacidades e conhecimentos novos promotoras de uma crítica constante acerca do seu papel profissional e social.

c) É necessário orientar o desenvolvimento dos professores a partir de métodos de ensino activos e técnicas grupais de modo a que os professores sejam os principais agentes do seu desenvolvimento e que colaborem com especialistas académicos e educativos, com os pais, com os alunos, com a administração e todos os demais profissionais.

d) Os conteúdos fundamentais da formação permanente centram-se: i) na aquisição de conhecimentos sobre novas técnicas pedagógicas e realização de experiências; ii) na problemática das relações interpessoais e nas técnicas de trabalhos grupais, na análise crítica de aspectos socio-políticos, culturais e institucionais que influenciam o processo educativo; iii) na análise de novas funções do papel do professor/educador.

e) A política de aperfeiçoamento pode ser feita em três níveis: regional implicando a organização de uma rede de centros para a inovação da educação realizada nos centros docentes, sob a forma de seminários, jornadas de estudos e cursos; nacional, com a programação das iniciativas de aperfeiçoamento do pessoal docente, a criação de estruturas nacionais de apoio em harmonização com as iniciativas regionais e uma coordenação nacional, formadores com formação específica para trabalhar nos centros de aperfeiçoamento, inserção dentro do horário lectivo de períodos adequados para a formação permanente de professores e, por último, a organização de cursos de formação para alunos e pais preparando-os na sua possível participação nos órgãos escolares e actividades escolares; no plano internacional, implicando a organização de seminários para a formação de responsáveis e promotores de iniciativas de aperfeiçoamento, criação de um serviço de documentação e arquivo de todas as publicações relativas à formação e aperfeiçoamento dos professores; promoção de investigações financiadas por créditos comunitários e de um estatuto jurídico a nível europeu de modo a proporcionar uma harmonização entre os países da União Europeia.

3.2.2 Objectivos da formação permanente

Na perspectiva de Imbernón (1999), os objectivos de formação permanente de professores são definidos em função de determinadas competências a desenvolver, tais como i) melhorar as competências profissionais de um professor considerado individualmente ou em conjunto de um centro docente ii) ampliar a experiência de um professor iii) desenvolver os conhecimentos e a experiência profissional de um professor iv) ampliar a educação pessoal ou geral de um professor em campos não directamente relacionados com o ensino.

Como consequência, Imbernón (1999) explica que os objectivos fundamentais da formação permanente dos professores centrar-se-ão:

- No estudo, experimentação e reflexão sobre a prática docente e a sua coerência pedagógica à luz de novas práticas científicas;
- No intercâmbio de experiências e reflexões com outros professores através de trabalho em grupo;
- Em adquirir novas técnicas de trabalho e levar a cabo a necessária experimentação profissional;
- Em aceder a centros de recursos, de professores ou outras instituições, facilitadoras da tarefa docente cooperando com diversos grupos de trabalho para a difusão da informação respeitante à educação;
- Em participar e colaborar em investigações didácticas;
- Em conhecer a vigente cultura social e saber integrá-la no ensino;
- Em adquirir atitudes, hábitos e técnicas de auto-aprendizagem.

É claro que outros objectivos se poderão definir, mas a verdade é que todos convergem num outro muito mais amplo que é o facto de cada professor ter necessidade de receber, ao longo da sua formação permanente, instrumentos que lhe permitam alcançar uma maior autonomia (que se reflecte em auto-aprendizagem) e uma maturação suficiente para desenvolver o máximo de possibilidades docentes.

3.3 O desenvolvimento profissional dos professores

Marcelo Garcia (1999) compreende a formação de professores como uma necessária integração de saberes didácticos pelo que se torna imprescindível a relação epistemológica com as áreas da teoria e a investigação didáctica: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores.

Ora, o desenvolvimento profissional dos professores surge como uma encruzilhada de caminhos que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino.

3.3.1 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola

Concordamos que o desenvolvimento profissional dos professores e aperfeiçoamento da escola estão intimamente ligados. No entanto, a prática habitual revela-nos que as actividades de desenvolvimento profissional são, na sua generalidade, planificadas e desenvolvidas fora do contexto escolar e que as medidas de desenvolvimento organizacional ao nível da escola são concretizadas sem se atender à necessária formação dos professores. Portanto, é necessário assumir a relação intrínseca que subjaz ao desenvolvimento da escola e ao desenvolvimento profissional dos professores compreendendo a escola como uma unidade básica para mudar e melhorar o ensino.

Marcelo (1999) entende a escola como um lugar de formação e mudança. Para tal, é importante, em primeiro lugar, salientar a existência de liderança instrucional entre os professores que permita haver uma rede impulsionadora de mudanças e inovações.

Como segundo elemento de desenvolvimento profissional e organizacional, identificamos, seguindo a linha do autor, a existência de uma cultura colaborativa que se opõe à individualista e que potencia a partilha de objectivos entre os professores.

Em terceiro lugar, é importante fomentar uma gestão democrática e participativa onde os professores possam tomar decisões importantes em relação ao desenvolvimento de projectos de aperfeiçoamento, gozando de autonomia para decidir sobre questões de ensino (organização do currículo), organizacionais, profissionais.

Neste sentido, o autor refere que a relação e integração entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores é influenciada por factores de política educativa externa à escola, contribuem para a melhoria escolar e profissional dos professores mas não são da sua competência.

3.3.2 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular

Segundo Gimeno (1986:85),

o desenvolvimento profissional dos docentes está, de certo modo, prefigurado na política curricular.

O desenvolvimento curricular reflecte-se em desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, ou seja,

quando, através dele, resultam transformações e melhorias para a escola, o currículo e o ensino.

É, portanto, de grande importância, assumir o papel do professor como agente de desenvolvimento curricular, tal como acontece em Espanha, em que as equipas de professores trabalham na elaboração de projectos curriculares de escola.

Este processo de desenvolvimento curricular é já, por si, um processo de desenvolvimento profissional, pois implica que os professores trabalhem em conjunto, podendo aprender uns com os outros, adquirindo novos conhecimentos e, conseqüentemente, desenvolvendo-se como profissionais.

3.3.3 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino

A formação permanente de professores centrou-se, essencialmente no aperfeiçoamento das competências de ensino dos professores e, durante muito tempo, foi a aula e tudo o que nela acontecia o único motivo para a promoção de acções de formação para os professores. Nesta perspectiva, era de vital importância o paradigma educativo processo-produto. Este paradigma assume uma concepção de ensino como ciência aplicada e os professores como técnicos que têm de dominar as competências básicas que os capacitam para a sua actividade. Deste modo, as actividades de desenvolvimento centram-se no professor para que lhe facilite o domínio de técnicas e estratégias didácticas.

Actualmente, assiste-se a uma viragem radical na crença do paradigma educativo, substituindo-se a ideia de ensino como ciência aplicada pela de ensino como actividade prática e deliberativa, com uma evidente componente ética.

Nesta perspectiva e segundo Marcelo (1999), entende-se por desenvolvimento profissional o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, de modo a que os professores possam gerar conhecimento prático e estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência. O formador apresenta-se como um colaborador e assessor deixando o seu perfil de perito no conhecimento do objecto de formação.

3.4 A formação permanente e a diversidade profissional dos docentes

Ao analisar o tema da formação permanente de professores, estabelece-se uma diferença entre os professores em função da sua situação profissional, dos anos de serviço que possui, considerando-se como factor importante para a formação permanente de professores o tempo decorrido desde o seu ingresso ou inserção no sistema educativo. Neste sentido, recentes investigações destacam a importância de estruturar a formação permanente em duas etapas: uma dedicada ao professor em início de carreira e outra para os professores com alguns anos de experiência em exercício da profissão docente.

3.4 Etapas da formação permanente

Embora a formação inicial e a formação permanente sejam duas etapas de um mesmo processo, é necessário estabelecer várias etapas de formação, tendo em conta a experiência dos docentes no exercício da sua profissão.

Huberman (1992) constatou, em algumas das suas investigações, que os professores, ao longo dos anos de exercício de ensino, aumentam a serenidade e a eficácia, por um lado, e diminuem drasticamente a inovação e a inquietude, dando lugar ao comodismo e à actividade rotineira.

Assim, surge o período de iniciação ao longo do qual o professor recebe e aceita informações dos seus colegas e assiste a conferências ou cursos sobre temas pedagógicos básicos que o ajudam a fortalecer a fundamentação psicopedagógica para enfrentar os primeiros problemas que surjam e a construir novos conceitos didácticos na elaboração do currículo adequado aos seus alunos.

Como segundo período de formação permanente destacamos o período de aperfeiçoamento, durante o qual os professores trocam experiências para conhecer, experimentar novas técnicas, planificar e pôr em prática projectos e materiais curriculares.

O período seguinte corresponde ao período de consolidação e situa-se a partir de metade da vida profissional, em que o docente procura incentivos para melhor aceitação da formação permanente (com a possibilidade de anos sabáticos ou outras

licenças de estudo) e procura, ainda, outras funções que não as directamente ligadas à docência.

Imbernón (1999) refere a necessidade da formação permanente de professores se centrar na flexibilização da promoção profissional dos professores, sob pena de provocar uma procura reduzida da formação permanente, funcionando como um obstáculo e tornando-a pouco eficaz. Na opinião do autor, a formação permanente de professores deve criar estímulos para a actividade profissional e intelectual, mas também a promoção pessoal, de modo a melhorar a situação profissional dos professores e, conseqüentemente, o sistema educativo.

Imbernón (1999), refere, mesmo, que o estabelecimento de critérios de promoção e incentivos é uma obrigação da tutela do sistema educativo e, por conseguinte, um dos elementos prospectivos mais importantes na formação permanente.

3.5 Componentes na formação do professorado

Geralmente, as teorias sobre a formação a inicial e a formação permanente de professores destacam três grandes componentes: a científica, a psicopedagógica e a cultural, a que Imbernón acrescentou uma outra componente a que chamou de prática docente (consistindo na reflexão sobre a própria prática). São estas quatro componentes que constituem os pilares fundamentais da formação, configurando-lhe uma determinada maneira de perspectivar o ensino.

3.5.1 Componente científica

Na componente científica, o professor estuda para ser um agente educativo, possuidor de conhecimentos de disciplina ou área disciplinar/científica de que será transmissor. Trata-se, pois, de ajudar o professor a adquirir os conhecimentos, os conteúdos e técnicas de auto-formação a partir dos quais elaborará as estratégias de formação dos seus alunos.

Os conteúdos curriculares devem valorizar as vertentes linguística, matemática, artística e física, sendo que o objectivo fundamental do professor será ajudar o aluno a utilizar o máximo possível este leque de possibilidades.

Por conseguinte, a formação científica dos professores deve contemplar um certo nível de informação constante e rigorosa sobre as expressões linguística e matemática, assim como um determinado conhecimento sobre a educação artística e física relacionado com algumas habilidades técnicas.

No que diz respeito às técnicas de auto-formação, é importante aprofundar, durante a formação permanente, mas já introduzidas na formação inicial, técnicas de investigação, de tomadas de decisão, de utilização de ficheiros, de observação, de diagnóstico de situações, com vista a uma maior autonomia uma vez que o objectivo fundamental da formação de professores é que o professor seja, profissionalmente, o mais autónomo possível.

3.5.2 Componente psicopedagógica

Imbernón (1994) refere a distinção, por um lado, da formação geral que diz respeito à informação sócio-pedagógica e, por outro, a metodologia de transmissão dos conteúdos curriculares. Relativamente ao conteúdo social e pedagógico, o professor deve conhecer bem os elementos de sociologia da educação (relações da escola com a sociedade, estruturas educativas, e aplicá-los na escola onde exerce a função docente), os elementos económicos relacionados com a organização da escola, assim como os problemas político-sociais do momento, de modo a que o professor assuma uma determinada função no âmbito social, pois que, as questões educativas estão intimamente ligadas com as questões de ordem social, sociológica e pedagógica, interagindo permanentemente.

Quanto à metodologia de transmissão dos conteúdos curriculares, o autor refere que é imprescindível focar a importância das técnicas audiovisuais e da informática, bem como a planificação e programação do trabalho escolar, as saídas de campo, a avaliação e a utilização do material escolar como medidas facilitadoras para elaborar, planificar e experimentar materiais curriculares.

No que toca às questões vinculadas com a relação pedagógica, na formação permanente é imprescindível dotar o professor com a capacidade de actuar sobre o grupo/turma. Assim, o professor deve ser capaz de observar e diagnosticar o que se passa à sua volta, bem como observar os alunos, e muito concretamente, cada aluno, já que, cada um possui características peculiares, revelando esta informação psicopedagógica uma importância particular. Do mesmo modo, é relevante o facto do professor saber comunicar e expressar-se com os demais, sob pena de fracassarem as relações com a turma e os outros professores. Por último, é importante que o professor saiba dominar a sua voz, a sua entoação e, em última análise, a sua expressão corporal.

3.5.3 Componente cultural

Imbernón (1994) refere que é pelo facto da formação inicial não desenvolver a formação cultural que a sociedade necessita, que é preciso introduzir elementos culturais na formação permanente que não é mais do que incorporar o interesse pela cultura nas suas diversas manifestações e formas artísticas, conhecendo melhor a cultura que, por motivos diversos, permanece à margem da cultura académica mas que influencia na infância, adolescência e juventude. Constituem exemplos o conhecer novos estilos e formas musicais, os códigos de valores, as linguagens específicas (da internet e verbal). A formação permanente de professores deve pautar-se por uma reflexão sobre o conceito de cultura aberta, flexível e democrática de modo a gerar, por osmose, um determinado optimismo pedagógico que uma prática docente mais adequada aos nossos dias comporta, proporcionando ao professor, maior autonomia.

3.5.4 Componente prática docente

A finalidade de incorporar a reflexão sobre a prática docente na formação permanente de professores é, segundo Imbernón (1994:60):

- *Analisar as estratégias educativas na realidade escolar para os seus diferentes momentos ou fases;*
- *Participar directamente e junto dos seus colegas, nas actividades especificamente profissionais;*

- *Validar os objectivos, conteúdos, métodos, propostas curriculares, utilizados na aula;*
- *Experimentar e controlar estratégias de actuação sobre a realidade docente.*

De facto, na perspectiva de Imbernón (1994), não se pode falar de formação permanente sem fazer referência à prática docente como um processo que contempla o estudo, a reflexão, a discussão, a experimentação e que permite que se aprofundem e experimentem as componentes científica, psicopedagógica e cultural com o intuito de que o professor desenvolva, na linha de Habermas (1992), um interesse emancipatório, distanciando-se do conceito de prática educativa reduzida a um instrumento ou actividade técnica.

3.6 Modelos de formação permanente dos professores

Imbernón (1994) concebe a formação como marco organizador e de gestão dos processos de formação nos quais se estabelecem sistemas de orientação, organização, intervenção e avaliação da formação.

Tendo por referência os estudos elaborados por Sparks e Louks-Horsley (1992) sobre a formação permanente, analisaremos cinco modelos de formação como desenvolvimento profissional:

3.6.1 O modelo de formação orientada individualmente

Como refere Imbernón (1994), este modelo caracteriza-se, essencialmente, como um processo em que são os próprios professores que planificam e definem as actividades de formação que julgam satisfazer as suas necessidades. Partindo da reflexão das suas próprias experiências diárias, do intercâmbio com os colegas, da adopção de novas estratégias de ensino, os professores aprendem sem a presença de um programa formal e organizado de formação permanente pelo que, a partir deste modelo, é possível planificar a formação de professores mediante programas que promovam actividades que facilitem a aprendizagem individualizada. Neste contexto, é o professor que

determina os seus próprios objectivos e selecciona as actividades de formação para o cumprimento de tais objectivos.

Este modelo apresenta as seguintes vantagens:

- Os indivíduos em formação podem orientar a sua própria aprendizagem, definir as suas próprias necessidades e avaliar os resultados obtidos;
- Os professores, enquanto adultos, aprendem de forma mais eficaz quando planeiam a sua própria aprendizagem e não o contrário, quando as actividades de formação definidas têm menos interesse por não serem definidas por eles;
- Os indivíduos em formação estão mais motivados para aprender quando participam em actividades cujos objectivos e modalidades de formação respondem às suas necessidades.

Conclui-se, portanto, que este modelo de formação fundamenta-se na auto-aprendizagem e auto-descoberta como sendo os únicos processos de aprendizagem que tem uma influência significativa no comportamento e no desenvolvimento profissional, apelando à participação activa dos indivíduos em formação no desenho do seu plano de formação.

3.6.2 O modelo de observação/avaliação

Este modelo fundamenta-se na necessidade da análise e reflexão como meios essenciais para o desenvolvimento profissional, de modo que a observação e a valoração do ensino facilitam a análise e a reflexão dos professores no sentido de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Supõe, também, que a reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação dos outros companheiros, pois que, obter o ponto de vista do outro pode contribuir para que o professor adquira uma perspectiva diferente de como se deve actuar com os alunos.

Neste contexto, Imbernón (1996) refere que a observação e a valoração beneficiam quer o professor, ao receber um comentário/crítica de um colega, quer o observador (pela experiência em comum, a discussão, a própria situação de observação). A aceitação dos professores de que se pode aprender com a observação poderá favorecer a mudança das suas estratégias com vista ao seu aperfeiçoamento profissional e melhoramento da qualidade do ensino.

Os estudos de Joyce e Showers (1988) realizados com a formação, permitem-nos considerar a influência positiva do modelo de observação/avaliação na formação permanente dos professores, quer pela intervenção dos colegas, como de assessores ou mesmo formadores externos.

3.6.3 O modelo de desenvolvimento e aperfeiçoamento

Este modelo fundamenta-se na concepção de que os adultos aprendem mais eficazmente quando têm necessidade de conhecer algo em concreto ou de resolver um problema, pois a aprendizagem do professor guia-se pela necessidade de dar resposta a determinadas situações problemáticas contextualizadas. Supõe, também, que, tendo os professores essa oportunidade, podem desenvolver propostas, no sentido de melhorar as escolas e o ensino.

Tal como refere Imbernón (1994), isso implica que os professores possam adquirir conhecimentos e estratégias através da sua participação no melhoramento ou aperfeiçoamento da instituição educativa e no processo do desenvolvimento do currículo, o que supõe que esteja consciente das posições dos outros elementos na escola, e exige, ainda, saber trabalhar em grupo e saber resolver problemas.

Apesar da avaliação e das investigações serem escassas sobre o impacto que este modelo tem no conhecimento e estratégias dos professores, existem alguns indicadores de sucesso, tais como:

- A presença de um acordo inicial para que o centro educativo e a administração acompanhem o processo de formação, o que implica reconhecer a experiência e facilitar recursos à equipa de professores para que realize os seus propósitos.

- O facto de os formandos receberem uma formação que lhes permita adquirir os conhecimentos e as estratégias necessárias para levar a cabo os seus propósitos.
- Que os professores tenham tempo para reunir, reflectir e desenvolver o projecto, e possuam recursos económicos necessários para tal propósito.
- O facto de todos participar nas tomadas de decisões significativas.

3.6.4 O modelo de treino (das práticas) ou institucional

Segundo Imbernón, neste modelo de formação é o formador que selecciona as estratégias metodológicas formativas que se supõe que contribuirão para desenvolvimento e aperfeiçoamento dos professores.

Este modelo de formação fundamenta-se na existência de comportamentos e técnicas que os professores devem saber reproduzir nas suas aulas, contribuindo para uma maior eficácia do ensino. Deste modo, é suposto os professores levar a cabo determinadas modificações na sua prática de ensino, sendo essencial que as interiorize previamente para que possa receber o parecer de um observador sobre o modo como as implementou nas suas aulas.

Para Joyce e Showers (1988) o treino ou prática (termo original *entrenamiento*) pode incluir a exploração da teoria, demonstração de estratégias e o parecer sobre a actuação e assessoria no local de trabalho. Sparks (1983) refere que nas actividades de formação pela prática ou treino, a discussão e a observação entre iguais é importante, sendo que se deve usar estas estratégias quando surgem novos conceitos e técnicas ou como ferramenta de resolução de problemas. Segundo o autor, o primeiro passo para a formação deveria ser o diagnóstico, mediante uma série de observações, das práticas ou formas de actuação dos professores nas suas aulas.

Joyce e Showers (1988) destacam a ideia de estratégias de aprender a aprender que os professores já possuem ou que podem desenvolver com a ajuda de um modelo de prática ou treino tais como: a formação adequada, oportunidades para resolver problemas de forma grupal, normas que apoiem a experimentação e estruturas organizativas que apoiem a aprendizagem.

Na opinião dos autores, quando todas as condições que o modelo de práticas ou treino requer estão presentes (teoria, demonstração, prática, parecer e assessoria) surgem altas correlações de sucesso relativamente aos objectivos de conhecimento e à assimilação do mesmo à turma ou classe.

3.6.5 O modelo de investigação ou indagativo

Na opinião de Imbernón (1996) este modelo requer que os professores identifiquem uma área de interesse, procedam à recolha de informação e, com base na interpretação dos dados, concretize as mudanças necessárias no ensino. O autor refere, ainda, que a fundamentação deste modelo se encontra na importância de formular questões válidas sobre a sua própria prática educativa, definindo objectivos que respondam a tais questões.

Para Ingvarson (1987:75),

A maneira mais eficaz de realizar uma formação permanente é mediante o estudo de forma cooperativa por parte dos docentes, dos problemas e temas que fazem parte do seu intento de realizar uma prática coerente com os seus valores educativos.

Um dos impulsionadores mais actuais deste modelo de formação, Zeichener (1983), refere que, desde há várias décadas, se implementou a ideia de “professores investigadores sobre a acção”, “professores como inovadores”, “professores como observadores participantes”. Assim sendo, a investigação é um elemento muito importante para os professores, pois é por ela que se detectam e resolvem problemas e, neste contexto, podem crescer como pessoas.

Do ponto de vista da investigação-acção, o professor é concebido como uma pessoa capaz de reflectir sobre a sua própria actividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática, capaz de levar a cabo o que, na opinião de Schön, se denomina de reflexão-na-acção. Na perspectiva de Gimeno (1983), o professor converte-se em investigador da sua própria prática ao reflectir nela, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao intervir intencionalmente nas situações, utilizando metodologias adequadas e desenvolvendo o seu profissionalismo e competência metodológica.

De facto, a investigação-acção propõe um tipo de indagação em que os problemas de investigação surgem da própria prática do docente ou grupo de docentes.

Na perspectiva de Elliot (1990), sendo uma investigação qualitativa, predomina o estudo de caso, a procura de significados inerentes à prática das pessoas implicadas, a observação participante, e documentos escritos, como métodos de informação, e a negociação como método de análise de dados.

Para este autor, a investigação-acção é um processo que surge da prática problemática do professor e são os professores os principais condutores de todo o processo de investigação. Os investigadores externos à escola não constituem um grupo diferente do dos professores, portanto, a coordenação da investigação é da responsabilidade do professor ou grupo de professores.

Kelly (1985), distancia-se um pouco desta concepção dado que, na sua opinião, o projecto de investigação é da responsabilidade de uma equipa de peritos que defende, negocia e discute o projecto com a equipa de professores embora com papéis diferentes, a equipa de investigação e a de professores não assumem relações hierárquicas. Contudo, o professor é um colaborador activo em todos os momentos da investigação, colaborando com investigadores e instituições de formação, e contribuindo com a sua própria experiência e recursos.

Portanto, neste modelo de formação de professores é necessário que o seu currículo contemple o objectivo de formar profissionais que reflectam, investiguem e sejam críticos em relação à sua própria prática educativa e, como refere Gimeno (1983), profissionais dotados de conhecimentos e competências que permitam concretizar esta função de indagação.

Neste contexto, a investigação-acção surge com o objectivo de contribuir para melhorar a profissionalidade do professor, através do desenvolvimento da capacidade de auto-análise e de auto-reflexão, pois, tal como afirma Zabalza (1987:294),

*Na acção profissional coexistem a acção e o discurso sobre a acção.
Sabe-se que os professores podem conseguir ser melhores profissionais
reflectindo sobre o que fazem.*

Acrescenta-se, ainda, a importância do trabalho colaborativo, participativo, entre os professores e investigadores para desenvolver um projecto comum, sendo que a colaboração significa consenso, tomada de decisões democráticas e acção comum e constitui um elemento básico no desenvolvimento dos projectos de investigação-acção; implica que os investigadores e professores comuniquem frequentemente durante o processo com o objectivo de chegarem a acordo quanto às percepções e princípios resultantes das diferentes visões.

Esta perspectiva, faz com que o modelo de formação de professores por investigação-acção só exista quando é colaborativa.

Em jeito de conclusão, realçamos a investigação-acção como um modelo de formação que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que preconiza o conceito de professor auto-consciente, comprometido com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (individual e colectiva). Sendo que, através dela, os professores relacionam problemas do ensino e da aprendizagem com questões de natureza política institucional e social, podemos afirmar, seguindo a linha de Elliot (1993), que existe uma relação entre investigação-acção e outros elementos como o desenvolvimento do professor, desenvolvimento e avaliação do currículo e o desenvolvimento da escola.

3.7 A formação permanente ou contínua em Portugal

A formação contínua de professores não é uma novidade em Portugal. Desde o século XIX que se registam inúmeras iniciativas particulares e oficiais. Até aos anos noventa teve, contudo, sempre um carácter muito precário, quase sempre marcada por iniciativas pontuais, como verificaremos importando-nos a algumas referências históricas.

A formação contínua dos professores aparece amplamente documentada desde o século XIX, associada à ideia de conferências pedagógicas. Com a I.ª República (1926-1926), conheceu um grande impulso, sobretudo nas acções dirigidas aos professores primários.

Com o Estado Novo (1933-1974), este tipo de formação conheceu certo incremento nos períodos de reforma do sistema de ensino. Assim aconteceu nos anos trinta, destacando-se as acções dirigidas aos professores do ensino primário repetindo-

se nos anos sessenta, nomeadamente aquando da institucionalização do ciclo preparatório (1968-1969), quando se colocou, com particular acuidade, o problema da formação dos professores que o viessem a ensinar. Em plena reforma de Veiga Simão, regista-se em 1972/73, a abertura de Centros Regionais, destinados a dinamizar as escolas, a promover acções de formação, a prestar apoio técnico e a facilitar o intercâmbio pedagógico.

Como refere Nóvoa (1999), no período subsequente ao golpe militar do 25 de Abril de 1974, realizou-se um notável esforço de actualização científica e pedagógica promovendo-se inúmeras acções de formação. Estas acções decorriam de dois factores:

a) A mudança política do regime implicava uma nova postura do corpo docente de modo consentâneo com os novos valores;

b) O fim dos Exames de Estado e dos Cursos de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras que implicou a transferência para os orientadores de estágios nas escolas da responsabilidade pela formação pedagógica dos professores.

Rapidamente se tornou evidente que estes orientadores não possuíam uma formação pedagógica adequada para desempenho das novas tarefas que lhes foram confiadas. Passou a viver-se uma situação de total improviso, com os estagiários sujeitos às maiores arbitrariedades.

Em 1975 regista-se a realização de cursos para delegados pedagógicos, e iniciam-se acções de reciclagem com o apoio de textos escritos e material audiovisual.

No ano seguinte, organizam-se cursos para todos os coordenadores pedagógicos, introduziu-se no horário do professor um espaço de tempo destinado à formação para reuniões de carácter pedagógico, aspecto que constituiu uma enorme inovação.

Em 1977, procura-se constituir uma estrutura capaz de suportar um processo de formação contínua de professores. Assim, é criada uma Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores. Esta comissão chegou a elaborar um curriculum destinado a formar um corpo de formadores de formadores, estabelecendo um tempo mínimo de 267 horas, contemplando as seguintes matérias: Dinâmica de Grupos,

Expressão e Comunicação, Sociologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Avaliação Pedagógica, Correntes e Tendências em Educação e Investigação em Pedagogia, para além de Trabalho de Projecto e outras metodologias similares. As intenções eram boas, mas a situação económica do país exigia forte contenção das despesas públicas e o resultado foi continuar a improvisar-se em termos de formação de professores.

3.8 A institucionalização

Fontes (1991, refere que a institucionalização da formação ocorre nos anos 80, num contexto marcado por profundas mudanças, nomeadamente as que decorriam na difusão das novas tecnologias de informação e comunicação. Em Portugal, o sistema de ensino atravessou nesta década uma enorme crise, devido a quatro factores essenciais:

a) Um orçamento que até finais dos anos 80, não permitia o crescimento das despesas educativas, nem investimentos que o sistema carecia;

b) O aumento preocupante do desemprego dos jovens, que na sua maioria continuavam a ser "despejados" no mercado de trabalho com uma escolaridade muito elementar e sem qualquer qualificação profissional;

c) O sistema de ensino revelava enormes dificuldades de adaptação dos objectivos, dos conteúdos e dos métodos de formação à rápida evolução tecnológica;

d) Nas escolas que abrangiam a faixa etária dos 12 aos 16 anos, aumentaram, de forma exponencial, as dificuldades de adaptação a esta população escolar (número de alunos, heterogeneidade, etc.)

Para Nóvoa (1999), é neste contexto que a formação contínua dos professores começa a ser encarada como uma necessidade estratégica por parte do Estado, para resolver uma situação que se reconhecia como problemática. Até então, como afirma Ponte (1994), pressupunha-se que os professores, uma vez em funções e desde que dispusessem de habilitações consideradas adequadas, estariam em condições de exercer para sempre a sua actividade profissional.

A Lei de Bases de Sistema Educativo (Lei 46/86) foi o primeiro documento onde a mesma é consagrada a formação permanente com integridade. Entre os quatro artigos que contemplam a formação dos professores, um deles, o artigo 35º, é dedicado à formação contínua. Por outro lado, estabelece o direito dos professores a uma carreira, organizada em 10 escalões, assim como as condições de progressão na carreira. A progressão na carreira tinha em conta o tempo de avaliação de desempenho e a frequência de acções de formação contínua (Decreto-lei 409/89, de 18/11).

Nele se regulamentam, de forma genérica, os princípios fundamentais da formação contínua, salientando-se os seguintes pontos:

- O reconhecimento do direito à formação contínua para todos os professores, independentemente do nível de ensino.
- A diversificação dessa formação, de forma a “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais”, possibilitando ainda a “mobilidade e a progressão na carreira”.
- A responsabilidade das instituições de formação inicial, de nível superior, na organização da formação contínua, embora em cooperação com as escolas.
- A institucionalização dos anos sabáticos como períodos atribuídos aos docentes para a formação contínua.

Só em 1989, o relatório sobre *A Situação do Professor em Portugal*, então publicado, dava conta como a formação permanente continuava pontual. Este mesmo relatório, José Alberto Correia (1998), revela como nota que só 53,3% destas acções foram organizadas pelo Ministério da Educação, cabendo as restantes aos sindicatos, associações de professores, sociedades científicas, escolas, etc. A questão da formação contínua é objecto de um largo debate.

Segundo Ponte (1994), no ano de 1990 deram-se igualmente importantes avanços na institucionalização da formação contínua, nomeadamente para efeitos de progressão na carreira. Foi, então, aprovado e regulamentado o *Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário*, consagrando-se, nestes diplomas, um vasto conjunto de princípios de

enorme relevância sobre a formação dos professores. Num estudo então publicado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, constatava-se, uma vez mais, que a formação contínua dos professores, caracterizava-se pela (1) desarticulação entre as necessidades de formação sentidas pelos professores e a oferta formativa; (2) a falta de organização e de apoio das entidades responsáveis pela formação; e, (3) a inexistência de repercussões nas práticas dos professores.

Estas conclusões aparecem de, alguma forma, reflectidas nas conclusões do 1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, realizado em Aveiro, em 1991, sendo, no mesmo, salientado que as acções que eram realizadas estavam desarticuladas dos contextos organizacionais das escolas e dos problemas sentidos pelos professores. O ano de 1992, marca o início da formação contínua em Portugal, numa dimensão e com estruturas sem paralelo com o passado.

3.9 Os Anos Noventa

A expansão da formação contínua de professores em Portugal, nos anos noventa, constituiu, para diversos autores, uma resposta a três problemas essenciais que o sistema educativo enfrentava:

a. A exigência de estabelecer novos critérios diferenciadores dos docentes que não assentasse exclusivamente na simples progressão pela antiguidade, e que contribuíssem igualmente para premiar os mais empenhados na sua actividade profissional.

b. A necessidade de mobilizar e preparar os professores para o desenvolvimento das reformas educativas que foram empreendidas na segunda metade dos anos oitenta. Havia, então, um largo consenso sobre a importância crucial que a adesão e a acção dos professores tinham para o sucesso de qualquer reforma. A formação contínua conferia não apenas aos professores novas competências e conhecimentos profissionais, necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino, mas também contribuía para a sua maior profissionalidade e o desempenho de funções mais amplas nas escolas.

c. A necessidade de adaptar o corpo docente às mudanças sociais, culturais e tecnológicas que eram previsíveis no plano internacional. A curta vigência dos saberes

científicos e pedagógicos coloca hoje os professores perante um constante dilema: ou se actualizam, alargam e diversificam os saberes iniciais, ou envelhecem a um ritmo vertiginoso, não lhes restando outra alternativa senão apostar na dimensão formativa.

Apesar de nenhuma destas questões ser nova, na década de noventa, passou a ser consensual que a formação contínua iria desempenhar um importante papel neste novo contexto.

A expansão da formação contínua dos anos 90 foi determinada por três razões essenciais:

a) A resolução do problema dos professores provisórios no ensino básico e secundário.

Na retórica política, desde os finais dos anos 70 que a questão da formação contínua aparecia com alguma frequência. Mas, como vimos, estava longe de se traduzir em termos de acções concretas. As acções de formação tiveram sempre um carácter pontual. Para a maioria dos professores, não constituíam uma prioridade. Os dois principais problemas que continuavam a afectar o professorado do ensino não superior, continuavam a ser a formação inicial e a profissionalização. Referimos que, ainda em 1984/85, 42% dos docentes do ensino preparatório e 50% do secundário não possuíam formação profissional completa. O grande avanço na profissionalização só ocorre em 1989/90, tornando possível, a partir daí, encarar, de uma forma nova, a própria questão da formação contínua.

b) A entrada de importantes fundos comunitários para a formação profissional.

A entrada de Portugal para a CEE em 1 de Janeiro de 1986, possibilitou o acesso a importantes fundos comunitários destinados à formação contínua. Inicialmente os principais beneficiados foram os jovens, mas na década de noventa passaram a ser também os adultos. Foi em grande parte devido aos fundos comunitários que esta formação adquiriu a dimensão que hoje se lhe reconhece.

c) A urgência de mobilizar os professores para a reforma do sistema de ensino.

As reformas empreendidas no sistema educativo na sequência da publicação da Lei de Bases (1986), depois de uma fase inicial de alguma mobilização dos professores, no princípio da década de 90, ainda não produziam resultados suficientemente satisfatórios. A expansão da formação contínua, superiormente controlada pelo Estado, foi apontada como um poderoso meio para mobilizar e preparar os professores para as mudanças em curso. As avaliações posteriores demonstraram que tiveram um impacto mínimo, senão mesmo desmobilizador na prática dos professores.

3.10 Contextualização da formação de professores

No período que precede o arranque da formação contínua, em 1992, verifica-se um intenso debate ideológico entre as duas centrais sindicais dos professores sobre o modelo a adoptar.

O governo criou um órgão com competências a nível nacional para acreditar as entidades formadoras e as acções de formação, bem como acompanhar e avaliar o sistema de formação contínua dos professores - Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. Era da competência do Governo estabelecer as prioridades de formação (Decreto-lei 249/92, de 9/11 e Decreto-lei 274/94, de 28/10).

A questão da obtenção dos créditos para a progressão na carreira, conferidos pelas várias acções de formação, contaminou desde o princípio os objectivos da formação contínua. Generalizou-se a ideia que o importante não eram as acções, mas os créditos que as mesmas conferiam. A ideia estava já presente no estatuto da carreira docente (1990), que entendia a formação contínua como um dever do docente, cujo não cumprimento lhe implicaria graves consequências no seu percurso profissional.

Pressupunha, também, que o ingresso num programa de formação resultava, não de uma vontade de aprender ou de uma necessidade interior de evoluir profissionalmente, mas de uma obrigação que havia que cumprir para se sobreviver e progredir na carreira. A avaliação de desempenho, consagrada no Relatório Crítico que os docentes se viram obrigados a elaborar, mais não fez do que consagrar esta lógica: o importante não era o desempenho e empenho do docente, mas a confirmação

burocrática dos deveres cumpridos (apresentação de certificados de acções frequentadas).

Na primeira fase, durante o FOCO 1, as escolas superiores tiveram um papel preponderante na formação contínua dos professores. Apostou-se num modelo próximo do preconizado pela FNE (Federação Nacional de Educação). Constatou-se um notório envolvimento de grande número de professores do ensino superior nestas acções de formação.

Na segunda fase, os Centros de Formação de Associações de Professores (CFAPs), mas sobretudo os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAEs), a grande novidade do novo sistema, acabaram por impor-se. A formação centra-se nas escolas e nos seus professores. No princípio, as expectativas eram enormes sobre as potencialidades destes centros na promoção da reflexão dos professores sobre as suas próprias práticas, conduzindo-os a situações de inovação pedagógica ou de superação de muitas situações problemáticas vividas nas escolas.

Na opinião de Ponte (1994), quase de imediato se constatou que esta formação se havia tornado num negócio para os muitos improvisados formadores, Os formandos - professores, a maioria das vezes, apenas esperavam que a formação fosse rápida, com o mínimo de esforço e custos, mas que conferisse os créditos necessários para a progressão na carreira.

Em meados da década de noventa, vários estudos sobre a formação contínua que estava a ser realizada revelavam um preocupante quadro: a) ofertas de formação continuavam desligadas dos contextos escolares e das suas necessidades, sendo frequentemente determinadas apenas pela simples disponibilidade de formadores numa dada área; b) A procura da formação era cada vez mais destinada a resolver, de forma expedita, o problema dos créditos dos professores para progressão na carreira; c) os centros de formação estavam cativos de professores afastados de funções directivas nas escolas ou que revelavam algum cansaço das aulas.

Em finais dos anos noventa, constatava-se que as acções de formação estavam longe de corresponder às expectativas iniciais. As atitudes iniciais de entusiasmo e interesse, deram lugar à desmotivação. Na óptica de Ruela (1999), os centros de formação das escolas, a grande inovação de 1992, tornaram-se simples agências de

créditos para a progressão na carreira docente. Outras avaliações, como a de Correia (1998), traçaram um quadro ainda mais negro desta formação, ao mostrarem como interesses instalados comandam os respectivos centros de formação e as suas ofertas formativas, completamente afastados das necessidades dos professores ou dos problemas das escolas. Apesar do salto quantitativo da formação contínua dos professores na década de noventa, constata-se que a mesma está longe de corresponder às expectativas que gerou. Muitos centros de formação revelaram-se incapazes de aproximarem a formação dos contextos escolares, de articularem formação, pesquisa e inovação pedagógica, de contribuírem para a autonomia das escolas, ou mesmo de promoverem o desenvolvimento profissional dos professores.

A FNE (Federação Nacional de Educação) defendia que a formação contínua deveria ser assegurada pelas escolas superiores, embora de forma articulada com as escolas. Este modelo acabou por vigorar, de certa forma, na primeira fase.

A FENPROF (Federação Nacional de Professores), defendia que a formação deveria ser centrado nas escolas e envolvendo os seus professores, pois que se registou uma enorme dinamização das escolas entre 1974 e 1986, em consequência de um modelo de formação de professores que nelas se centrara.

Com a *Estratégia de Lisboa*, a União Europeia reconhece a mudança significativa resultante da globalização e responde aos desafios da nova economia baseada no conhecimento.

No âmbito dos objectivos estratégicos estabelecidos para 2010, a União Europeia propõe -se criar condições para uma efectiva preparação dos cidadãos para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), reconhecendo nas competências TIC um factor decisivo de integração na economia do conhecimento. No quadro da estratégia de Lisboa, o XVII Governo Constitucional avança com a proposta ambiciosa de colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica do ensino em 2010, através do Plano Tecnológico da Educação. O Plano Tecnológico da Educação estrutura -se em três eixos temáticos de intervenção: tecnologia, conteúdos e formação. A componente da formação visa o reforço das qualificações e a valorização das competências, ultrapassando os principais factores inibidores da modernização tecnológica do sistema educativo, promovendo a utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem e na gestão escolar, a

formação de docentes centrada na utilização pedagógica das TIC e a existência de mecanismos de certificação de competências TIC.

A Portaria 731/2009 regulamenta, então, as condições normativas para a execução do programa de formação e de certificação de competências TIC para docentes.

O Sistema de Formação e de Certificação de Competências TIC assenta nos princípios de aprofundamento e desenvolvimento das competências adquiridas e da sua integração no contexto profissional e na dupla perspectiva de validação e aquisição de novos conhecimentos funcionalizados à utilização pedagógica da TIC no quadro jurídico da formação contínua de professores e de validação de competências profissionais adquiridas fora do quadro jurídico da formação contínua de professores, tomando, para tal, em consideração sejam os conhecimentos adquiridos no decurso do percurso profissional do docente, sejam os conhecimentos adquiridos no quadro da formação complementar académica especializada.

Esta formação estrutura-se em cursos modulares, sequenciais, disciplinares e profissionalmente orientados.

Criam-se, portanto, três certificados: o certificado de competências digitais, o certificado de competências pedagógicas e profissionais com TIC e o certificado de competências avançadas em TIC na educação.

- O certificado de competências digitais visa certificar competências básicas que possibilitam a utilização instrumental das TIC no contexto profissional.
- O certificado de competências pedagógicas e profissionais com TIC visa certificar competências que permitem ao docente a sua utilização como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.
- O certificado de competências avançadas em TIC na educação certifica conhecimentos que habilitam o docente à sua utilização como recurso pedagógico numa perspectiva de inovação e investigação educacional.

O Sistema de Formação e de Certificação de Competências TIC, com o inerente reforço das qualificações e valorização das competências que lhes estão associados, são considerados, então, instrumentos privilegiados para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para o sucesso escolar dos alunos.

Estão criadas, pois, as condições necessárias para que o perfil de competências do docente, no âmbito das TIC, seja amplamente atingido de modo a que o professor se desenvolva profissionalmente no sentido da aplicação de pedagogia mais activas, participativas, em que a interactividade do aluno no ensino e na aprendizagem seja uma prática comum.

Capítulo 4

As Competências e os Novos Paradigmas Educativos

A necessidade de conceptualizar o termo “competência” suscitou o aparecimento de múltiplas definições, que geralmente se complementam, ainda que em alguns casos possuam diferenças substanciais. Estabeleceremos, neste capítulo, as diversas definições, mais no âmbito educativo (mas não exclusivamente). A introdução do conceito de competências no ensino pode ser um recipiente apropriado para conter, de forma rigorosa, uma prática de ensino em consonância com uma perspectiva de formação integral, em equidade e para toda a vida.

Já não é suficiente adquirir os conhecimentos ou dominar umas técnicas; é absolutamente necessário que o aluno seja “capaz” cognitivamente e, sobretudo, seja “capaz” nas outras capacidades: motoras, de equilíbrio, de autonomia pessoal e de inserção social.

4. Enquadramento geral de competências

Começaremos, portanto, por fazer uma análise àquelas que nos parecem ser as perspectivas mais relevantes relativamente à abordagem das competências, sem pretendermos ser completamente exaustivos.

Assim, identificamos quatro perspectivas principais:

1. As competências como atribuições;
2. As competências como qualificações;
3. As competências como traços ou características pessoais;
4. As competências como comportamentos ou acções.

No que se refere às perspectivas 1 e 2, as competências são consideradas como elementos extra-pessoais e são definidas como atributos.

Relativamente à perspectiva 3, as competências são consideradas como características intra-pessoais e são definidas como capacidades.

Finalmente, na perspectiva 4, as competências são consideradas como fenómenos inter-pessoais e são definidas como resultados de desempenho ou modalidades de acção.

Analisemos, então, com mais detalhe, cada uma destas perspectivas.

4.1 Perspectivas de base sobre o conceito

4.1.1 As competências como atribuições

Esta perspectiva é considerada a mais tradicional sobre o conceito e aquela que é mais frequentemente apropriada no que Ceitil (2007) chamou de léxico institucional.

A definição presente no *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*, publicado pela Academia das Ciências de Lisboa (2001) sobre o conceito atribuições, regista como sinónimo as “funções, competências, poderes ou prerrogativas inerentes a um cargo ou a uma tarefa”, tendo, ainda, o significado de “jurisdição de uma autoridade”.

Nesta óptica, as competências são consideradas como prerrogativas que determinadas pessoas podem (ou devem) usar e que são inerentes ao exercício de determinados cargos, funções ou responsabilidades, pelo que não são contingenciais nem às características pessoais nem aos desempenhos específicos dos seus respectivos detentores.

Assim, as competências são um dado, um elemento externo à pessoa e é adstrito a um determinado papel organizacional ou social que essa pessoa desempenha. Isto equivale a dizer que a competência existe como elemento formal, quer a pessoa a use ou não.

É com base nesta perspectiva que dizemos e constatamos, em alguns documentos oficiais, que determinado cargo, função e, mesmo, pessoa têm competências para determinada coisa, ou ainda que é a ele ou a ela que compete exercer tal prerrogativa, não tanto pelo facto de se considerar que é a pessoa mais adequada para o fazer mas, tão só, porque tem o direito ou a obrigação de o fazer, por inerência directa do exercício de determinadas funções.

Esta perspectiva sobre as competências é utilizada na gestão dos recursos humanos, na adaptação de alguns sistemas mais ou menos tradicionais de descrição e qualificação de funções onde se passa a designar por competências aquilo que, em modalidades mais clássicas, se designaria por responsabilidades e conhecimentos e seriam, do mesmo modo, inerentes ao exercício de determinadas funções.

4.1.2 As competências como qualificações

Esta perspectiva valoriza a noção de competências como um conjunto de saberes ou de domínios de execução técnica que as pessoas poderão adquirir, quer através do sistema formal de ensino, quer através da formação profissional, quer ainda, e de acordo com a recente declaração de Bolonha, por outras modalidades de aprendizagem ao longo da vida.

Ora, no contexto desta óptica, uma pessoa está qualificada para o desempenho de um determinado cargo ou função se tiver, no seu currículo, um conjunto de formações reconhecidas como válidas para garantir a qualidade do seu desempenho no exercício desse cargo ou função.

Segundo Ceitil (2007), esta perspectiva enfatiza a ideia de que as competências são entidades ou atributos extra-pessoais, ou seja, exteriores às pessoas, podendo, no entanto, ser adquiridos ou atribuídos por essas pessoas através de agentes externos.

Na opinião de Ceitil, nas perspectivas que referimos, as competências são entendidas como independentes do desempenho. Isto significa que uma pessoa pode ter as competências necessárias para uma determinada finalidade sem que o seu desempenho revele necessariamente os resultados concretos que seria legítimo esperar do exercício dessas competências.

Isto significa para Ceitil que, tal como na perspectiva das competências como atribuições, uma pessoa pode ter as atribuições para o exercício de uma actividade, sem no entanto, as exercer, também nesta perspectiva de competências como qualificações, uma pessoa pode ter as qualificações necessárias para uma função sem que essas qualificações se reflectam necessariamente no seu desempenho.

É o caso de uma pessoa que possui um determinado grau académico, facto considerado como uma qualificação, mas que não determina, por inerência directa, que esta pessoa possua esse grau académico, tenha, por essa razão, um desempenho equivalentemente competente. Ceitil vai mais longe e exemplifica com o actual sistema de certificação de formadores, referindo que o facto de um formador ter a qualificação como formador, o CAP, não significa, de todo, que seja um bom formador.

Como exemplo actual aplicável ao sistema formal de ensino, podemos mencionar as modernas práticas de certificação de perfis de competências, onde o

objectivo é certificar uma pessoa que reúna, no seu currículo, um conjunto de qualificações reconhecidas para exercer uma determinada função, papel ou cargo. Só que as provas são episódicas e circunstanciais e não permitem uma efectiva avaliação sobre se a pessoa em causa mantém, de facto, essas competências em todas as acções que realiza no âmbito de desempenho da actividade para a qual foi certificada.

Regista-se, pois, que nesta visão de competências como qualificações, as avaliações de competências são casuísticas, episódicas e relativamente descontextualizadas das práticas quotidianas.

Podemos, pois, concluir que nas perspectivas em que as competências são consideradas como atributos ou factores extra-pessoais, não existe contemporaneidade entre a permanência do atributo ou a qualificação na realidade do seu desempenho. Torna-se, portanto, fundamental a diferença entre uma pessoa ter a competência e ser, de facto, competente.

4.1.3 As competências como traços ou características pessoais

Esta é, sem dúvida a perspectiva mais conhecida e talvez a mais amplamente aceite e aplicada nos sistemas actuais de gestão, avaliação e desenvolvimento de competências.

Esta perspectiva inclui-se numa das mais conhecidas e de maior credibilidade teórica, as teorias de David McClelland e da corrente que ele fundou.

McClelland (1973), introduz no seu artigo *Testing for Competence Rather Than Intelligence* uma ruptura com as concepções tradicionais da medida em Psicologia e com as suas consequentes aplicações à selecção de pessoas, definindo-as do seguinte modo:

- a) *Não eram preditores nem do desempenho profissional nem do sucesso na vida.*
- b) *Apresentavam resultados muitas vezes enviesados por atitudes de discriminação em relação a minorias étnicas, mulheres e pessoas de estratos sociais mais baixos.*

Estas conclusões conduziram o autor:

na procura de outros métodos de pesquisa que permitissem identificar variáveis de “competências” que realmente fossem predictoras de um bom desempenho e não fossem influenciadas (ou pelo menos influenciadas) por critérios relacionados com raça, sexo, ou factores sócio-económicos. (Spencer & Spencer, 1993).

Na óptica deste autor, as eventuais limitações existentes na aplicação de testes psicológicos como instrumentos preditores do desempenho futuro, resultam do facto de as aplicações dos testes serem feitas em condições experimentais ou, então, descontextualizadas das condições reais inerentes às actividades profissionais concretas.

Ora, é exactamente este desvio que é preditivo, a partir das provas psicológicas e o resultado na prática, que conduz o autor a procurar outros factores que possam permitir um maior rigor e maior precisão nos prognósticos para o bom desempenho.

McClelland conclui, pois, que os factores que diferenciam uma pessoa com elevada performance de outra que é suficientemente boa para manter o seu emprego, não são tanto o seu perfil de capacidades, mas os modos concretos que utiliza para mobilizar as suas capacidades para acções concretas.

Conclui, ainda, que não é o perfil de capacidades que diferencia as pessoas, mas sim os resultados concretos do seu desempenho. Acrescenta, ainda, que se a preocupação dominante no recrutamento e na selecção, é encontrar candidatos que venham a ter um bom desempenho futuro, então o caminho a seguir é definir as características que as pessoas de elevado desempenho realmente evidenciam e seleccionar os candidatos futuros a partir dessas características e não a partir de uma lógica puramente dedutiva, assente na realização de testes psicológicos, centrados na avaliação de capacidades gerais e abstractas.

Portanto, são justamente as características diferenciadoras que McClelland designa por competências.

Para Boyatzis (1982:21), uma competência é

uma característica intrínseca de uma pessoa que resulta em efectiva ou superior performance na realização de uma actividade.”

Segundo o autor, esta característica ou conjunto de características interligadas, podem ser

um motivo, um traço, uma habilidade, aspectos da auto-imagem ou do papel social, ou ainda um corpo de conhecimentos que a pessoa utiliza e que resulta em performance eficaz.

Retomando mais tarde esta definição, Spencer & Spencer (1993:9) propõem a competência como

uma característica intrínseca de um indivíduo que apresenta uma relação de causalidade com critérios de referência de efectiva e superior performance, numa dada actividade ou situação.

Efectivamente, estas definições enfatizam claramente a perspectiva das competências como características ou traços das pessoas, profunda e solidamente estruturados na sua personalidade. E é precisamente essa estruturação profunda que dá realmente consistência às competências, diferenciando as pessoas que são consistentemente competentes daquelas que apresentam bons desempenhos de forma esporádica ou ocasional.

A analogia do *iceberg* de Spencer & Spencer (1993), pretende sugerir uma figuração representativa das diferentes competências situando na parte visível do *iceberg* aquilo que designam por habilidades (skills) e os conhecimentos (knowledge), enquanto na parte submersa, a invisível, localizam os motivos (motives), traços (traits), valores (values) e auto-conceito (self-concept), consideradas como competências mais profundas e estruturantes e por isso, mais difíceis de desenvolver e modificar. Surgem, pois, os defensores das competências ocultas que, não sendo imediatamente evidentes, estão profundamente estruturadas na personalidade das pessoas e influenciam e condicionam, fortemente, comportamentos. Por outro lado, surgem os defensores da dimensão visível das competências (mais preocupados com a dinâmica dos comportamentos e a expressão instrumental das acções sobre a performance profissional) que enfatizam a ideia de que as competências só se exprimem e têm verdadeiro sentido e substância na e pela acção.

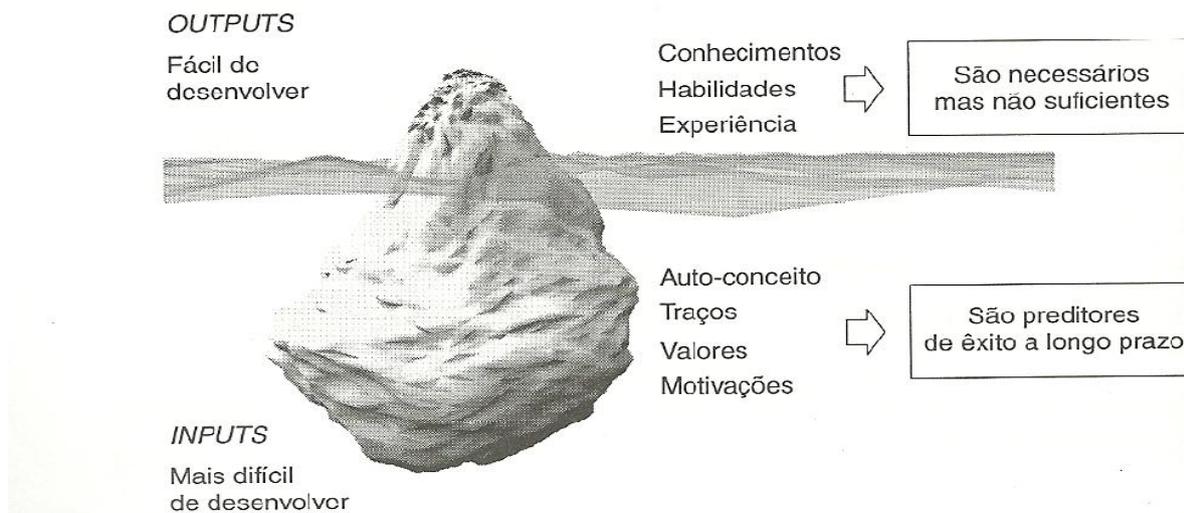


Figura 6 - Iceberg de competências - Fonte Spencer e Spencer (1998)

4.2 As competências como comportamentos ou acções

Esta perspectiva valoriza o conceito de competências enquanto comportamentos ou acções. Embora possam existir características pessoais, ou traços nas pessoas que apresentam elevados níveis de performance, o que realmente interessa, para esta perspectiva, não é a presença ou não desses traços, mas a sua expressão fenomenal e pela acção.

Segundo a interpretação de Ceitil (2007), de pouco interessa que uma pessoa possua um conjunto de traços ou características pessoais, eventualmente predictoras de um bom desempenho, se esse bom desempenho não ocorrer. Neste sentido, a competência só existe e só pode ser considerada como tal, na acção.

Efectivamente, esta perspectiva permite diferenciar o conceito de competência dos conceitos de capacidade e potencial. Estes consistem em características e traços de personalidade das pessoas que, em princípio, considera que podem constituir condições favoráveis e indispensáveis para que essas pessoas possam ter um bom desempenho em determinados contextos, enquanto as competências são o próprio bom desempenho.

Assim, segundo esta perspectiva, é possível que uma determinada pessoa possa ter características e traços pessoais adequados para um bom desempenho, mas não conseguir evidenciá-los nos contextos e práticas reais. Neste caso, dir-se-á que a pessoa tem a capacidade e o potencial para desempenhar bem determinadas actividades, mas não tem, todavia, competências.

Ora, conclui-se, portanto, que enquanto os traços e as características são realidades em potência, as competências são realidades em acto e, por isso, visíveis, observáveis e mais facilmente mensuráveis. Neste sentido, enquanto as descrições de funções apresentam as tarefas específicas que devem ser realizadas numa determinada actividade ou função, as competências constituem os modos como essas tarefas ou actividades devem ser realizadas, para se traduzirem em elevados níveis de performance.

Como síntese, podemos referir que a perspectiva dos comportamentos ou acções apresenta as competências como interacções, ou seja, como resultados concretos de um desempenho ou como acções concretas que as pessoas desenvolvem no seu quotidiano profissional. Realça-se que o ponto-chave desta perspectiva se centra no facto de que, sendo as competências concebidas como um produto de interacções e como resultados de desempenho, elas só existem e só fazem realmente sentido na e pela acção.

4.3 As competências: como e quando surgiram

4.3.1 Contextualização do conceito de competências

Segundo Ceitil (2007), o conceito de competência deriva do final da Idade Média. Inicialmente, era um termo aplicado apenas à linguagem jurídica significando que determinada corte, tribunal ou indivíduo era competente (idóneo) para realizar um dado julgamento. Mais tarde, o termo passou a ser utilizado também para designar alguém capaz de pronunciar-se sobre certos assuntos. Mas, com o tempo, começou a utilizar-se o conceito para qualificar pessoas capazes de realizar um bom trabalho.

Spencer e Spencer (1993:15), reconhecem a evolução do conceito de competência afirmando que “uma competência é uma característica fundamental do indivíduo que está casualmente relacionada a um critério de eficácia e/ou performance excelente no trabalho ou situação.

Percebemos, pois, que a utilização do termo competência remete ao princípio taylorista de selecção e formação de pessoas, enfatizando o aperfeiçoamento de habilidades técnicas e específicas ao desempenho das tarefas operacionais da função.

Neste sentido, o conceito de competência passou a ter uma maior área de abrangência, englobando conhecimentos, habilidades e experiências voltadas para o exercício de uma função nas organizações.

Actualmente, a noção de competência evoluiu para a compreensão de que não se situa somente no âmbito de trabalho, pelo facto de não se limitar à execução das tarefas de um posto de trabalho.

McClelland (1973), iniciou o movimento de competências na gestão de recursos humanos, com a publicação do seu referido artigo. A partir do estudo de selecção de diplomatas que representavam os E.U.A. no estrangeiro, desenvolveu uma metodologia para a construção do modelo de competências conhecida como *Job Competence Assesment*, em que as introspecções chave do estudo inicial ainda hoje continuam a ser aplicadas.

Estas introspecções chave dizem respeito à focalização dos performers de desempenho de excelência, à entrevista que diz respeito a eventos comportamentais, à análise temática dos conteúdos da entrevista e à separação dos recrutados num conjunto de competências descritas em termos específicos de comportamentos.

Segundo Ceitil (2007), este método é diferente da então tradicional descrição de funções e as habilitações. Distinguem-se pelo facto de a descrição de funções salientar e entender as funções e as qualificações de desempenho de cada função e o modelo de competências salientar as características pessoais necessárias para o desempenho de sucesso.

A partir dos anos 80, fruto da crise estrutural do capitalismo, surge o modelo de competências profissionais que deriva de vários factores, tais como os factores tecnológicos, organizacionais, económicos, demográficos e culturais. A lógica de

competências tornou-se, pois, o centro de interesse das empresas, evidenciando as competências como um conjunto de saberes dos trabalhadores na resolução de problemas e situações concretas.

McClelland (1973) rompe com o tradicional conceito de competências deixando apenas de ser avaliadas em termos de aptidões potenciais como o Q.I. ou o currículo acadêmico. Segundo este autor (1973:7),

competência é uma característica pessoal relacionada com uma actuação superior na realização de uma tarefa ou de uma determinada situação.

Diz, ainda, que a competência

é uma capacidade, pelo que se refere ao que a pessoa é capaz de fazer, não ao que faz sempre em qualquer situação.

Desenvolvendo um instrumento imprescindível para pôr a Psicologia ao serviço do progresso das empresas, McClelland compreende as competências como variáveis susceptíveis de melhor predizerem a realização no trabalho e não se sujeitarem a constrangimentos relacionados com a raça, sexo ou factores sócio-económicos. Assim, a abordagem da gestão por competências, devida essencialmente à necessidade de gerir a incerteza e uma relativa imprevisibilidade dos contextos profissionais, propõe uma definição em termos das características e comportamentos das pessoas que realizam bem o seu trabalho, ao contrário dos modelos tayloristas que defendiam o trabalho em termos de elementos funcionais e com base nos instrumentos de descrição, análise e qualificação de funções.

Como já referimos, para Boyatzis (1982:21), o conceito de competência surge como

as características de fundo de um indivíduo, que guardam uma relação causal com o desempenho efectivo ou superior no posto.

Neste sentido, a competência revela-se como uma habilidade que reflecte a capacidade da pessoa e descreve o que ela pode fazer, e não necessariamente o que faz, independentemente da situação ou circunstância, o que equivale a dizer que a “competência é uma característica intrínseca de uma pessoa que resulta em efectiva ou superior performance na realização de uma actividade”.

4.4 Contextualização do conceito de competências

Boyatzis (1982:22), defende a divisão das competências em cinco categorias:

- **Motivação:** que se traduz numa necessidade que conduz, dirige e selecciona o comportamento do indivíduo;
- **Traços de carácter:** evidenciam-se na forma de se comportar ou responder;
- **Conceito que tem de si próprio:** corresponde às atitudes e valores e à ideia do que fazemos ou gostaríamos de fazer;
- **Conhecimentos:** correspondem às noções, procedimentos técnicos e experiências pessoais;
- **Competências comportamentais e cognitivas:** correspondem à escuta activa e relacionamentos interpessoais (sendo estas as mais visíveis) e o raciocínio dedutivo ou indutivo (sendo estas as menos visíveis).

Dos estudos efectuados pelo autor concluiu-se que para o indivíduo atingir uma elevada performance era necessária a conjugação destas cinco categorias.



- Motivações
- Traços de carácter
- Conceito de si mesmo
- Conhecimento
- Competência

Figura 7 - Modelo causal da competência segundo Boyatzis

Spencer e Spencer (1993), são dois autores que se situam na linha de pensamento de McClelland quando afirmam que existem diferenças entre as competências entendidas como características ou traços pessoais e as competências concebidas como performances concretas.

Assim, tal como salientamos anteriormente mas pretendemos clarificar, descrevem a existência de duas dimensões nas competências utilizando a analogia do *iceberg*: a dimensão performance ou comportamento manifesto, que corresponde à parte visível do *iceberg* e diz respeito aos conhecimentos aplicados e à perícia revelada nos conhecimentos técnicos; e a dimensão referente aos traços ou características das pessoas como a auto-estima, as atitudes, os valores e os motivos pessoais, que corresponde à parte escondida do *iceberg* e são consideradas as mais difíceis de desenvolver.

Segundo os autores, uma competência é

Uma característica intrínseca de um indivíduo que apresenta uma relação de causalidade com critérios de referência de efectiva e superior performance, numa dada actividade ou situação.

Entendem por característica intrínseca uma qualidade da competência que é uma parte profunda e estruturada da personalidade da pessoa e, como tal, pode predizer o comportamento da mesma em variadíssimas situações ou actividades profissionais. Assim, a competência surge como a causa de um comportamento e a performance ou, então, permite predizê-los. No que diz respeito aos critérios de referência, estes funcionam como standards específicos de medida pelos quais a competência prediz realmente quem faz alguma coisa bem ou mal feita.

Sintetizando, podemos referir que o conceito de competência revela-se de uma extraordinária importância para uma empresa/organização (educativa) pois permite prever comportamentos sendo que estas previsões predizem o desempenho; diferem umas das outras na medida em que podem ser ensinadas, e por último, devem reflectir os comportamentos necessários ao sucesso futuro da organização.

Podemos, pois, sistematizar esta ideia concluindo que:

- As competências são características permanentes nos indivíduos;
- Manifestam-se quando se executa uma tarefa ou se realiza um trabalho (a acção é observável);
- O resultado da acção está relacionado com o êxito;
- Podem ser generalizadas a mais que uma actividade.

4.5 Sobre a ideia de competência

Perrenoud (2001) assinala a ideia de que, neste novo século, a meta principal das escolas não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas o desenvolvimento das competências.

Porém, a escola organiza-se como se os objectivos da educação derivassem daqueles que caracterizam o desenvolvimento das ciências, sendo estes decorrentes da busca do desenvolvimento das diversas disciplinas científicas de tal modo que estudamos matérias, conteúdos disciplinares, para chegar ao conhecimento científico, que garantiria uma boa educação formal, sendo que a educação pessoal decorreria daí naturalmente.

Esta caracterização subjaz à organização da escola, centrada, excessivamente, na ideia de disciplina. Os currículos fixam as matérias, a grande carga horária organiza o tempo disponível para explorá-las, e as pessoas devem aprendê-las para, no final da sua educação básica, serem aprovadas em exame nacional e ingressarem na universidade para aprender mais disciplinas.

Ora, segundo Machado (2000), esta perspectiva parece estar em crise há já algum tempo, pois hoje parece claro que o desenvolvimento científico não pode ser desvinculado do projecto a que serve e que ele se realiza num cenário de valores socialmente acordados.

Além disso, a urgência por uma organização alternativa do trabalho escolar nos seus diversos níveis, consentânea com o privilégio das competências pessoais, tem crescido sobremaneira.

Por este facto, segundo Machado (2000), urge uma reorganização do trabalho escolar que reconfigure os seus espaços e os seus tempos, que revitalize os significados dos currículos como mapas de conhecimento que se busca, da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências e, sobretudo, do papel dos professores num cenário onde as ideias de conhecimento e de valor se encontrem definitivamente imbricadas.

Portanto, o conceito de competências estendeu-se ao ensino de uma forma muito rápida. Zabala (2007), é de opinião que a introdução do conceito de competências no ensino pode ser um recipiente apropriado para conter, de forma rigorosa, uma prática

de ensino em consonância com uma perspectiva de formação integral, em equidade e para toda a vida. Zabala e Arnau (2007) defendem que a introdução das competências na escola pode representar uma substancial melhoria geral do ensino, uma vez que agora é importante a formação para o desenvolvimento de capacidades.

Já não é suficiente adquirir os conhecimentos ou dominar umas técnicas; é absolutamente necessário que o aluno seja “capaz” cognitivamente e, sobretudo, seja capaz nas outras capacidades: motoras, de equilíbrio, de autonomia pessoal e de inserção social.

De facto, na opinião de Zabala e Arnau (2007), o uso do termo “competência” é uma consequência da necessidade de superar um ensino que se reduziu à aprendizagem assente na memorização de conhecimentos, muito frequentemente, sem aplicabilidade na vida real ou em contexto de trabalho.

Neste sentido, os autores entendem por competência, no âmbito da educação escolar, a capacidade que qualquer pessoa precisa para dar resposta aos problemas que enfrentará ao longo da sua vida. A competência será

a intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante acções em que se mobilizem, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceptuais. (Zabala e Arnau, 2007:13).

4.6 Distintas definições de competências

Segundo Zabala e Arnau (2007), a competência nasce de perspectivas funcionais, ou seja, relacionam-se com o papel que devem cumprir para que as acções humanas sejam, o mais possível, eficientes.

A necessidade de conceptualizar o termo “competência” suscitou o aparecimento de múltiplas definições, que geralmente se complementam, ainda que em alguns casos possuam diferenças substanciais. Passaremos a estabelecer as diversas definições, quer no âmbito laboral, quer no âmbito educativo.

4.6.1 Definições do âmbito profissional

Analisaremos, em primeiro lugar, algumas definições do termo competência no contexto profissional.

Assim, McClelland (1973:27) define competência como

uma forma de avaliar aquele que realmente causa um rendimento superior no trabalho. Esta definição centra-se, claramente, na função da competência e, de forma indefinida, relaciona-a com a qualidade dos resultados do trabalho.

McLeary (2005:55) define competência como a

presença de características ou a ausência de incapacidade que fazem duma pessoa a adequada ou qualificada para realizar uma tarefa específica ou para assumir uma função definida.

Já Tremblay (1994), entende a competência como um sistema de conhecimentos, conceitos e procedimentos, organizados em esquemas operacionais e que permitem, dentro de um grupo de situações, a identificação de tarefas-problemas e a sua resolução por uma acção eficaz.

No dicionário enciclopédico Larousse, a competência é definida como um conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e atitudes que permitem discutir, consultar e decidir o que concerne ao trabalho. Supõe conhecimentos práticos, uma vez se considera que não há competência completa se os conhecimentos teóricos não são acompanhados pelas qualidades e pela capacidade que permita executar as decisões que determinada competência sugere.

Para Boterf (2000:26) competência

é a sequência de acções que combina vários conhecimentos, um esquema operativo transferível a uma família de situações. A competência é uma construção, é o resultado de uma combinação pertinente de vários recursos (conhecimentos, redes de informação, saber fazer).

Este autor amplia o conceito de competência quando se refere aos recursos que são integrados, orquestrados em conhecimentos, redes de informação, redes de relação, saber fazer. Além disso, incorpora o conceito de família de situações que consiste num

conjunto de situações-problema com características parecidas às já apreendidas ou encontradas. Assinala, também, que cada situação é única, singular e irrepetível.

Das diferentes definições de âmbito laboral apresentadas, Zabala e Arnau (2007) concluíram que:

- As competências têm como finalidade a realização de tarefas eficazes ou excelentes.
- As tarefas estão relacionadas com as especificidades de uma ocupação ou desempenho profissional claramente definido (um contexto concreto de aplicação).
- As competências implicam a prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

4.6.2 Definições do âmbito educativo

Para Zabala e Arnau (2007), a conceptualização do termo competência no âmbito educativo recorre às ideias principais das formuladas no mundo do trabalho, embora transpondo maior profundidade e extensão, como veremos de seguida.

Assim, o Conselho Europeu (2001) define competência como

a soma de conhecimentos, destrezas e características individuais que permitem a uma pessoa realizar acções.

Trata-se, pois, de uma definição de carácter estrutural que identifica o conhecimento e as destrezas como os principais componentes da competência, relacionando-os com o conceito ambíguo de características individuais, tendo como finalidade a realização de acções.

No que respeita à Unidade Espanhola de Eurydice-CIDE (2002), define as competências como

as capacidades, conhecimentos e atitudes que permitem uma participação

Trata-se de uma definição estrutural cujos componentes das competências são os conhecimentos, as atitudes e as capacidades e a finalidade é a participação eficaz nas 4 dimensões essenciais da vida social (política, económica, social e cultural).

No que toca à visão da OCDE (2002) a competência é definida como

a habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas, mediante a mobilização dos pré-requisitos psicossociais de modo que se enfatizam os resultados que o indivíduo consegue através da acção, selecção ou forma de comportar-se segundo as exigências.

Esta ideia é complementada do seguinte modo:

Cada competência é a combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e de comportamento que possam mobilizar-se conjuntamente para que a acção realizada numa situação determinada possa ser eficaz.

Segundo Monereo (2005: 54), define estratégias e competências pois que elas

implicam repertórios de acções aprendidas, auto-reguladas, contextualizadas e do domínio variável.

Esta definição amplia as características das estratégias, mas também as diferencia das competências sendo que

a estratégia é uma acção específica para resolver um tipo de problemas contextualizado.

se distingue da competência como

uma capacidade de ordem superior que integra estratégias” cuja qualidade específica é a de saber ler “ que tipo de problema se lhe coloca e quais são mas estratégias que deve activar para resolvê-lo.

O autor distancia as competências do seu conceito formado por componentes atitudinais, conceptuais e procedimentais reconhecendo a estratégia como uma subcompetência que, esta sim, integra estes componentes.

Por último, Perrenoud (2001:73), amplia e aprofunda as definições anteriores pois entende a competência como

uma atitude para enfrentar eficazmente uma família de situações análogas, mobilizando na consciência, de forma cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio.

Neste sentido, Perrenoud vai mais longe ao identificar como componentes das competências o conhecimento, as capacidades e atitudes, como fazem a maioria dos autores, mas também porque introduz as microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio como novos elementos que se referem ao processo de actuação frente a situações análogas e, por outro lado, à atitude que se assume em determinadas situações.

A partir destas distinções, Zabala e Arnau (2007), concluem da existência de vários pontos comuns que se centram na dimensão de componentes das competências em três grandes domínios: domínio do saber, domínio do ser e domínio do saber fazer.

Partindo de todos estes conceitos, Zabala e Arnau entendem a competência, no âmbito educativo, concretamente na escola que se pretende formar para a vida, como

aquilo que qualquer pessoa necessita para dar resposta aos problemas que terá de enfrentar ao longo da sua vida.

Assim, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante acções caracterizadas por componentes atitudinais, procedimentais, de modo interrelacionado.

4.7 Componentes das competências

Ceitel (2007), refere a distinção entre as competências transversais e específicas. As competências transversais são justamente aquelas que são universalmente requeridas, ou seja, aquelas que são importantes que existam em contextos muito amplos e diversificados, independentemente de qualquer que seja o contexto ou a actividade específicos.

Assim, competências comportamentais como inteligência emocional, trabalho em equipa, comunicação ou resiliência, podem ser exemplos de competências transversais, porque são requeridas em contextos muito amplos e gerais.

As competências específicas são aquelas que são requeridas para actividades ou contextos mais restritos, geralmente associados a domínios técnicos e instrumentais.

Ceitel (2007) refere, ainda, que para que um titular de uma função desenvolva os comportamentos relacionados com as competências que definem o perfil de exigências, elas devem ser constituídas pelas seguintes componentes:

- SABER – componente que integra o conjunto de conhecimentos que permite ao titular da função realizar comportamentos associados às competências;

- SABER-FAZER – componente que integra o conjunto de habilidades e destrezas que permitem a aplicação dos conhecimentos adquiridos na solução de problemas que surgem no contexto do seu trabalho;

- SABER-ESTAR – a eficiência e a eficácia no desempenho das tarefas do posto de trabalho são insuficientes, pelo que é necessário que os comportamentos se ajustem às normas e regras da organização em geral, e do seu grupo de trabalho em particular. De resto, o saber-estar está relacionado com as atitudes e interesses do titular da função;

- QUERER-FAZER – componente em que o titular da função deverá querer realizar e desenvolver os comportamentos que compõem as competências, pelo que o querer-fazer se relaciona com a motivação;

- PODER-FAZER – componente em que é importante dispor, na organização, de todos os meios e recursos necessários ao desempenho dos comportamentos associados às competências.

Conclui-se, portanto, que cada comportamento associado a uma determinada competência é produzido pelo efeito destas cinco componentes, como podemos verificar na seguinte figura:

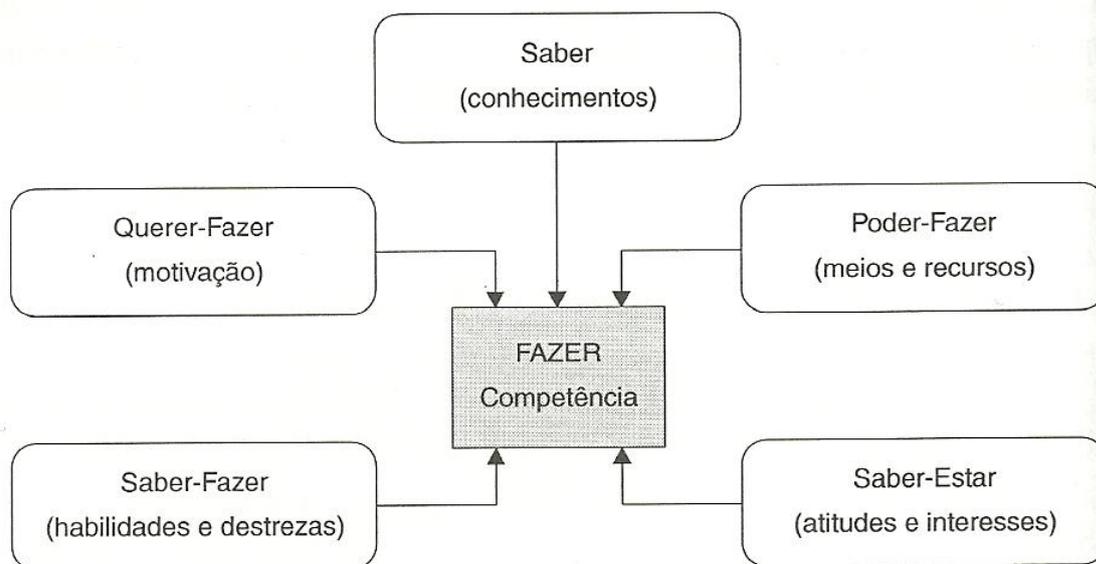


Figura 8 - Cinco componentes da competência - Fonte Ceitil (2007)

Para Ceitil (2007), as competências têm de ser exercidas pois elas só existem na e pela acção. Salienta, também, que apenas se devem considerar e trabalhar sobre competências que sejam operacionalizadas através de indicadores observáveis, indicadores comportamentais, que correspondem a comportamentos concretos que devem ser observados na prática profissional das pessoas, seja em termos actuais, seja em termos de comportamentos requeridos num futuro estabelecido, e permitem, tanto às pessoas que vão actualizar estas competências, como àquelas que as vão avaliar, terem referenciais de uma certa objectividade para poderem assegurar-se de que tal ou tal competência existe, de facto, na acção dos sujeitos em causa, e não são a mera projecção das subjectividades de quem avalia.

O autor refere, ainda, que as competências devem ser validadas remetendo para o valor de instrumentalidade das competências em relação a objectivos operacionais.

Assim, a actualização de um conjunto de competências no exercício de uma determinada actividade, papel ou missão, permite-se que alcancem elevados níveis de desempenho profissional, sendo que este é exactamente um dos principais ingredientes do conceito de competências: o de ter relações de instrumentalidade com indicadores de elevada performance profissional. Esta relação de instrumentalidade pode ser efectiva e actual ou, prospectiva e previsional.

Portanto, segundo Ceitil (2007), os sistemas de gestão e desenvolvimento de competências tanto podem ajudar as empresas e organizações a definirem, previsionalmente, quais os portfólios de competências que determinadas pessoas deverão actualizar para que a sua performance alcance resultados alinhados com a estratégia definida, como permitem fazer uma avaliação dos efectivos resultados alcançados pela performance das pessoas, com um razoável grau de objectividade. Ceitil utiliza a expressão “razoável grau de objectividade” pois acredita que é sempre possível ir aperfeiçoando os sistemas e as ferramentas para a gestão e desenvolvimento dos recursos humanos nas organizações, mesmo tendo consciência de que nunca conseguiremos alcançar a verdade absoluta ou a total objectividade nestes processos.

4.7.1 A gestão das competências e o seu papel na gestão dos recursos humanos

Actualmente, predomina a mentalidade da valorização da gestão de competências como uma filosofia de desenvolvimento de talentos nas empresas. O modelo de gestão de competências tem vindo a emergir como uma ferramenta de extrema utilidade para a gestão dos recursos humanos, constituindo um dos métodos fundamentais para diagnosticar, moldar e melhorar a gestão dos recursos humanos.

Na maioria das organizações, a gestão de competências é utilizada como um meio de selecção de indivíduos, bem como na gestão das carreiras. No entanto, a avaliação de desempenho baseada nas competências tem vindo a desenvolver-se como uma autêntica prática de recursos humanos, o que torna a gestão de competências um novo desafio para a gestão de recursos humanos, pois que o desenvolvimento das competências proporciona, segundo Ceitil (2007:111)

a melhoria contínua e um novo vigor adaptativos a todos os níveis das organizações.

O autor é de opinião que, nos dias de hoje, dadas as mutações no mundo organizacional, a gestão de recursos humanos precisa de actuar em todos os níveis de competências, necessitando de participar directamente com todas as outras áreas da empresa no desenvolvimento da estratégia. E porquê? Porque possui mais capacidades para atrair, manter e desenvolver as competências (principalmente as específicas) de todos os colaboradores pelo facto de dizerem respeito a cada indivíduo, sendo que a

gestão de competências contribui para o suporte e progresso da estratégia organizacional através dos indicadores comportamentais dessas pessoas.

Ainda na óptica de Ceitil (2007), a gestão de competências favorece a reestruturação da gestão de recursos humanos, onde os modelos de avaliação tradicionais que se centram nos factores clássicos das atribuições, se revelam obsoletos, muito pela falta de consciência prática conjugada com a resistência das pessoas pela desacreditação nestes modelos.

Ceitil refere, também, que várias metodologias de avaliação de desempenho evidenciam a sua precária objectividade, ao que se associam efeitos negativos. Ceitil menciona, ainda, que a subjectividade do processo pode ser atribuída ao julgamento dos avaliadores, processo e política de organização ou, até mesmo, à inflexibilidade do método. Por outro lado, os métodos tradicionais possuem uma característica comum que é o olhar quase que exclusivamente para a função e tarefas que o colaborador desempenha, desconsiderando as competências pessoais.

As tendências actuais valorizam os talentos humanos pelo que é importante apostar-se na avaliação por competências.

Assim, para Ceitil (2007:114), a avaliação de desempenho pelas competências pode revelar-se um forte instrumento

de identificar de potenciais dos colaboradores, de melhorar o desempenho da equipa e a qualidade das relações entre os colaboradores e os superiores hierárquicos, bem como estimular os colaboradores a assumir a responsabilidade pelo exercício dos resultados pessoais e organizacionais.

De facto, a direcção de recursos humanos, face às modificações filosóficas, tecnológicas e conceptuais evoluiu:

- De uma abordagem reactiva para uma abordagem pró-activa;
- De funções independentes para uma gestão integrada;
- Do nível funcional para o nível estratégico;

- De uma abordagem baseada em traços de personalidade para uma abordagem de gestão por competências.

Neste panorama, o modelo de gestão por competências é facilitador da adaptação das organizações às mudanças sucedidas, prevendo as mudanças que poderão suceder no futuro facilitando a adopção de uma visão estratégica da sua missão.

Em síntese, podemos dizer que a gestão de recursos humanos baseada nas competências, caracteriza-se pela transparência dos programas, procedimentos e instrumentos de gestão.

Ora, a nova realidade do mercado de trabalho coloca novos desafios às organizações e exige respostas, pelo que a gestão de recursos humanos por competências constitui a resposta mais eficaz à competitividade, dirigindo e orientando as condutas e os comportamentos à eficiência e eficácia organizacional.

4.8 Competência(s) e educação

Segundo Esteves (2009), o conceito de competência surgiu em força no campo educacional nos anos 90 do século XX, estando intimamente ligado à aprendizagem dos alunos, à formação dos professores e à formação profissional, em geral. Assumem, pois, sentidos diferentes nestas distintas áreas, o que leva à dissonância entre investigadores dos campos mencionados e entre professores e formadores.

De facto, são prementes certas questões que estão no centro de muitas discussões, quer no que diz respeito à acção profissional dos professores em relação aos seus alunos, quer no que diz respeito à formação para a docência e, ainda, à gestão das carreiras docentes. Tais questões consistem em compreender: como se constroem as competências? Como se desenvolvem? Quais as competências mais importantes no desempenho docente? Podem as competências ser avaliadas? Como podem ser avaliadas?

Começaremos por referir que Esteves (2009), distingue competência de competências. Na primeira forma, a competência, o conceito remete para a qualidade que separará profissionais competentes de profissionais incompetentes, profissionais mais ou menos competentes.

Competência é, pois, tomada por Esteves (2009: pág.39), nesta acepção, como um

traço global inerente à acção do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor.

Já na forma “uma competência” ou “as competências”, o conceito remete para *um certo número de traços particularizáveis evidenciados na acção, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor.*

Se observamos que docente “questiona os alunos”, “diversifica os materiais”, “usa recursos tecnológicos”, então estamos, claramente, perante traços sobre os quais nos podemos limitar a constatar a presença e a respectiva frequência, ou a ausência, sem os qualificarmos. Significa, portanto, que o somatório destas competências entendidas em sentido analítico não permitirá a emissão de juízos de valor sobre a competência global de um profissional.

Impõe-se, assim, distinguir, em termos conceptuais, a competência em sentido global, ou uma competência em sentido analítico.

4.8.1 A construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores

Como já referimos, o conceito de competência é definido e interpretado de múltiplas formas, quer entre campos científicos diferentes, quer mesmo dentro de um mesmo e único campo científico.

Esteves (2009), defende que há, hoje em dia, a necessidade de se construir uma acepção especializada de “competências” em educação e em formação de professores que suscite a convergência dos investigadores e que, ao mesmo tempo, possam contribuir para intervenções mais consistentes dos profissionais docentes.

Ora, a construção e desenvolvimento das competências dos professores no contexto dos actuais programas portugueses é palco de discussão, sendo que é defendida

a ideia de que importa mais cuidar do modelo ou modelos que inspiram esses programas e as estratégias que são postas em prática.

Neste sentido e seguindo a linha de Esteves (2009), pretendemos contribuir para uma análise crítica e para a discussão do conceito de competência profissional dos professores, dado os diferentes sentidos que toma mediante o domínio em que é utilizado.

4.9 Os novos paradigmas educativos

4.9.1 Abordagens teóricas de técnicas de ensino

4.9.1.1 Análise ao ensino tradicional: o condutivismo

Pozo (1998), indica Skinner como sendo o principal expoente de um grupo de pesquisadores, do final dos anos cinquenta, que constituiu o modelo pedagógico que ficou conhecido como condutivismo ou behaviorismo.

Este modelo pedagógico preconizava a ideia de que o processo de aprendizagem era fruto de memorizações provenientes de repetições de acções realizadas pelos estudantes. O aluno é "ensinado" na medida em que é induzido a engajar-se em novas formas de comportamento, em situações específicas. Ensinar significa transmitir conhecimento. Com base nesse modelo de aprendizagem, Skinner (1953), projectou a sua máquina de ensinar, onde o material a ser ensinado (factos ou conceitos) era dividido em módulos sequenciais, cada módulo terminando com uma questão a ser respondida pelo estudante. O estudante deveria, segundo o autor, assistir à exposição de cada módulo pela máquina de ensinar (normalmente, um texto que descrevia o módulo) e ao final, preencher espaços em branco completando trechos do texto, ou, escolher uma resposta certa dentre algumas alternativas apresentadas. Acertando a resposta, o estudante poderia seguir para o próximo módulo, caso contrário, a máquina poderia apresentar a resposta correcta ou sugerir ao estudante rever o texto que tratava da questão onde ocorreu o erro. Para Skinner (1953), o factor mais importante nesse modelo pedagógico de condicionamento não são os estímulos que se antecedem às respostas e sim os que as reforçam, por isso, existe uma grande preocupação em, sempre que o aluno acertar uma resposta, haver o reforço deste acerto.

No final da década cinquenta e início dos anos sessenta, várias teorias sobre aprendizagem modificavam o pensamento behaviorista sobre o conceito do acto de ensinar. A partir dos anos cinquenta, segundo Khun, citado por Pozo (1998), o paradigma behaviorista começa a entrar em crise, cedendo lugar à psicologia cognitiva, onde o processamento da informação será o paradigma dominante.

4.9.1.2 Construtivismo

Com a crise do paradigma condutivista entra em cena, em meados dos anos cinquenta, a psicologia cognitiva, onde a principal característica é a construção do conhecimento através do processamento da informação.

Uma nova abordagem de ensino-aprendizagem começa a despontar nesse cenário: o Construtivismo de carácter anti-associacionista, surge no período entre-guerras e tem como principais autores Piaget e Vygotsky.

A abordagem construtivista pode ser dividida em duas correntes: o Construtivismo Interaccionista e o Construtivismo Sócio-Interaccionista.

4.9.1.3 O ensino centrado no aluno: o construtivismo

Segundo Pozo (1998), construtivismo significa a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele constitui-se pela interacção do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e constitui-se por força da sua acção e não por qualquer dotação prévia, por hereditariedade ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da acção não há psiquismo nem consciência e muito menos pensamento.

O construtivismo, na Educação, poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências actuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional (ideologia) que persiste na transmissão de informação, e cuja prática pedagógica consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da

realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - a próxima - e, aos poucos, as distantes.

A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais actuais e o conhecimento já construído.

Construtivismo, segundo pensamos, é a forma de conceber o conhecimento: a sua génese e o seu desenvolvimento e, por consequência, um novo modo de ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais.

4.9.1.4 Construtivismo Interaccionista

As novas ideias colocadas pela abordagem construtivista sugeriam que o aprendiz compreendia o mundo através da sua percepção, construindo significados. Estas novas ideias tinham, em J. Piaget, o seu maior expoente. Piaget (1970) acreditava que a aprendizagem acontecia por etapas que estavam directamente ligadas ao desenvolvimento mental da cada estudante. Ela estava centrada no desenvolvimento individual do sujeito, cada estudante deveria construir seu próprio conhecimento, sem levar em conta o contexto histórico-social. A ideia principal da abordagem piagetiana era que

a lógica de funcionamento mental da criança é qualitativamente diferente da lógica adulta.

Para Pozo (1998), a sua pesquisa focaliza-se nas estruturas internas e processos que proporcionam a aquisição de conhecimento pelo indivíduo e seus estudos têm como ponto inicial a Teoria dos Estágios de Desenvolvimento Cognitivo, onde Piaget refere que a forma como uma pessoa representa o mundo - as estruturas mentais internas ou esquemas - muda sistematicamente com o desenvolvimento. Estas estruturas internas foram classificadas em quatro estágios que Piaget chamou de:

- estágio sensório-motor (0-2 anos) - a criança representa o mundo em termos de acções (chupar, olhar, deixar cair etc.);
- estágio pré-operatório (2-7 anos) - a criança, neste estágio, lida com imagens concretas e é limitada pela irreversibilidade, egocentrismo e centralização;

- estágio das operações concretas (7-11 anos) - a criança tem a capacidade recém-adquirida de operar mentalmente, ou de mudar uma situação concreta e de realizar operações lógicas sem apresentar os problemas do estágio anterior;
- estágio das operações formais (11 anos - adulto) - inicia-se capacidade mais complexa para executar operações mentais, não apenas com objectos concretos, mas também com símbolos. A criança desenvolve a capacidade de pensar em termos de hipóteses e possibilidades, começando a aparecer o raciocínio científico, de uma forma sistemática.

A implantação da abordagem construtivista nas escolas deu-se na década de oitenta. Neste contexto, o objectivo do professor seria o de favorecer a descoberta individual, e não mais de determinar a velocidade e a forma de construção do conhecimento para o estudante.

Paralelamente ao desenvolvimento do Construtivismo Interaccionista de Piaget, surgiram sistemas computacionais como a inteligência artificial e o sistema de acesso a informação não-linear (hipertextos). Este facto deu lugar a formas diversas de busca de informações e construção de conhecimentos mais adaptáveis às características cognitivas dos alunos.

Na opinião de Anderson (citado por Pozo, 1998), não demorou muito até que informática e a educação se encontrassem e pesquisadores das duas áreas propusessem um novo conceito em sistemas informatizados para educação, os Sistemas Tutores Inteligentes (STI). A sua principal diferença em relação aos seus antecessores era a possibilidade de acompanhar individualmente o desempenho dos estudantes, deixando-os em alguns momentos livres para seguirem o seu ritmo de aprendizagem a partir de consultas, em sequências didácticas ou outros, orientando-os, quando necessário, como se fossem tutores humanos.

4.9.1.5 Construtivismo Sócio-Interaccionista

O Construtivismo Sócio-Interaccionismo, proposto por Vygotsky (1978), tinha como principal tendência a interacção entre os indivíduos. No Ocidente, no entanto, a sua teoria só ficou conhecida a partir dos anos oitenta e noventa.

Segundo Pozo (1998), enquanto para o construtivismo, a aprendizagem ocorria de forma individual, para Vygotsky, todo o processo de aprendizagem estava directamente relacionado à interacção do indivíduo com o meio externo (meio este que levava em conta não apenas os objectos, mas os demais sujeitos).

Dentro da sua perspectiva e dos seus seguidores (Campello 98:123), a inteligência humana é constituída através de ferramentas culturais, tais como a linguagem, que

são o legado das gerações passadas e, portanto, só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva sócio-histórica da cognição.

Vygotsky (1978), é o autor do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Potencial), que significa aquilo que um indivíduo é capaz de realizar, (tutorado por outro, seja um parceiro, seja um instrutor, seja até mesmo instrumentos como livros, lições, calculadoras, computadores que são em última instância produtos de outros indivíduos) representa uma capacidade/habilidade intelectual/skill do indivíduo.

Podemos, assim, diferenciar esta perspectiva da abordagem construtivista, pois Piaget considerava como habilidade intelectual humana apenas aquilo que cada indivíduo era capaz de construir individualmente, isolado do ponto de vista de interacções entre pessoas.

Esta abordagem vygotskyana constitui um olhar crítico pelo que reconhecemos o elemento inovador da abordagem social-interaccionista, sugerindo que o aprendiz é parte de um grupo social e deve ser incentivado para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interacções com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido. O professor terá como objectivo favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento colectivo e compartilhado.

Nesse paradigma emergente, a informática passa a ser encarada também como um meio de comunicação entre aprendizes e orientadores. Com a chegada da Internet às escolas, em meados dos anos 90, surgiu uma nova perspectiva de aplicação da informática em educação. Segundo Moran (1997:105):

a Internet propicia a troca de experiências, de dúvidas, de materiais, as trocas pessoais, tanto de quem está perto como longe geograficamente. A partir de hipertextos compartilhados e de ferramentas de comunicação

assíncrona (correio electrónico) e síncronas (chats, vídeo-conferências), a internet tem mudado a postura de professores e estudantes.

A sistematização destes hipertextos e de ferramentas de comunicação levaram à concepção daquilo que hoje chamamos de Ambientes Virtuais de Estudo (AVE), sub-sistemas na Web, permitindo aos estudantes e professores interagir em domínios específicos. Estes ambientes têm sido amplamente defendidos por pesquisadores como Peraya (1995), Fiorito (1995), Moran (1997) e Pretto (1996) para que sejam aplicados na educação, porque permite explorar características comunicativas das redes telemáticas e, principalmente, estimular a autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, a partir da conectividade entre estes e demais informações disponíveis na Web.

Neste paradigma educativo, o professor revela-se como um parceiro do processo de ensino-aprendizagem sendo responsável pela:

- Transposição do conteúdo a ser trabalhado no ambiente virtual de estudo;
- Definição de relação entre os conceitos do domínio;
- Avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem através do feedback dado pelos estudantes no ambiente.

Em vez de centralizador da informação, o professor tem, preponderantemente, o papel de coordenador, de orientador, do processo, pois a informação está disponível nas redes telemáticas.

De acordo com as teorias de ensino-aprendizagem acima explanadas, apresentaremos o quadro seguinte, relacionando algumas variáveis fundamentais com cada uma das teorias explanadas e mostrando como os recursos computacionais podem ser usados dentro de cada abordagem de ensino-aprendizagem:

Abordagem de ensino-aprendizagem	Behaviorista	Construtivista Interaccionista	Construtivista Sócio-Interaccionista
Relação aluno-professor	O aluno é conduzido pelo professor que determina a velocidade e a forma de construção do conhecimento.	O professor deve estimular o aluno a construir o seu conhecimento de forma autónoma, a partir das suas descobertas individuais.	O professor é um mediador do processo de construção do conhecimento que se dá através de interacções sociais.
Relação aluno-aluno	Desconsiderada.	Pouco explorada.	O aluno é parte de um contexto social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interacções com os demais.
Relação aluno-objecto do conhecimento a ser aprendido	O conhecimento é disponibilizado de forma sequencial para o aluno.	O aluno constrói o seu conhecimento a partir das suas próprias percepções oriundas das interacções com o objecto.	O aluno é capaz de interagir com os objectos (amplificadores culturais) e modificá-los construindo, assim, o seu conhecimento.
Recursos computacionais	O computador é utilizado como um meio de disponibilizar informação de maneira sequencial.	O computador possibilita o acompanhamento individual dos estudantes.	O computador passa a ser encarado também como um meio de comunicação e interacção entre aprendizes e orientadores.

Quadro 7 - Evolução das teorias de ensino-aprendizagem de Moran (1997)

O quadro acima indica que os recursos computacionais não apresentam uma forma didático-pedagógica única, ou seja, um software, a internet etc, não apresentam uma forma padronizada de promover o ensino-aprendizagem na escola. Esta definição parece estar muito mais relacionada às concepções do professor que ensina, do que ao recurso computacional em si mesmo. Desta forma, é possível usarmos uma nova tecnologia como as que, hoje, se apresentam (como, por exemplo, os ambientes virtuais de estudo) numa perspectiva construtivista vygotskyana (1978).

Posto isto, parece-nos que os recursos computacionais não imprimem, necessariamente, uma determinada abordagem de ensino ao professor e à escola, mas ao contrário, estes podem delinear a forma de uso e função da informática na educação, conforme os seus pressupostos teóricos.

Em jeito de conclusão, poderíamos referir que os aspectos das teorias de aprendizagem vêm complementar a análise social, político-educacional e didático-pedagógica sobre a informática na educação, mostrando que estes recursos podem ter um uso flexível e direccionado aos objectivos da escola.

Assim, é necessário proporcionar um processo de desmistificação da informática na educação, enquanto algo que existe acima da escola ou do professor e que só pode ser prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem.

Parece-nos, portanto, que o uso de recursos computacionais em educação será tão prejudicial quanto for o desconhecimento do professor e da escola sobre estas novas tecnologias e a falta de um planeamento de ensino voltado para a construção do conhecimento.

4.10 A formação colaborativa

Na nossa sociedade, é cada vez mais comum, em todas as práticas profissionais, existir uma colaboração activa entre os diversos intervenientes, com vista à realização de um determinado trabalho. É nesta perspectiva que a colaboração se constitui como uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se assumem como demasiado árdus para serem enfrentados em termos puramente individuais. Assim, a formação permanente deve ter como propósito discutir a investigação sobre a prática, de modo a

promover as potencialidades da colaboração em trabalhos de investigação, analisar modos como essa colaboração se pode desenvolver e reflectir sobre problemas que daí advêm.

A formação contínua ou permanente actual, pauta-se, pois, por uma perspectiva da acção colaborativa e do professor reflexivo.

A prática educacional comporta momentos de incerteza e singularidades que escapam à racionalidade técnica que, segundo Schön (2000:15), resolve os problemas

através da aplicação da teoria e da técnica derivados de conhecimentos sistemáticos, de preferência científico.

Para Schön (2000:17), na prática educacional não se observam regularidades que se solucionam a partir da aplicação de fórmulas, pelo que refere que

Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas da sua bagagem de conhecimento profissional.

Segundo Alarcão (2004), a ideia do professor reflexivo defende o docente seja capaz de reflectir as suas acções dentro e fora da sala de aula. Assim, é necessário que não reproduza apenas o que sabe, mas que tenha criatividade para formar opiniões diversas à sua prática de ensino, construídas a partir da reflexão. Contudo, é necessário que o professor tenha condições para que essa reflexão não ocorra de maneira isolada, evitando incorrer num praticismo ou individualismo.

A formação de professores deve pautar-se, pois, por uma perspectiva do professor reflexivo e da acção colaborativa no intuito de proporcionar condições para que o professor reflecta sobre as suas práticas pedagógicas, no sentido de contribuir para a re-significação da sua prática educativa.

4.10.1 A colaboração como estratégia para investigar a prática

No panorama educativo actual, reconhece-se, cada vez mais, a complexidade e a natureza problemática dos processos educativos, ao termos consciência da dificuldade dos alunos em atingir os objectivos curricularmente definidos, das dificuldades das

instituições escolares em assumirem projectos educativos ambiciosos e em estabelecerem relações de envolvimento com a comunidade onde se inserem.

Estes são alguns factores que levaram a formação colaborativa a afirmar-se como uma importante estratégia no mundo da educação, revelando-se muito importante em áreas como o desenvolvimento de projectos curriculares ou a realização de projectos de intervenção educativa centrados em problemas específicos como as questões ambientais, protecção do património e outros.

Segundo Boavida (2002), as organizações escolares possuem uma cultura institucional vincada pelo individualismo e pela hierarquia que dificulta, ao professor, a realização de projectos educativos e projectos de investigação sobre a prática com a colaboração dos seus parceiros ou outros intervenientes com diferentes papéis no sistema, enfrentando, não raras vezes, inúmeros obstáculos.

Para Boavida (2007), para a realização de uma investigação sobre a acção, a colaboração representa um valioso recurso, oferecendo significativas vantagens:

- Quando colaboram diversas pessoas que se empenham num objectivo comum, concentram-se mais energias do que as que possui uma pessoa só, garantindo o fortalecimento na determinação da acção;
- Quando diversas pessoas interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que proporcionam uma maior capacidade de reflexão e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo criar melhores condições para enfrentar, com sucesso, as incertezas e os obstáculos que vão surgindo;
- Quando diversas pessoas com experiências, competências e ópticas diferentes colaboram, estão reunidas mais condições para concretizar um dado trabalho, com vista à promoção de mudanças e inovações.

De facto, existem muitas razões pelas quais o docente decide envolver-se num projecto colaborativo, tais como: o interesse comum numa inovação curricular, lidar com uma turma difícil, compreender uma certa problemática.

Estas razões reúnem pessoas por razões diferentes, mas que encontram uma plataforma de entendimento comum que, quando definido um objectivo e um programa comuns, constitui um dispositivo de grande poder de realização.

4.10.2 Formas de colaboração

Segundo Boavida (2002), existem muitas formas de colaboração sendo que, na sua perspectiva, só é adequado o termo colaboração nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, sem hierarquias relacionais (de um lado o chefe que dá ordens e, do outro, os subordinados que as executam), sob pena de se configurar uma situação de actividade de natureza não colaborativa. Pelo contrário, a colaboração relaciona uma base de igualdade de modo a proporcionar uma ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem. Nesta perspectiva, a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional.

A colaboração pode desenvolver-se entre pares, tais como, entre professores que trabalham num mesmo projecto educativo ou investigativo; a colaboração pode também desenvolver-se entre agentes com estatutos e papéis diferentes, tais como entre professores e investigadores, entre professores e encarregados de educação ou entre professores e psicólogos, sociólogos e pais, que integram valências diversificadas. Estas equipas podem deparar-se com dificuldades múltiplas, mas apresenta como vantagem possibilitar olhares e análises diferentes sobre uma mesma realidade, contribuindo, assim, para esboçar quadros interpretativos mais abrangentes e ricos em termos de experiência para uma mesma realidade.

Hargreaves (1998), distingue entre colaboração espontânea e colaboração forçada, sendo que a primeira resulta da iniciativa dos respectivos intervenientes e, a segunda, é determinada por instâncias superiores com autoridade para o fazer. Distinguem-se pelo facto das colaborações forçadas correrem riscos de não serem bem aceites (ou bem entendidas) por aqueles a quem são impostas, dando origem a fenómenos de rejeição com efeitos diametralmente opostos em relação ao pretendido.

4.10.3 Natureza do processo colaborativo

Segundo Grey, referido por Boavida (2002), toda a colaboração é considerada como um processo emergente, marcado pela imprevisibilidade e pleno de negociações e decisões.

A formação colaborativa promove, pois, o trabalho colaborativo. Num trabalho colaborativo existe, imprescindivelmente, uma base comum entre os múltiplos participantes, que se relaciona com os objectivos e as formas de trabalho e de relação. Assim, revela-se da maior importância que os participantes manifestem um espírito aberto no modo como se relacionam uns com os outros, dispendo-se, como refere Boavida, a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho, revelando-se capazes de construir soluções para ultrapassar as diferenças e as particularidades individuais.

É importante referir que, subjacente à ideia de colaboração, está, também, uma certa mutualidade na relação, de modo que todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto, num balanço harmonioso e equilibrado.

Porém, este balanço harmonioso e equilibrado não significa igualdade absoluta mas, tão só, que todos os participantes têm um papel reconhecido no projecto e beneficiem, de modo inequívoco, com a sua realização.

Alguns autores admitem que um trabalho pode revestir-se de uma natureza colaborativa sem que os papéis de todos os intervenientes tenham intensidades e características similares, ultrapassando, esta perspectiva, a questão da mutualidade (Castle referida por Boavida, 2002:6). Assim, a chave da colaboração reside na natureza da interacção entre os participantes, no modo pelo qual respondem a um objectivo comum e, segundo Castle, citada por Boavida (2002:7)

no modo como respondem uns aos outros, aprendem uns com os outros e negociam a sua relação.

Um tema apelante na literatura sobre colaboração é a necessidade de confiança. Para muitos autores, entre eles Hargreaves (1998), a confiança é a primeira condição para a colaboração, devendo desenvolver-se num clima de respeito e cuidado que se manifesta quer a nível pessoal, quer a nível profissional. É pela confiança que os participantes se sentem à vontade para questionar abertamente as ideias, valores e

acções uns dos outros, numa relação de respeito mútuo. A confiança está, pois, associada à capacidade de saber ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de pertença ao grupo, de tal modo que, sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprios, não há colaboração.

Para uma formação colaborativa é imprescindível uma outra variável: o diálogo. Na colaboração é fundamental possuir uma abertura de espírito que admita o processo de aprendizagem como inacabado, em constante construção, sendo que nada é definitivo onde é indispensável a comunhão de opiniões dos diferentes intervenientes. É neste diálogo permanente que se enriquece a compreensão e que a conversação se torna cada vez mais informada, dando lugar à construção de novas compreensões.

Uma terceira ideia fundamental na formação colaborativa é a ideia de negociação sobre a qual se definem objectivos, modos de trabalho e de relacionamento, prioridades e até significados de conceitos nucleares. Para Christiansen, Goulet e Krentz & Macers citados por Boavida (2002:7)

a chave para uma colaboração bem sucedida é uma negociação aberta da partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes, à medida que um projecto se desenvolve.

Neste sentido, a formação colaborativa não envolve apenas uma aprendizagem relativamente a um problema em questão envolvendo, também, uma auto-aprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas, pois que, como afirma Olson (1997:25),

cada um virá com os seus objectivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partilhará tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro e mais acerca do tópico em questão.

Na perspectiva de Friesen (1997), a colaboração pode ser vista a partir de três metáforas que, na sua óptica, ilustram bem a natureza dos processos que lhe estão subjacentes. Neste sentido, a colaboração pode ser vista como um jogo, como uma conversação e como uma luta. A noção de jogo apela para a existência de um objectivo comum e para a necessidade de estabelecer regras partilhadas, com as correspondentes oportunidades de aprendizagem. A ideia de conversação sugere reciprocidade e diálogo entre os participantes, sublinhando o carácter não-prescritivo e não-hierárquico do seu

relacionamento. A ideia de luta realça que a colaboração é um empreendimento pleno de dificuldades e imprevisibilidades, que depara com muitos obstáculos e frustrações, em que o sucesso depende, antes de mais, dos intervenientes.

4.10.4 Aprendizagem em ambientes colaborativos à distância

As tecnologias de informação modificam os tempos e as formas tradicionais de nos relacionarmos com a aprendizagem.

A formação permanente deve, portanto, abrir caminho à reflexão sobre a criação de contextos de aprendizagem colaborativa à distância e, conseqüentemente, proporcionar condições para que o docente se actualize nos fundamentos das novas abordagens metodológicas e suportadas por tecnologias avançadas.

As novas tecnologias de informação transformam progressivamente a percepção da realidade, criando novas formas de interagirmos, bem como novas formas de acesso ao saber e de construção do conhecimento. É necessário que o docente desenvolva a sua formação profissional, no sentido de transformar a sua função de formador pois que, a construção de novas formas de aprender e de formar, que se encontram mais de acordo com o funcionamento institucional e as necessidades educativas da sociedade de informação, assentam em três princípios fundamentais:

- As tecnologias de formação permitem o armazenamento, o acesso à informação e a comunicação entre as pessoas;
- A necessidade de aprender permanentemente;
- A construção colectiva do conhecimento.

A implementação destas novas tecnologias de informação em contextos de formação à distância permite uma nova dialéctica entre inovação tecnológica e inovação pedagógica. O e-learning, como forma de aplicação destas tecnologias em formação à distância, constitui um dos pilares fundamentais para a educação e formação do século XXI pois transforma, inevitavelmente, a nossa forma de abordar a educação e a aprendizagem.

O e-learning efectuou uma mudança real de protagonismo no processo educativo pois que o formando passa a ser o responsável pela sua formação, enquanto o formador e todos os outros elementos que tornam possível essa formação estão ao seu serviço. Assiste-se, assim, a uma deslocação do processo de ensino para um processo de aprendizagem em que o centro do processo passa a ser a pessoa que se forma ou aprende.

Para Meirinhos (2007), a relação pedagógica encontra-se transformada pois as tecnologias da comunicação, ao evoluírem para tecnologias interactivas, permitiram a criação de ambientes virtuais, onde é possível uma interacção colaborativa para a construção conjunta do conhecimento. O autor refere que a inovação pedagógica corresponde, actualmente, ao nível de apropriação das novas tecnologias por parte da pedagogia, pelo que a evolução está directamente relacionada com a criação de condições para a evolução pedagógica. Compete à pedagogia usufruir todo o potencial inovador das novas tecnologias.

Torna-se, pois, urgente e indispensável que a formação permanente de professores proporcione uma constante actualização de conhecimentos, uma constante formação e preparação de acordo com a necessidade de adaptação rápida a novas competências e habilidades, passando para segundo plano a mera aquisição de informação.

No actual processo de Bolonha, está presente, para além da política de convergência que visa os planos de formação e a mobilidade profissional, o princípio da formação ao longo da vida para o desenvolvimento de competências que se associa a um processo de aprendizagem centrado em quem aprende, desvalorizando a aquisição de informação e o papel tradicionalmente passivo do formando, passando a ser o responsável pela sua aprendizagem. As políticas educativas europeias esforçam-se por fazer do princípio da aprendizagem ao longo da vida uma realidade, associando o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação à criação de uma cultura de aprendizagem e de formação permanente.

Efectivamente, a colaboração é uma estratégia para a realização de investigações sobre a prática. A aprendizagem que resulta desta estratégia e da negociação que lhe está intrínseca é, assim, uma dimensão incontornável do mundo actual pois constitui uma ajuda para ultrapassar obstáculos e para lidar com

vulnerabilidades e fracassos, uma capacidade de reflexão acrescida, um conjunto de oportunidades de aprendizagem mútua e um crescimento de segurança para iniciar novos percursos. Estes factores tornam a colaboração uma estratégia particularmente prometedora para delinear caminhos de investigação de práticas profissionais num mundo expresso pela incerteza, mudança e complexidade como é, de facto, o mundo pós-moderno.

4.10.5 A construção colectiva do conhecimento

Hargreaves (1998:277), refere que

Um dos paradigmas mais promissores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação.

De facto, nesta perspectiva colaborativa, a aprendizagem, enquanto processo social, vai na linha de pensamento e fundamentação das teorias socioconstrutivistas e assume-se como uma componente importante das comunidades virtuais de aprendizagem.

4.10.5.1 Distinção entre cooperação e colaboração

Centrando-se no campo educativo e de formação, Meirinhos (2007) refere a necessidade de se estabelecer a distinção entre os conceitos de cooperação e colaboração à medida que se foram desenvolvendo as análises da aprendizagem em rede.

Henri e Lundgren-Cayrol (2001) estabelecem quatro diferenciações: O controlo e a autonomia, o objectivo a atingir, a tarefa e a interdependência. No que diz respeito ao controlo e autonomia, os autores referem que na cooperação existe um maior controlo por parte do formador e uma menor autonomia por parte do formando. A colaboração, pelo contrário, confere mais autonomia ao formando e exige maior maturidade cognitiva. Assim sendo, a opção pela aprendizagem cooperativa ou colaborativa está relacionada com a idade e maturidade do formando, pelo que a

cooperação é mais apropriada para os jovens, menos autónomos e que possuem menos maturidade cognitiva.

A cooperação e a colaboração distinguem-se, também, pelo objectivo a atingir. Assim, a cooperação baseia-se na distribuição de tarefas e responsabilidades pelos elementos do grupo para atingir o objectivo. Por sua vez, a colaboração negocia e orienta a interacção visando um objectivo comum. Portanto, pressupõe um objectivo comum e a sua definição colectiva, sendo que cada elemento é individualmente responsável por atingir o objectivo do grupo e não um objectivo individual.

Relativamente à tarefa, a cooperação propõe uma divisão de tarefas, sendo as subtarefas entregues a um ou vários elementos do grupo. Deste modo, na cooperação, a ênfase centra-se na realização da tarefa pelo grupo, baseada nas subtarefas de cada formando. Quanto à colaboração, esta exige a interacção entre os elementos por se tratar de uma actividade coordenada e sincronizada. Neste sentido, a realização da tarefa articula-se mais num envolvimento do formando, um ambiente de interacção que promove a entreatajuda mútua e a partilha do fruto do seu trabalho. O grupo é encarado como um local (sem ser o único) privilegiado de troca de informações e saberes.

No que concerne à interdependência, ela é, de facto um atributo comum à cooperação e à colaboração, variando o seu valor em relação à situação de aprendizagem.

Assim, constata-se que na, cooperação, a interdependência tem necessariamente de existir dado que a contribuição de uns se completa com a contribuição dos outros.

Por outro lado, a colaboração valoriza a interdependência visando um maior envolvimento, uma maior partilha de ideias e recursos, um maior apoio mútuo. Nesta perspectiva, a interdependência surge num plano mais relacional e num contexto mais social, tendo como meta a criação de uma identidade grupal.

Autores como Henri e Lundgren-Cayrol (2001), Faerber (2002) e Henri e Basque (2003) referem a necessidade de considerar estes conceitos não separadamente, mas como os extremos de um contínuo, sendo a cooperação um processo de aprendizagem altamente estruturado e a colaboração um processo de aprendizagem centrada no formando pelo seu valor de autonomia e responsabilidade.

No entanto, entre um extremo e outro, podem surgir situações intermédias de trabalho colectivo, dependendo da autonomia, das competências desenvolvidas pelos formandos e do grau de intervenção do formador.

O formando, enquanto sujeito activo do seu próprio processo de construção do conhecimento, é mais protagonista na formação à distância que na formação presencial.

Segundo Garcia Arentio (2003), esse protagonismo pode ver-se incrementado na aprendizagem em espaços virtuais, sendo que, nos ambientes colaborativos, o formando, para além de protagonista da sua formação, vê as suas responsabilidades acrescidas pelo facto de ser também responsável pela formação dos outros.

A nova relação didáctica nos ambientes colaborativos é modificada pela introdução do elemento grupo que põe em causa a simples transmissão de informação exigindo a construção de contextos de aprendizagem onde o formador tem de atender às necessidades individuais e grupais e o formando passa a ser responsável pela sua formação e pela dos outros.

A aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais modifica a relação didáctica entre os intervenientes no processo de aprendizagem por ser mais exigente que a aprendizagem individual na medida em que requer, por um lado, a mediação tecnológica e o alargamento no espaço e no tempo da relação pedagógica e didáctica e, por outro lado, requer um processo interactivo intenso e regular e de envolvimento cognitivo. Neste sentido, exige maior responsabilidade, interdependência e confiança nos participantes na construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, a aprendizagem colaborativa é rigorosa e exigente. No entanto, aprender colaborativamente parece ser uma das formas eficazes de dar resposta às necessidades formativas da sociedade de informação em que vivemos.

Capítulo 5

O Perfil de Competências Profissionais dos Docentes do

Século XXI

O crescente desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, a rápida modificação das técnicas de informação e a omnipresença das comunicações no espaço social, contribuem para que, em termos educativos, se procedam às necessárias transformações para adequar-se a uma sociedade em constantes transformações, com novos valores e necessidades.

O aparecimento das novas tecnologias de informação e comunicação exige que o sistema educativo se adequie às constantes mudanças dos tempos em que vivemos. De facto, a qualidade do ensino deve adaptar-se a novas situações pois não restam dúvidas de que as TIC estão a transformar a ecologia da aula e as funções docentes e as mudanças estão a induzir uma mutação sistemática nas teorias e nas práticas didácticas. O desenvolvimento tecnológico actual contribuiu para criar um novo paradigma de ensino que dá lugar a novas metodologias e a novas funções dos professores. Tentaremos explicar os vários conceitos de reflexão e prática reflexiva, focando a relevância que estes termos têm na formação de professores. Tentaremos responder a questões como: O que se entende por docente reflexivo? Em que consiste a prática reflexiva? Como podemos estimular a prática reflexiva nos futuros docentes?

Por isso, a partir de determinados conceitos de escola, ensino e currículo prevaletentes em cada época, abordaremos duas concepções básicas bem distintas que se colocam à intervenção educativa, muito particularmente à actividade do docente como profissional de ensino: o professor como técnico-especialista que aplica rigorosamente as normas que derivam do conhecimento científico, e o professor como prático autónomo, como artista que reflecte, que toma decisões e cria durante a sua própria acção.

Segundo Muñoz (2008:1),

A situação actual é dinâmica e variada. As escolas organizam-se agora de forma diferente, em termos tanto de tarefas como de responsabilidades dos professores e a diferenciação de funções entre professores.

Mas antes de centrarmos a nossa atenção nas características, funções e importância do docente do século XXI, consideramos oportuno mencionar o conceito de professor no passado, segundo as diferentes teorias.

5. Como é ser professor

5.1 O professor segundo a diferentes teorias

Ao longo dos tempos, o conceito de professor foi mudando, acompanhando a ideologia de diferentes teorias:

TEORIA CONDUTIVISTA: em que o trabalho do professor consiste em desenvolver reforços e controlo de estímulos para ensinar. O objectivo era conseguir uma aprendizagem mecânica, o que por si só se revelava desumano e reducionista.

TEORIA COGNITIVA: o professor parte da ideia que o aluno aprende significativamente, e que pode aprender a aprender e a pensar, pelo que o docente centra-se na confecção e na organização de experiências didácticas para atingir esses fins.

TEORIA CONSTRUTIVISTA: o professor deve orientar, mediar, explícita e deliberadamente o processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o papel de ajuda pedagógica que proporciona ao aluno.

Deve, pois, realizar actividades que favoreçam a aprendizagem, sendo que o conhecimento se vai construindo a partir da experiência. Nesta perspectiva, o erro não é considerado como algo negativo mas como um passo prévio para a aprendizagem.

5.2 Duas concepções básicas que resultam das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção

Desde há vários anos, e cada vez mais intensamente em Portugal, que as atenções estão centradas no professor, enquanto profissional responsável pela natureza e

qualidade da acção educativa quotidiana na sala de aula e na escola. A formação destes profissionais passou a ser o eixo de uma grande controvérsia.

Segundo Pérez (1990), a formação de professores não pode considerar-se um domínio autónomo de conhecimento e decisão dado que as orientações adoptadas ao longo da sua história se encontram profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época, desenvolvendo-se, a partir da definição de cada um destes conceitos, imagens que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula.

Deste modo, desenvolveremos duas concepções básicas bem distintas que se colocam à intervenção educativa, muito particularmente à actividade do docente como profissional de ensino: o professor como técnico-especialista que aplica rigorosamente as normas que derivam do conhecimento científico, e o professor como prático autónomo, como artista que reflecte, que toma decisões e cria durante a sua própria acção (Pérez Gómez:1990)

5.2.1 O professor como técnico

A concepção do professor como técnico (que tem raízes na concepção tecnológica) defende o conceito de professor eficaz e rigoroso, no quadro da racionalidade técnica (Schön, 1983). Segundo Pérez (1990), trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu durante todo o século XX e serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral, e dos docentes, em particular.

A actividade do docente profissional é, segundo o modelo de racionalidade técnica, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas e aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Serão eficazes os profissionais da área das ciências sociais que enfrentem os problemas concretos que encontrem na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

Para Habermas (1982), a racionalidade tecnológica reduz a actividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, descontextualizando-se do carácter político e moral da definição dos fins em qualquer acção profissional que pretende resolver problemas humanos. Verifica-se, então, a redução da racionalidade

prática a uma mera racionalidade instrumental que obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção.

Por seu lado, Schön (1983), considera que o desenvolvimento das competências profissionais, inserida na racionalidade tecnológica, se deve colocar após o conhecimento científico básico e aplicado pois, em sua opinião, só se podem aprender competências e capacidades de aplicação quando se tiver aprendido o conhecimento aplicável, sendo, portanto, as competências, um tipo de conhecimento ambíguo e de “menor relevo”.

Ora, desta perspectiva, resulta a concepção do ensino como intervenção tecnológica, como investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores evidentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica, como refere Pérez (1990).

5.2.2. Limites da racionalidade técnica

De facto, é importante reconhecer o progresso que a racionalidade técnica representa em relação ao empirismo voluntarista e ao obscurantismo das teses teóricas denominadas de tradicionalistas, entendendo a formação de professores como um processo de socialização e indução profissional na prática quotidiana da escola, sem o recurso ao apoio conceptual e teórico da investigação científica que, por sua vez, favorece a reprodução de vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica.

Não obstante este contributo no progresso das orientações de ensino, os limites e as lacunas da racionalidade técnica são, na opinião de Pérez (1998), muito significativos, uma vez que a realidade social, como uma realidade em devir, em transformação que é, não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonómico ou processual, pelo que a tecnologia não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenómenos práticos como a complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.

De facto, os problemas sociais não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos. Pérez (1998), refere a existência de situações problemáticas em vez de problemas. As situações problemáticas apresentam-se como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o professor prático não pode tratar tais situações como meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através de regras definidas no conhecimento científico-técnico.

Para Habermas (1997), a actividade prática só é possível de ser apresentada como um problema instrumental quando há consenso em relação às metas; sem consenso não é possível resolver os problemas à luz da racionalidade técnica ou instrumental. Para Schön (1983:41),

Os conflitos de objectivos não se podem resolver utilizando as técnicas das ciências aplicadas pois a definição de objectivos e metas é muito mais que um problema meramente técnico, é um problema ético-político.

Deste modo, Pérez Gómez (1998) apresenta duas razões que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos: a primeira prende-se com o facto de que, qualquer situação de ensino, do âmbito das estruturas das tarefas académicas ou do âmbito de participação social, é incerta, única, variável, complexa e portadora de conflito de valores na definição de metas e na selecção de meios; a segunda razão prende-se com a inexistência de uma teoria única e objectiva que possibilite a identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, depois de identificado o problema e clarificadas as metas.

No entanto, existem múltiplas situações concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. Mas, para Pérez (2000), não podemos considerar a actividade profissional prática do professor, como uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica; ela deve ser antes encarada como uma actividade reflexiva e artística com possíveis aplicações concretas de carácter técnico.

5.2.3 A Racionalidade Prática: reflexão-na-acção

A superação da relação linear e mecânica que a racionalidade técnica estabelece entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula conduziu à emergência de novos conceitos sobre o papel do professor como profissional. O professor surge agora como investigador na sala de aula, como profissional clínico, como prático reflexivo e, tal como refere Schön (1983,1987), o ensino é compreendido como um processo de planeamento e tomada de decisões, como um processo interactivo.

Deste modo, parte-se das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreender o modo como se utiliza o conhecimento científico, como se revolvem situações incertas e desconhecidas, como se utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como se recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

O professor prático reflexivo intervém num cenário psicossocial vivo e mutável que se define na interacção simultânea de variadíssimos factores e condições. Para Pérez Gómez (2000), o professor enfrenta, neste cenário, problemas de natureza predominantemente prática que, quer se tratem de situações individuais de aprendizagem ou de formas de comportamento de grupos, requerem uma resposta única por se encontrarem profundamente determinados por factores de ordem contextual e pela história da turma enquanto grupo social.

Segundo Ynger (1986), o professor prático reflexivo terá tanto mais sucesso quanto mais capacidade tiver para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da interacção e integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica. Esta capacidade, ou seja, a que se denomina também de conhecimento prático, é analisada por Schön (1987), como um processo de reflexão-na-acção, ou seja, como um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. Sob pressão das múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor activa os seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico breve, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos.

A partir das palavras de Kemmis (1985:148-149), podemos compreender a natureza do processo de reflexão:

1. A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a acção e refere-se às relações entre o pensamento e a acção nas situações históricas em que nos encontramos.

2. A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais.

3. A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutral, antes expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.

4. A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma activamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.

5. A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na acção social.

Na perspectiva de Schön (1998), para compreender este complexo componente da actividade do professor prático é necessário distinguir três conceitos diferentes que integram o pensamento prático:

- **Conhecimento-na-acção** – é o componente que se manifesta no saber fazer. É o conhecimento que existe em qualquer acção inteligente que se consolida em rotinas ou esquemas semiautomáticos, fruto da experiência e da reflexão passadas. É importante frisar que saber fazer e saber explicar o que se faz (o conhecimento e as capacidades que cada um utiliza na acção) são duas capacidades intelectuais distintas.

Segundo Arévalo (2007), o conhecimento-na-acção refere-se à capacidade de relacionar os conhecimentos teóricos com a prática profissional e explicar o que realiza quando actua, o que supõe que o período de prática permite uma melhor compreensão dos conhecimentos teóricos quando situados num contexto real.

- **Reflexão-na-acção** – componente do pensamento prático a que se denomina de conhecimento de segunda ordem. Consiste num processo de reflexão sem rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional mas com a riqueza dos componentes emotivos ou passionais que condicionam a acção de tal modo que é impossível separá-los. Neste sentido, o professor prático encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar e é afectivamente sensível a todos os obstáculos e resistências à sua intervenção.

A reflexão-na-acção é um processo de extraordinário contributo para a formação do professor prático pois, no contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem.

- **Reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção** – consiste na análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e os processos da sua própria acção. Utiliza-se o conhecimento para descrever, analisar e avaliar os sinais deixados na memória por intervenções anteriores. Refere-se à capacidade de analisar as situações já sucedidas no sentido da reconstrução ou representação da acção pedagógica reanalisada. Esta análise permitirá ao docente reflexivo orientar e reconduzir a sua prática futura para que seja mais operativa e mais adequada.

Para Pérez (2000), este é um processo em que são postas à consideração (individual ou colectiva) as características da situação problemática, bem como os procedimentos utilizados na fase do diagnóstico e definição do problema, definição de metas, escolha de meios e esquemas de pensamento, teorias e convicções implícitas, formas de representar a realidade pelo professor prático enquanto enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas. A reflexão sobre a acção analisa o conhecimento-na-acção e a reflexão-na-acção em relação com a situação problemática e o seu contexto.

Em jeito de conclusão, podemos referir que, quando um professor reflecte na e sobre a acção, converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma

teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido do manual escolar.

Pérez refere que o professor, ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao reflectir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, constrói uma teoria adequada à situação, também ela peculiar, do seu cenário e elabora uma estratégia de acção adequada.

Deste modo, o pensamento prático do professor é de fulcral importância para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora.

Na opinião de Avéralo (2007), é difícil a planificação e concretização de programas de formação de professores reflexivos já que não se pode conceber como uma predisposição natural do indivíduo, pelo que se torna necessário um compromisso para a reflexão na estrutura curricular dos diferentes programas de formação de professores.

Assim, De la Blanca e outros (2007), referem que um programa de formação de professores deve considerar que a reflexão depois da prática é a forma adequada de desenvolver o conhecimento prático nos futuros docentes e nos docentes com experiência, uma vez que este saber se sustenta nas situações surgidas da própria experiência de ensino.

5.3 Bolonha e as competências

A universidade dos nossos tempos tem a difícil missão de alimentar e sustentar a sociedade do conhecimento.

Segundo Costa (2002), a aquisição de conhecimento e competências parece ser, em primeira instância, um problema de liderança e de organização. Depois e em segundo lugar, constitui um problema de natureza cultural, na medida em que só um estágio avançado de desenvolvimento sociocultural permitirá as condições para essa aquisição. Ora, o processo de obtenção e organização de conhecimentos, perícias e atitudes depende muito do grau de desenvolvimento alcançado em termos da

Tecnologia Educativa (TE) e da aplicação do processo de modernas técnicas com utilização do método científico na organização do processo de aprendizagem e na própria concepção dos sistemas de ensino, nomeadamente o ensino superior.

No passado, a aquisição do conhecimento fazia-se por via do treino, por simples adestramento. De facto, os saberes e as competências obtinham-se, fundamentalmente, por via de aquisição empírica do conhecimento (conhecimento tácito). Actualmente, os saberes constroem-se por via do conhecimento científico, traduzindo-se numa via mais segura e mais *soft* de aprendizagem (que se designa de conhecimento explícito). Nesta perspectiva, a não competência é atribuída aos países pobres e subdesenvolvidos. Segundo Ceitil (2007), quando os portugueses tiverem um ensino mais organizado, serão necessariamente um povo diferente, com novas competências e aptidões e, portanto, um povo mais competitivo.

No que ao ensino superior diz respeito, Bolonha vem dar um novo ordenamento na sua organização, exigindo a implementação de uma nova tecnologia educativa, com nova dinâmica de organização de recursos humanos, materiais e financeiros, com novos conceitos e novos métodos. Este sistema permitirá a aquisição de novas aptidões e competências, transformando o conhecimento tácito em conhecimento explícito, dentro e fora da universidade.

Ceitil (2007) refere que, com a prática deste ciclo tácito-explícito-tácito, é o próprio campus universitário que se transformará e as interações com o campo empresarial deverão ser mais estimulantes, apesar da lógica uniformizadora da globalização. Portanto, a qualidade deverá substituir a quantidade, pois a universidade deve preparar os jovens para o país que queremos e não para o país que temos.

A globalização do sistema económico, o avanço tecnológico e as crescentes expectativas que a sociedade tem da sua própria universidade condicionam, segundo a perspectiva do autor, o tradicional clima de certeza institucional, gerando um crescente campo de incertezas das coligações dominantes na instituição, de modo que se revelará irreversível a adopção de um mínimo de competências transversais, técnicas ou sociais. Por outro lado, são os próprios empregadores, sabedores do valor das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), que preferem, para os seus colaboradores, sistemas de aquisição de competências técnicas em que sejam ambas as partes a desejar investir

profissionalmente na auto-aprendizagem, promovendo o conceito de aluno auto-suficiente.

Podemos, pois, dizer que a universidade tem aqui um papel importante a desempenhar dado que, para certos níveis de aprendizagem experiencial, é necessária a sua fundamentação, como diz Savater (1997:30), pela aquisição de conhecimento teórico puro, sendo que

só ele pode oferecer os mapas cognitivos e o entusiasmo do aprender a pensar sobre o que se pensa.

Portanto, é a própria dinâmica da economia do conhecimento que exige a formação de competências, quer sejam elas de carácter científico, ou técnicas ou sociais, sabendo, no entanto, que as competências hoje tendem a ser, no limite, todas de carácter transversal.

5.3.1 A importância do desenvolvimento de competências no contexto de espaço europeu de educação superior

Hoje em dia, a formação de professores assenta na reestruturação do modelo profissional tecnocrático para a adopção do modelo profissional focado nas competências para poder dar resposta às características e demandas da sociedade contemporânea.

Segundo Perrenoud (2004), a competência consiste na capacidade de mobilizar vários recursos cognitivos para fazer frente a um tipo de situações.

O Projecto Tuning supõe uma evolução à ideia do crédito europeu, servindo este para medir a quantidade do trabalho do aluno, mas não a sua qualidade no que diz respeito ao rendimento, aos conteúdos ou ao nível, revelando-se, portanto, insuficiente para determinar as dificuldades e lacunas do estudante na sua aprendizagem.

Assim, o Projecto Tuning, para além dos créditos, toma em consideração outros elementos tais como os objectivos educativos e as competências. É necessário, pois, definir os conteúdos e o perfil profissional de cada carreira tendo em conta as competências profissionais que capacitam para determinado exercício profissional ou para a especialização e investigação.

Portanto, o pilar fundamental do sistema educativo comum a toda a União Europeia coloca a ênfase numa educação centrada na aprendizagem e no ensino. Deste modo, preconiza-se uma educação centrada na aquisição de competências sendo que o papel fundamental do professor é o de ajudar os seus alunos no processo da aquisição das mesmas.

Para Tuning, uma competência é a combinação dinâmica de atributos – relação entre o conhecimento e as suas aplicações, relação das atitudes e responsabilidades – que descreve os objectivos de aprendizagem de um programa educativo, ou como os estudantes poderão ser capazes de actuar no final de todo o processo educativo (Gonzalez e Wagenaar, 2002:132).

Assim, uma das principais vantagens do Projecto Tuning, foi, precisamente, a clarificação das competências (gerais e específicas):

- **As Competências Gerais** – (ou transversais) são definidas como o subconjunto formado pelas competências que são comuns para qualquer curso ou área de formação. Não sendo específicas a nenhum campo de estudo determinado, subdividem-se em:

- a) **Competências Instrumentais** – aquelas que têm uma função mediadora para enfrentar desafios e desenvolver aprendizagens.

- b) **Competências Interpessoais** – dizem respeito às capacidades individuais e destrezas sociais relacionadas com processos de interacção social e comunicação.

- c) **As Competências Sistémicas** – são aquelas que permitem aproximar-se e interpretar a realidade de modo complexo e interrelacionado e não como um conjunto de factos isolados, implicando uma combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimento para relacionar e agrupar as partes de um todo.

- **As Competências Específicas** – aquelas que cada curso ou área de formação deve potenciar (habilidades e conhecimentos), devendo ter somente um carácter instrumental, referindo-se à capacidade para realizar uma série de funções concretas.

De seguida, apresentaremos um quadro síntese das competências valorizadas e preconizadas pelo Projecto Tuning, de acordo com a classificação de competências gerais, explicitando a sua subclassificação:

COMPETÊNCIAS GERAIS (Área das Ciências da Educação)		
<p>Competências Instrumentais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de análise e síntese; • Conhecimentos gerais básicos; • Conhecimentos básicos da profissão; • Comunicação oral e escrita na própria língua; • Conhecimento de uma segunda língua; • Habilidades de gestão de informação (habilidade para procurar e analisar informação proveniente de fontes diversas). 	<p>Competências Interpessoais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade crítica e auto-crítica; • Trabalho em equipa; • Habilidades interpessoais; • Capacidade de trabalhar em equipa interdisciplinar; • Capacidade de relacionar-se com especialistas de outras áreas; • Apreço pela diversidade e multiculturalidade; • Habilidade para trabalhar num contexto internacional; • Compromisso ético. 	<p>Competências Sistémicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de aplicar conhecimentos na prática; • Habilidades de investigação; • Capacidade de aprender; • Capacidade de adaptar-se a novas situações; • Capacidade de gerar novas ideias; • Liderança; • Capacidade de trabalhar de forma autónoma; • Desenho e gestão de projectos; • Iniciativa e espírito empreendedor. • Preocupação pela qualidade; • Motivação de logro.

Quadro 8 - Competências gerais propostas no Projecto Tunning, Colás (2005)

O conceito de competência mais generalizado é o de *saber fazer num determinado contexto*. É um *saber fazer* que resulta do conjunto de conhecimento (teórico, prático ou teórico-prático), afectividade, compromisso, cooperação e cumprimento que se reflecte num desempenho, também ele, teórico-prático.

Para Salinas (2007), o termo competência pode assumir dois significados diferentes:

- Por um lado, considera o significado tradicional, entendida como um domínio dos saberes de uma determinada disciplina.
- Por outro lado, considera o significado mais actual que diz respeito à praticidade do conhecimento, ou seja, uma pessoa é competente quando é capaz de utilizar adequadamente os seus conhecimentos a novas ou particulares situações ou, ainda, na resolução de problemas concretos.

Como conclusão, podemos dizer que, para o autor, estes dois significados são considerados como complementares na formação inicial docente pelo que um profissional pode ser considerado competente quando domina determinados saberes que dizem respeito ao âmbito da sua especialidade e é, simultaneamente, capaz de aplicá-los em situações ou problemas de carácter prático.

5.4 O papel do docente do século XXI

Para Benito, referenciado por Muñoz (2008), a profissão docente define-se em torno de três papéis fundamentais:

- Papel técnico: os docentes devem guiar a aprendizagem dos alunos conforme determinadas regras de reconhecida solvência. Este papel incorpora algumas funções não presentes na docência clássica como as que estão relacionadas com a tutoria, a gestão didáctica e a inovação. A identidade do docente define-se, agora, claramente, por uma função de matiz tecnológica segundo a qual o professor seria um engenheiro da instrução.
- Papel associado aos aspectos éticos e socializadores da profissão: o docente é um referente muito importante para os alunos. Os valores, atitudes e outras pautas de conduta que exige e veicula são um marco de referência, um exemplo a seguir para os alunos, como pessoas em formação.

- Papel que se vincula à satisfação das necessidades de auto-realização de indivíduos em formação e das suas demandas de bem-estar: neste sentido, o professor deverá assumir o papel de preceptor (papel com algumas tradições pedagógicas), *partenaire* ou terapeuta.

É, pois, convicção de Benito que o docente do terceiro milénio deverá ser um professor eficaz, engenheiro de instrução, juiz justo e um bom companheiro. Deverá, sem dúvida, integrar outras novas funções, passando por assumir uma atitude aberta aos múltiplos acontecimentos e informações que se geram à sua volta, pois que as mudanças tecnológicas produzem-se a tão grande velocidade que requerem dos profissionais, em particular dos profissionais de educação, um esforço de adaptação, actualização e aperfeiçoamento permanentes.

Na sociedade de informação em que vivemos, já não tem cabimento o professor cuja actividade se baseia na classe (turma) magistral, traduzindo-se a sua acção na mera transmissão de conhecimentos. Este será facilmente substituído pelas redes telemáticas, as quais têm grande capacidade para armazenar informação, sendo possível adaptá-las às necessidades particulares de cada aluno.

Nesta óptica, é importante que o professor não seja só conhecedor da matéria, mas que aprenda a ser um exímio gestor de informação sobre a mesma, um bom administrador dos meios ao seu alcance, dinamizando a aprendizagem dos alunos a partir desta orientação, oferecendo-lhes novas formas de participação e expressão.

Assim, o papel do professor passará de expositor a guia do conhecimento e administrador de meios de comunicação, entendendo Escollet, citado por Muñoz (2008: 78), que

Os meios de comunicação contribuirão para recriação das relações entre educadores e alunos, pondo em crise o professor informador, para dar lugar ao educador-animador, ao comunicador, ao coordenador, ao facilitador da aprendizagem, deixando de ser o aluno o receptáculo passivo da informação para converter-se no agente-actor do processo de expressão e comunicação.

Surgem, então, dois modelos educativos contrapostos que expomos do seguinte modo:

Modelo tradicional ou clássico	Modelo tecnológico
<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor como instrutor; 2. Coloca-se a ênfase no ensino; 3. O professor trabalha isoladamente; 4. Aplica os recursos sem os desenhar; 5. Didáctica baseada na exposição e com carácter unidireccional; 6. Só a verdade e o acerto proporcionam aprendizagem; 7. Restringe a autonomia do aluno; 8. Não recorre às novas tecnologias de informação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor como mediador; 2. Coloca-se a ênfase na aprendizagem; 3. O professor colabora com a equipa docente; 4. Desenha e gere os seus recursos; 5. Didáctica baseada na investigação e com carácter bidireccional; 6. O erro constitui fonte de aprendizagem; 7. Fomenta a autonomia do aluno; 8. O professor tem competências básicas nas TIC.

Quadro 9 - Modelos educativos (adaptado de Fernandez Muñoz)

5.4.1 Competências da função docente

Segundo as novas teorias psicopedagógicas sobre a aprendizagem, o professor assume-se como um facilitador que coloca ao alcance dos seus alunos os elementos e ferramentas imprescindíveis à construção do seu conhecimento, de modo a participar activamente no seu próprio processo de aprendizagem, sendo que a figura do professor surge como um tutor do processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o professor deixa de ser um mero transmissor, revelando-se, antes um gestor da aprendizagem.

Assim, reconhecem-se como competências de todo o docente:

- Domínio da matéria que lecciona (competência científico-cultural);
- Qualidades pedagógicas (habilidades didáticas, tutoria, técnicas de investigação, conhecimentos psicológicos e sociais);
- Habilidades instrumentais e conhecimentos de novas linguagens e características pessoais (maturidade, segurança, auto-estima, equilíbrio emocional, empatia).

Tendo como pano de fundo estas competências, Marquéz (2002), sintetiza como principais funções do docente actual as seguintes:

- Planificar (conhecer as características individuais e grupais dos seus alunos; diagnosticar as suas necessidades de formação; desenhar o currículo);
- Desenhar estratégias de ensino e aprendizagem (preparar estratégias didáticas que incluam actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras e aplicativas tendo em conta a aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação);
- Pesquisar e preparar recursos e materiais didáticos (desenhar e gerir os recursos);
- Proporcionar informação e gerir o desenvolvimento das aulas mantendo a ordem (informar os alunos das fontes de informação, os objectivos, metodologia);
- Motivar os alunos (despertar a curiosidade e interesse dos alunos face aos conteúdos e actividades relacionadas com a disciplina);
- Fomentar a participação dos alunos (incentivar a apresentação pública de alguns trabalhos);
- Facilitar a compreensão dos conteúdos básicos;
- Ser exemplo de actuação e portador de valores;
- Assessorar no uso de recursos vários;
- Orientar a realização de actividades;
- Tutoriar (quer em termos presenciais, quer em termos telemáticos);

- Realizar trabalhos com os alunos (implicar-se na realização de trabalhos colaborativos com os estudantes);
- Avaliar (avaliação formativa e sumativa, fomentando a auto-avaliação dos estudantes e das intervenções docentes);
- Fomentar atitudes necessárias na sociedade da informação (atitude positiva e crítica face às tecnologias de informação e comunicação; valoração positiva do pensamento divergente, criativo e crítico, assim como do trabalho autónomo, ordenado e responsável; trabalho cooperativo; adaptação à mudança);
- Colaborar nos trabalhos de gestão (realização de trâmites burocráticos como colaborar na gestão das escola recorrendo às ajudas tecnológicas);
- Formação contínua (implica a actualização no que respeita aos conhecimentos e competências didácticas; implica também que se mantenha o contacto com os outros actores educativos e fomentar a cooperação e o intercâmbio);
- Contacto com a realidade circundante (conhecer a realidade do mundo laboral de que provêm os alunos).

5.4.2 O perfil do professor na sociedade do século XXI

Paralelamente a estas funções, o perfil do professor na sociedade do século XXI é definido, no documento do Conselho Escolar de Castilla-la Mancha, em Espanha, como um educador que:

- Forma a pessoa para viver em sociedade, desenvolvendo e fomentando uma educação integral, visando a formação de conhecimentos, procedimentos e atitudes;
- Orienta os seus alunos na realização das suas tarefas escolares;
- É aberto à participação, justo nas actuações, em suma, um educador democrático;

- É motivador, sendo capaz de despertar nos alunos o interesse pelo saber e pelo seu crescimento como pessoas;
- É capaz de realizar reflexões sobre as suas vivências e experiências aprendendo com elas;
- É um sujeito implicado com a sua profissão, vocacionado, que pretende contribuir para uma melhor qualidade da situação social através do seu exercício profissional.

De facto, dadas as actuais circunstâncias tecnológicas, culturais e sociais, é necessário que os profissionais da educação saibam redefinir e reorientar os objectivos, procedimentos e técnicas.

Segundo Muñoz (2008), os docentes necessitam mudar o seu modo de trabalhar, quer individual, quer em grupo, a sua relação com a organização da escola e, de não menos importância, o seu acesso à informação. Assim, Salinas (1996) refere que o professor deverá responder aos seguintes objectivos da sociedade do século XXI:

- Deve estar preparado para um trabalho cada vez mais versátil, capaz de responder às necessidades em constante mudança, mediante destrezas básicas necessárias (educação para o emprego);
- Deve compreender-se a si mesmo e a sua realidade, e mudar a aprendizagem para educar alguém a viver numa sociedade tecnificada (educação para a vida);
- Deve desenvolver um espírito crítico de modo a compreender conceitos novos e situações novas; deve auto-construir-se, através da criatividade, destrezas físicas e sociais, muito particularmente, as competências comunicativas e organizativas (educação para o auto-desenvolvimento);
- Deve compreender o impacto da ciência e da tecnologia em todos os aspectos da sociedade, o que exige uma perspectiva mais global e moderna, tal como uma educação para a responsabilidade ambiental e o desenvolvimento harmonioso das relações intra e inter sociedades (educação para o mundo);

- Deve educar para um aproveitamento do tempo de ócio em actividades construtivas; deve ajudar a encarar a educação como uma actividade que confere gosto e prazer (educação para o ócio).

5.4.3 Competências tecnológicas

Muñoz (2008), aponta algumas competências tecnológicas básicas na profissão docente que potenciam o desenvolvimento profissional dos docentes do século XXI:

- Possuir uma atitude crítica, positiva e construtiva face às novas tecnologias de informação dada a sua importância e a sua presença no nosso tecido social e cultural;
- Conhecer as possibilidades da aplicação das novas tecnologias de informação na melhoria da prática docente;
- Aplicar as novas tecnologias de informação e comunicação no âmbito educativo, quer ao nível das tarefas relacionadas com a gestão dos centros educativos, quer ao nível da organização dos processos de ensino-aprendizagem que se utilizam e desenvolvem na aula;
- Seleccionar, utilizar, desenhar e produzir materiais didácticos com as novas tecnologias, que sejam promotores da aquisição de aprendizagens significativas (multimédia, página Web...), de modo a converter o espaço da aula num laboratório em que se fomenta o protagonismo e a responsabilidade do aluno;
- Utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação, quer a nível profissional, quer a nível pessoal;
- Integrar as novas tecnologias de informação e comunicação na planificação e desenvolvimento do currículo como um recurso didáctico mediador no desenvolvimento das capacidades do aluno, fomentando hábitos de pesquisa, de observação, reflexão e autoavaliação que permitam aprofundar o conhecimento e o aprender a aprender.
- Promover o uso das novas tecnologias de informação e comunicação nos alunos, de modo a que constituam uma fonte de informação e um veículo de expressão das suas criações;

- Desenvolver projectos de trabalho colaborativo (listas de discussão, debates telemáticos, cursos de formação on line) com uma atitude solidária, activa e participativa;

Muñoz (2008), considera que a acção de um profissional efectivamente comprometido com a educação deverá incidir na preparação das novas gerações, no sentido de saberem conviver com estas novas ferramentas como meios de formação capazes de fomentar a participação e reflexão crítica no seu uso e interpretação. É impensável ensinar as gerações do futuro com as mesmas ferramentas do passado, pelo que urge ao docente este esforço de actualização no campo das novas tecnologias de informação e comunicação para se tornar um profissional competente pois, tal como afirma Muñoz (2008),

O meu direito a não mudar termina precisamente no momento em que começa o direito dos meus alunos ao melhor professor que posso descobrir em mim.

5.5 O desenvolvimento de competência a partir da prática

O período da prática de ensino (estágio profissional), constitui o meio para que os docentes possam adquirir, desenvolver e potenciar as competências pessoais e profissionais necessárias para exercer efectivamente a sua profissão. Nesta perspectiva, Villar (2004:6) defende a ideia de que

Para facilitar a transição do mundo da Universidade ao mundo do trabalho, é de importância crucial proporcionar aos alunos universitários destrezas prévias na Universidade e nos sítios de trabalho.

Zabalza (2001) por sua vez, perspectiva o conceito de competência se justifica e orienta na prática profissional (estágio) do professor tendo em conta que:

a) A prática profissional está comprometida com o reforço de competências profissionais (habilidades, conhecimentos e atitudes) já iniciadas e adquiridas durante os cursos da carreira e com a aquisição de outras novas.

b) O conjunto de competências na prática profissional requer o domínio de competências prévias por parte dos futuros professores. Destacam-se os aspectos

perceptivos e atitudinais, ou seja, o modo como o futuro professor valoriza a prática profissional (estágio) e o sentido que lhe dá, entre outras coisas.

c) As competências que se pretendem alcançar no período de práticas pertencem não só ao domínio das aprendizagens práticas próprias da actividade profissional do ensino, mas também abraçam outras dimensões tais como as chamadas competências de terceiro nível.

Zabalza (2001), estabelece que o novo conceito de competência se distingue do conceito dos anos sessenta e setenta, uma vez que agora surge de um perfil profissional. Regista que uma competência é composta por:

a) **Conhecimento:** ser competente significa que se tem um conhecimento estruturado da actividade para que se intente seleccionar a estratégia mais eficaz.

b) **Experiência prática:** significa ser capaz de criar algo, de progredir e de produzi-lo em diferentes contextos.

c) **Reflexão:** implica relacionar os conteúdos teóricos com o que se experiencia, diferenciando o que é o conhecimento teórico e a própria capacidade de utilização, pressupondo estar conscientes das próprias capacidades e limites.

Villar (2004), defende que os conteúdos necessários para o desenvolvimento da competência são:

- **Saber:** dimensão que se refere ao conhecimento, datas, factos, informações e conceitos.
- **Saber Fazer:** implica habilidades, destrezas, técnicas para aplicar e transferir o saber para a dimensão prática (actuação).
- **Saber Ser:** considera normas, atitudes, interesses e valores que levam a ter umas convicções e assumir umas responsabilidades.
- **Saber Estar:** dimensão que se refere à predisposição ao entendimento e à comunicação interpessoal, favorecendo um comportamento colaborativo.

Villar refere, portanto, que as competências constituem uma parte essencial no desenvolvimento integral da personalidade do profissional, implicando, de certo modo, que as competências devem ser consideradas um elemento essencial na aprendizagem..

Segundo Zabalza (2001), o docente deve possuir diferentes tipos de competências profissionais.

a) Competências transversais e gerais: Relacionam-se com a capacidade de produzir projectos e elaborar materiais para o trabalho profissional (unidades didácticas, planificações, etc.). Implicam, também, o domínio do uso de instrumentos ou recursos vinculados a matérias concretas como a experimentação de técnicas didácticas específicas.

b) Competências próprias da prática (estágio): Entre as competências que se adquirem neste período, Zabalza considera as competências de tipo social e relacional, técnico de profissional (conhecer as normas de funcionamento das escolas)

c) Competências relacionadas com a capacidade reflexiva e crítica: Segundo o autor, estas constituem uma espécie de meta-competência que o autor define como a capacidade que o docente deve ter para analisar e valorizar o seu próprio trabalho. Esta competência de reflexividade, comporta, por sua vez, duas outras dimensões: uma operativa centrada na aprendizagem da técnica em si (elaboração de diários, etc.) e outra cognitiva e atitudinal que se refere ao uso efectivo da função reflexiva (atitude crítica, capacidade de distanciamento para poder ver-se a si mesmo, etc.)

Zabalza, (2001), reforça estas competências explicitando as que denomina de *Competências de Terceiro Nível* dado o elevado valor estratégico que possuem. Estas implicam um domínio superior da actividade docente, constituindo, portanto, um referente básico na orientação da preparação profissional que se oferece aos futuros docentes. Tais competências são:

- a) Competências relativas a comportamentos profissionais e sociais (tomada de decisões, funções de gestão, trabalho partilhado, etc.).
- b) Competências relativas a atitudes (motivação pessoal, compromisso, relação com os colegas, etc.)

- c) Competências relativas a capacidades criativas (procura de soluções novas, assumir riscos, originalidade, etc).
- d) Competências relativas a atitudes existenciais e éticas (valores, capacidade para analisar criticamente o próprio trabalho).

Em suma, Zabalza (2001), refere a importância do modelo de formação prática baseado em competências para o desenvolvimento do profissional de docência, permitindo aos futuros professores um crescimento pessoal e profissional que os prepara para a uma resposta mais ajustada e adequada às exigências da sociedade actual.

5.6 O perfil de competências de professor em Portugal

Em Portugal, o regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico estabelecido no artigo 30º e no artigo 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, designadamente o Decreto-Lei Nº 194/1999, de 7 de Junho, que estabeleceu o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência, e o Decreto-Lei Nº 6/2001, de 18 de Janeiro, e o Decreto-Lei Nº 7/2001, que fixaram os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário.

Mas, é o Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro que lança o desafio da qualificação dos portugueses no sentido que exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores. Por isso, foram revistas as condições de atribuição de habilitação para a docência, através do Decreto –Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, passando a vigorar a exigência do grau de mestre como habilitação necessária para a docência. Fica claramente expressa a valorização da componente científica e a componente prática pedagógica nos cursos de formação inicial, e a adopção de modelos de formação assentes numa lógica sequencial, com exigência do grau de mestre para todos os docentes.

Também o Decreto-lei 16034 /2010 regulamenta, a partir do perfil de competências instituído,

Os padrões de desempenho que definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser considerados como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias. Assim, enquanto elemento de referência nacional, o documento dos padrões de desempenho deve ser lido em contexto, isto é, de acordo com o projecto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere.

Porém, acresce dizer que as definições de padrões de desempenho docente seriam verdadeiramente importantes se constituíssem um efectivo guia orientador para a criação de um instrumento de avaliação que se pretende justo, confiável de modo a contribuir efectivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos.

O Decreto-lei 240/2001 define, pois, o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário. É tendo por base a definição do perfil de docente presente neste diploma que surge o Decreto Regulamentar nº2/2010, que define e regulamenta o novo sistema de avaliação dos professores.

Assim, o sistema educativo, segundo o suporte legislativo supracitado, vê definido o perfil dos seus docentes do seguinte modo:

I - Perfil geral de desempenho

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de

todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

II - Dimensão profissional, social e ética

1 - O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

2 – Assim, o professor:

a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;

b) Exerce a sua actividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;

c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;

d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;

e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;

f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;

g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

III - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

1 - O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

2 – Assim, o professor:

a) Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;

b) Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino;

c) Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente;

d) Utiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização, objectivo da sua acção formativa;

e) Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;

f) Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;

g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da

heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;

h) Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;

i) Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;

j) Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

IV - Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

1 - O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

2 - Assim, o professor:

a) Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;

b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;

c) Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;

d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos,

encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;

e) Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos;

f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos;

g) Cooperar na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

V - Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

1 -O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

2 - Assim, o professor:

a) Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;

b) Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;

c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;

d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;

e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Podemos, então, sintetizar o perfil de competências da função docente no seguinte quadro:

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS
Vertente profissional, social e ética	Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares.
Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram.
Participação na escola	Promove as interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos.
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação.

Quadro 10 - Dimensões do perfil de competências da função docente, segundo o Decreto-lei 240/2001

É a partir destas dimensões que estruturaremos a base dos nossos instrumentos a utilizar na metodologia, concretamente no que diz respeito à segunda parte deste trabalho de investigação: marco empírico.

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

Capítulo 6

Desenho e Metodologia da Investigação

Este capítulo introduz-nos na descrição do desenho de investigação. Antes, porém, apresentaremos a justificação da nossa investigação. Realizaremos uma aproximação teórico-conceptual, reflectindo sobre diversos aspectos da investigação educativa. Portanto, definiremos o conceito de investigação educativa, analisaremos os diferentes paradigmas e as diferentes perspectivas que eles suscitam.

Apresentaremos o problema de investigação, bem como os objectivos gerais e específicos que pretendemos alcançar com o nosso estudo.

Finalmente, apresentaremos algumas opções metodológicas que determinam o processo da nossa investigação na obtenção e análise de dados recolhidos.

6. Justificação da investigação

A ideia de competência, tal como foi sendo introduzida na educação em Portugal, nos anos 90 suscita-nos um misto de sentimentos: dúvidas, insatisfação, curiosidade. Talvez porque falar de competências não seja só legisla-las e decretá-las. Falar de competências profissionais na docência, exige saber se a formação inicial e continuada andam de mãos dadas no sentido de responder às necessidades de formação de competências de um professor que integra a escola actual. Falar de competências significa um exercício de reflexão e actualização que se exige ao professor reflexivo. Falar de competências significa um exercício constante de avaliação no sentido de contribuir para a melhora da qualidade do ensino.

Exercemos a profissão de docente há mais de duas décadas.

Abraçamos a profissão com prazer, dedicação e espírito aberto. Vemos a prática docente em constante mudança e fazemos um exercício de acompanhamento à mudança. Exigem-nos novos perfis de competências que são necessários construir, sob pena de nos sentirmos ultrapassados. Mas, será que todos conseguimos acompanhar a evolução que as crianças, os jovens e o ensino dos tempos modernos nos exigem? Conseguiremos abarcar o leque de competências com a mesma eficiência, a mesma destreza, a mesma capacidade? Estas questões conduziram-nos ao interesse pelo estudo deste tema das competências que caracterizam o docente do século XXI.

Muitas têm sido as mudanças exigidas ao profissional de docente. Foram profundas as mudanças introduzidas no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei

15/2007, de 19 de Janeiro - *Estatuto da Carreira Docente* -, *Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro ao nível das competências) que me suscitaram a curiosidade de querer compreender qual o conceito que os docentes têm de si como profissionais com competências para responder ao novo paradigma educacional.

Ora, este diploma introduz uma grande alteração no estatuto da carreira dos professores uma vez que divide a carreira de docente em duas categorias: a categoria de professor titular e a categoria de professor. Esta divisão reflecte-se muito na realização e progressão dos professores uma vez que aos professores titulares são atribuídas competências específicas e só a eles é permitida a progressão até ao topo da carreira estipulada em 10 escalões. Este diploma foi muito contestado pela classe docente.

Com as eleições legislativas de 2009, este quadro legislativo, que estipula a divisão da carreira docente em duas categorias, começa a perder dinamismo por força do Acordo de Princípios que se começa a desenhar com a nova equipa ministerial ligada ao pelouro da educação. A partir de Novembro fica assinado um Acordo de Princípios que, entre outras alterações, anula a divisão da carreira de docentes, unificando-a numa só, e permitindo que todos os professores possam chegar ao topo da carreira.

Em Junho de 2010, o acordo de princípios entre o Ministério da Educação e os sindicatos tomou forma de lei no decreto-lei.75/2010

Num curto espaço de tempo os docentes portugueses vêm alterada toda uma série de competências que definiriam a sua identidade, quer profissional, quer social.

É esta problemática, mais concretamente a problemática da formação de professores como factor de desenvolvimento profissional e competências exigíveis ao docente do século XXI que focaremos no presente trabalho de investigação. Parece-nos que, pelo facto de apenas recentemente a problemática das competências ter adquirido importância de relevo, não será ainda objecto de muitos estudos, pelo que constituirá esta, também, uma razão pela qual escolhemos o presente tema para enfoque da nossa investigação, na esperança de que possa contribuir para o nosso enriquecimento pessoal e nos proporcione uma elevação profissional, no sentido de desempenharmos com mais

sapiência e reflexividade a nossa função de educadores. Como educadores que somos, move-nos esta insaciável vontade de, conscientes de que nada sabemos, bem à maneira socrática, descobrirmos sempre mais para fazer da educação um “tesouro”, ou seja, se revele, como refere Delors (1995),

Como um instrumento indispensável para que a humanidade possa progredir na construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social.

É neste ponto que surge a problemática da nossa investigação uma vez que todas as alterações introduzidas ao Estatuto da Carreira Docente definem novas competências e novos desafios, neste início de século, aos docentes, pelo que a nossa investigação se centrará nas seguintes questões: quais as competências do professor em relação às novas mudanças e desafios da sociedade do século XXI? Qual a importância que a formação inicial e a formação permanente podem ter no desenvolvimento das competências docentes e na melhora do profissionalismo docente?

6.1 Problema de investigação

O campo de estudo que nos propomos abordar no presente trabalho de investigação centra-se no:

O estudo dos novos desafios e competências que constituem o perfil do professor do século XXI – as competências profissionais dos docentes da Região de Basto, aferindo qual o perfil ideal do professor, qual a percepção do perfil de competências do professor da Região de Basto e compará-lo com o nível de competências identificadas no perfil ideal.

6.2 Objectivos da investigação

Determinado o problema da investigação (campo de trabalho), outro aspecto ou referente decisivo em qualquer investigação são os objectivos definidos (para quê se leva este estudo a cabo, o que se pretende conhecer.)

Para o estudo que nos propomos desenvolver, as nossas insatisfações, curiosidades e interesse giram à volta dois objectivos gerais e de uma série de objectivos específicos que derivam de forma directa dos mais gerais.

6.2.1 Objectivos Gerais

- Estudar o perfil ideal de competências profissionais do professor em relação às novas mudanças e desafios da sociedade do século XXI;
- Compreender a importância que a formação inicial e a formação permanente podem ter no desenvolvimento das competências docentes e na melhora do profissionalismo docente.

6.2.2 Objectivos Específicos

Os objectivos específicos que consideramos para este estudo são:

- Compreender/estudar o perfil de competências ideal/padrão adequado às novas funções/situações de professor;
- Identificar o perfil do professor da Região de Basto;
- Aferir o nível de competências dos professores da Região de Basto e compará-las com o nível de competências identificadas no perfil ideal;
- Avaliar e analisar as diferenças no perfil dos professores em função das variáveis diferenciais: sexo; idade; formação académica; tempo de serviço; frequência de cursos de formação; grupo disciplinar;
- Conhecer as percepções do professor em relação com o desempenho das suas funções;

-
- Analisar possíveis lacunas formativas para o desenvolvimento das competências docentes;
 - Conhecer o nível de domínio das e-competências dos docentes;
 - Descrever os principais aspectos fortes e débeis dos docentes na escola onde leccionam (dificuldades, vantagens e inconvenientes), ou seja, fazer uma análise de necessidades;
 - Propor medidas de actuação centradas no avanço de uma melhoria do profissionalismo docente, ou seja, centradas na promoção de uma melhoria do profissionalismo docente;
 - Valorar os factores que incidem decisivamente na adequação e prática do desempenho profissional docente.
 - Propor um instrumento de análise e valoração do competencial do professor;
 - Estabelecer futuras linhas de investigação que promovam temáticas de interesse para o seu estudo e para a sua repercussão positiva na sociedade actual;

6.3 Metodologia da investigação

Neste ponto da nossa investigação, trataremos de assentar as bases teóricas que permitam situar o nosso estudo no âmbito dos paradigmas de investigação e decidir sobre o método mais adequado para desenvolvê-lo. Para isso, seleccionaremos os conteúdos que permitam clarificar e entender melhor a postura metodológica adoptada.

A investigação em Ciências Sociais, particularmente em Ciências da Educação, baseia-se em certos pressupostos epistemológicos que conduzem a determinadas orientações e tradições investigadoras que se denominam de paradigmas. Os paradigmas assentam em diversas correntes filosóficas as quais orientam as diferentes perspectivas na investigação educativa.

Sola Martinez, (2003), refere três diferentes paradigmas subjacentes na construção do conhecimento científico: Positivista Empírico, Hermenêutico ou Interpretativo e Normativo Crítico. Passaremos a explicar, brevemente, as características de cada um para compreendermos a justificação das decisões que tomaremos a este respeito.

Paradigma Positivista Empírico

É também denominado de neopositivista, quantitativo e racionalista. Segue postulados, princípios e métodos das ciências físico-naturais, consideradas modelos do conhecimento científico, que foram herança do positivismo e do empirismo do século precedente. No âmbito educativo, aspira a descobrir as leis que regem os fenómenos educativos e elaborar teorias científicas que guiem a acção educativa.

Os pressupostos interrelacionados que configuram este paradigma científico são os seguintes:

- A teoria deve ser universal, não vinculada a um contexto específico nem às circunstâncias em que se formulam as generalizações.
- Os enunciados científicos são independentes dos fins e valores dos indivíduos sendo que a ciência se limita a descobrir as relações entre os factos.

- O mundo social existe como um sistema de variáveis. Estas são elementos distintos e analiticamente separáveis num sistema de interações.
- A importância de definir operativamente as variáveis e certificar se as medidas são fiáveis. Os conceitos e generalizações devem basear-se apenas em unidades de análise que sejam operativas.

A partir desta perspectiva mantém-se a ideia de que o conhecimento da realidade só é possível a partir do método científico, com base na perspectiva positivista. Predomina o método quantitativo e as técnicas quantitativas.

Paradigma Hermenêutico ou Interpretativo

Também denominado de humanístico, interpretativo, qualitativo, naturalista, etnográfico, construtivista, fenomenológico. Segundo Erickson (1989), relaciona-se com o estudo dos significados das acções humanas e da vida social tentando dar respostas a problemas que não se podiam abordar com o paradigma anterior.

Na opinião de De Latorre (2003), este paradigma pretende substituir as noções científicas de explicação, predição e controlo, pelas de compreensão, significado e acção, situando-se no mundo pessoal dos sujeitos. Propõe-se a busca de objectividade no âmbito dos significados utilizando como critério de evidência o acordo intersubjectivo no contexto educativo.

A partir desta concepção, as investigações desenvolvem-se, geralmente, em cenários naturais e ocupam-se de aspectos subjectivos da conduta, mediante a utilização de entrevistas e da observação participante como técnicas metodológicas mais frequentes.

Paradigma Normativo Crítico

Conhece a sua fundamentação na tradição filosófica da teoria crítica social de Habermas (1997), fazendo a síntese das investigações positivista e interpretativa. Baseando-se na abertura ideológica e orientando-se para a transformação social, supera o reducionismo da tradição positivista e o conservadorismo da tradição interpretativa.

Introduz, ainda, os factores ideológicos de forma explícita, bem como a auto-reflexão crítica nos processos de conhecimento, mantendo uma abertura perante a diversidade metodológica, integrando métodos qualitativos e quantitativos.

O objectivo essencial desta perspectiva é a análise das transformações sociais e dar resposta aos problemas por elas gerados.

No entanto, este paradigma levanta a questão da suposta neutralidade da ciência e, em consequência, a da investigação, dado que se lhe atribui um carácter emancipatório e transformador das organizações e processos educativos.

Da diversidade de pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos surgem diferentes posições, sendo de registar a que referem Walker e Evers (1997), que analisaram três posturas distintas no que diz respeito à relação entre as diferentes teorias:

Incompatibilidade de paradigmas: defende a teoria de que os paradigmas são entre si inconciliáveis pois são epistemologicamente diferentes e respondem a concepções diferentes da realidade social, bem como são igualmente diversas as formas para chegar a conhecê-las.

Defende, como a questão fundamental, que para o investigador quantitativo existe uma realidade independente da mente que alimenta o fundamento epistemológico. Por outro lado, esta posição é rejeitada pelo investigador qualitativista que se centra em aspectos substanciais, relativos aos critérios de verdade, objectividade, fiabilidade, validade, desvalorizando a informação numérica e os procedimentos estatísticos.

Complementaridade de paradigmas: esta tese defende que os paradigmas são conciliáveis entre si, mesmo que abordemos problemas diferentes ou analisemos a partir de perspectivas diferentes.

Unidade epistemológica: esta tese reconhece que há uma grande diversidade de métodos que se complementam e que permitem abordar os problemas a partir de diferentes perspectivas, tendo em conta a finalidade e as circunstâncias da investigação. É o investigador que tem de tomar as decisões mais apropriadas em cada caso.

Segundo Colás (1998), podem distinguir-se três tipos de metodologias de investigação, a partir dos paradigmas expostos: metodologia científica tradicional, metodologia qualitativa e metodologia crítica.

Fox (1987), refere a existência de diferentes tipos de investigação educativa. Seguindo a perspectiva deste autor, pretendemos que a nossa investigação seja activa, já que temos como objectivo constatar uma realidade, descrever o perfil do professor, descrever o perfil real do professor, para realizar propostas de melhoramento e aperfeiçoamento.

Segundo a finalidade, trata-se de uma investigação aplicada, já que se pretende tratar dados que sirvam para melhorar alguns aspectos que, segundo os resultados, se considerem melhoráveis.

Numa perspectiva temporal, trata-se de uma investigação descritiva, já que nos encontramos perante uma situação actual e procuramos dados para responder às perguntas da investigação.

Na óptica de Cohen e Manion (2002), a maioria das investigações são descritivas, pois expressam o que a realidade é (o que é). Trata-se de expor um conjunto de factos, num momento concreto (as valorações dos agentes implicados sobre o perfil do docente, novos desafios e competências).

Fox (1987:48), considera que, para que se possa realizar uma investigação descritiva, são imprescindíveis duas condições. Por um lado, que falte informação sobre o problema definido ou determinado e que as situações que envolvem o problema existam e sejam acessíveis ao investigador.

Assim, e em consonância com este autor, os passos a seguir na investigação descritiva são:

1. Formulação do problema da investigação, depois de comprovada a adequação para o seu estudo.
2. Determinar se o problema é adequado para a investigação descritiva.
3. Selecção do tipo de enfoque de investigação adequada.
4. Determinação dos objectivos da investigação e sua posterior tradução em critérios. O investigador tem de identificar todos os aspectos concretos e

destacar os que têm algum interesse. Esta atitude requer um conhecimento profundo do que se vai analisar.

5. Concretização do instrumento de recolha de dados: o questionário.
6. Determinação de uma amostra representativa.
7. Recolha e análise de dados.

No que diz respeito à dimensão qualitativa da investigação, segundo a perspectiva de González Rey (1998,:42),

A investigação qualitativa que defendemos, substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico de somente aquelas informações directamente relacionadas com o problema explícito a priori no projecto, pois a investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que a o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

Na pesquisa qualitativa, fundamentada numa epistemologia qualitativa, os instrumentos deixam de ser vistos como um fim em si mesmo (instrumentalismo positivista) para se tornar uma ferramenta interactiva entre o investigador e o sujeito investigado. Melhor dizendo, o instrumento deixa de ser considerado a via de estudo das respostas do sujeito, para englobar os procedimentos usados pelo pesquisador para estimular a expressão e a construção de reflexões pelo sujeito que estão além das possibilidades definidas *a priori* pelos instrumentos.

O que sabemos é que a metodologia faz referência a, segundo Hernandez Pina (1999: 6-7),

um metanível de investigação que aspira a compreender os processos de investigação (...). Ocupa-se das componentes objectivas da ciência uma vez que é, de certo modo, a “filosofia” do processo de investigação, juntamente com os pressupostos e valores que servem de base ao

procedimento para que o investigador possa analisar os dados e alcançar determinadas conclusões.

Ora, a concepção que temos da realidade tomada numa perspectiva quantitativa, qualitativa ou crítica da realidade, determinará a articulação dos diferentes elementos metodológicos e organizativos, seleccionando aqueles que melhor se adequam à natureza da investigação em evidência, e, sobretudo, aos fins que orientam toda a actividade indagatória.

É imprescindível, portanto, na investigação social, a conjugação e articulação da metodologia quantitativa, enquanto dimensão que explica o fenómeno mensuravelmente, a partir de dados estatísticos e numéricos, e a metodologia qualitativa que, ao contrário da anterior, vai muito além das manifestações externas, aprofundando e clarificando o fenómeno em estudo através do uso da linguagem como representação simbólica da realidade.

Tendo em conta o problema de investigação que propusemos, a procura de informação e aproximação a este fenómeno social exige uma abordagem descritiva e compreensiva, aproximando-se da complementaridade dos dois enfoques fenomenológicos, quantitativo e qualitativo e do paradigma crítico na medida em que a investigação se concebe como um processo cíclico, de reflexão constante sobre o perfil de competências dos professores neste novo século e a elaboração de medidas de melhora.

Assim, a nossa metodologia pautar-se-á pela utilização de métodos quantitativos, representados pelo instrumento utilizado (questionário), de tratamento estatístico mediante o programa SPSS, e qualitativos (entrevista e grupo de discussão). A entrevista e o grupo de discussão, enquanto instrumentos metodológicos, são uma ferramenta interactiva (González Rey, 1999), que adquire sentido dentro de um espaço dialógico, em que o estabelecimento do vínculo entre o pesquisador e os sujeitos investigados cumpre uma função essencial na qualidade dos indicadores empíricos produzidos. Portanto, o papel do entrevistador (do pesquisador) não se restringe à actividade de perguntar. Da mesma forma, o papel do sujeito investigado não se restringe a responder às questões formuladas pelo investigador, pois as suas respostas não estão prontas *a priori* (dentro de “suas cabeças”), mas são verdadeiras construções

personais implicadas no espaço dialógico da entrevista e do grupo de discussão, no tipo de vinculação estabelecido com o entrevistador (González Rey, 1999).

Trata-se, pois, de uma metodologia descritiva e eclética, ou seja, mista, que reúne as dimensões de uma análise quantitativa e qualitativa. Pretendemos atingir uma interpretação significativa, contextual e complementar dos dados obtidos a partir de diferentes instrumentos e de codificação diversificada, permitindo o tratamento multifocal da realidade, contrastando as percepções do perfil dos professores em relação às suas competências profissionais e dar maior validade ao trabalho através da triangulação dos instrumentos utilizados e os dados recolhidos, de forma a permitir maior fiabilidade na análise, interpretação e compreensão do fenómeno em estudo. Usando uma metodologia eclética e descritiva, o desenho de nossa pesquisa está resumido, em detalhes, no gráfico seguinte:

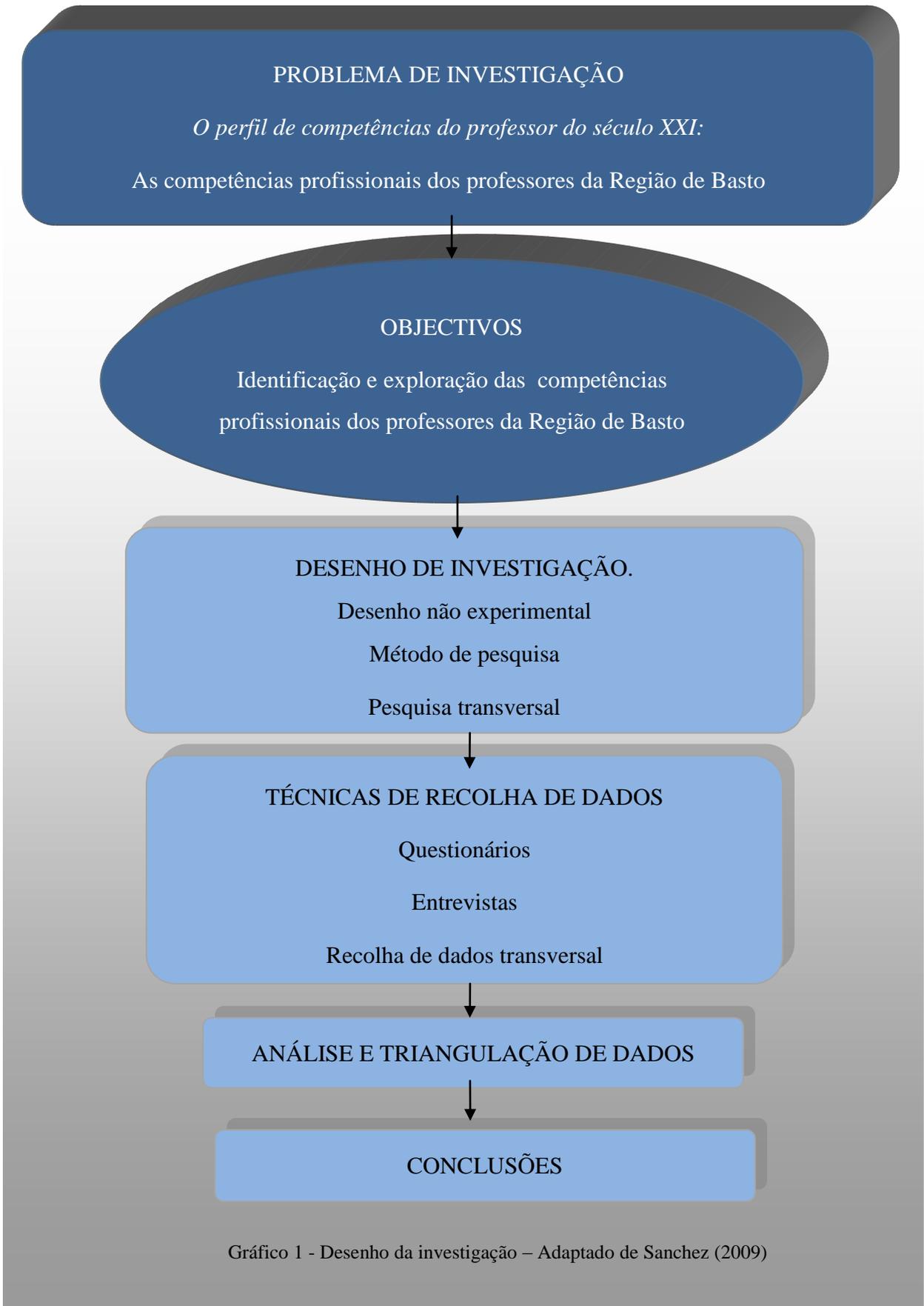


Gráfico 1 - Desenho da investigação – Adaptado de Sanchez (2009)

6.4 Descrição da população e da amostra

Bisquerra (1989: 81) define a população do estudo de uma investigação como

el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno” y la muestra como “el subconjunto de la población sobre el cual se realizan las observaciones.

De facto, numa investigação do âmbito das ciências sociais, a recolha de dados revela-se a grande dificuldade, o que exige a aplicação de uma série de procedimentos de amostragem que permitam a recolha fraccionada de dados, de modo a envolver todas as visões disciplinares. Fox, propõe, então, a representação da amostra em cinco etapas:



Gráfico 2 - Ciclo de amostragem. Fonte Fox (1981:369).

Segundo o gráfico do ciclo de amostragem proposto por Fox, o universo ou população é constituído por todos os sujeitos a quem se convida a participar num determinado estudo de investigação, a que chamamos de amostra convidada. No

entanto, temos de ter em conta que desta amostra convidada só alguns se disponibilizarão a participar no estudo em causa, ao que chamamos amostra participante, pois é deste grupo que obteremos a informação e os dados que servirão para conhecer o universo ou população de onde extraímos a amostra, segundo objectivos previamente definidos.

Buendía (1999) distingue os conceitos universo e população sendo que o primeiro pode ser entendido como o real ou hipotético conjunto de elementos que compartilham características definidas relacionadas ao problema de pesquisa, enquanto a população é o grupo para o qual se tenta generalizar os resultados, podendo ser entendido como um universo definido, limitado e acessível, que faz a referência para a eleição da amostra.

Segundo Echevarría (1982: 21), podemos considerar a amostra como

os grupos ou subconjuntos da população sobre a qual se estuda o fenómeno em questão, constituindo uma autêntica representação da mesma(...) sendo que todos e cada um dos sujeitos deve ter a mesma oportunidade de ser incluído.

Na perspectiva de Colás (1996:364) a amostra apresenta múltiplas vantagens:

- A possibilidade de pesquisar tendo em conta grandes populações e núcleos humanos, não sendo possível de outra forma;
- Contribui para uma grande economia de levantamentos ou pesquisas e uma maior rapidez na sua execução;
- Eventualmente, a amostra oferece resultados mais exactos e rigorosos que a pesquisa ou levantamento de pesquisa total, mesmo que possa ser afectada por erros pelo facto de se tomar o todo pela parte.

No nosso trabalho de investigação, a amostra foi seleccionada usando uma amostra aleatória estratificada que consiste numa divisão da população-alvo em subpopulações ou estratos, sem proceder a qualquer acordo prévio na forma de distribuição dos inquiridos para cada estrato ou sub-conjunto. Assim, a selecção interna dentro de cada estrato foi feita aleatoriamente, dependendo da disponibilidade dos sujeitos, o seu grau de envolvimento na vida organizacional da escola, se o dia em que

os instrumentos foram distribuídos coincidiu com a presença dos docentes nas escolas, etc.

A nossa amostra é constituída por professores que leccionam em escolas da Região de Basto, no 1º, 2º, 3º ciclo e ensino secundário.

Público –Alvo (Docentes)	Amostra convidada	Amostra participante (que aceitou participar)	Percentagem (%) da população que aceitou participar
Docentes do 1º Ciclo	100	30	30%
Docentes do 2º ciclo	100	40	40%
Docentes do 3º ciclo	100	50	50%
Docentes do Ensino Secundário	100	47	47%

Quadro 11 - Amostra da nossa investigação

A distribuição de questionários nas escolas totalizou os 400; desses, só foram enviados para a investigadora 167.

Assim, a nossa amostra final é constituída por 167 professores, escolhidos aleatoriamente, dos estabelecimentos de ensino da Região de Basto, nomeadamente a Escola EB 2, 3 da Mota, Escola EB 2, 3 da Gandarela, Escola EB 2, 3 do Arco de

Baúlhe, EB 2,3 de Cabeceiras de Basto, Agrupamento de Escolas de Celorico de Basto e Escola EB 2,3 e Secundária de Mondim do Basto.

6.5 Instrumento de investigação de recolha de dados

No que se refere ao instrumento, para obter a informação necessária ao estudo do fenómeno subjacente a esta investigação, utilizámos o questionário (inquérito), com o objectivo de obter dados descritivos, permitindo, simultaneamente sondar opiniões, identificar concepções, conhecer atitudes, num considerável número de sujeitos, bem como a entrevista e o grupo de discussão, instrumentos que permitem a possibilidade de uma análise interpretativa.

Segundo Colás (1998), o questionário é constituído por um conjunto de perguntas ou itens que diz respeito a um problema ou questão que se pretende investigar.

Na perspectiva de Del Rincón (1995), os questionários podem ser de dois tipos: de medição e diagnóstico da personalidade e os utilizados para recolher informação nas investigações.

Para Sierra Bravo (2001), o questionário é um conjunto de perguntas preparadas cuidadosamente sobre os factos e aspectos que se considerem relevantes numa investigação, pondo-os à prova ou validando-os através da amostra que faz parte do estudo. Este instrumento caracteriza-se pelas suas questões e pelas suas alternativas de resposta pois estas têm atribuído um valor numérico, o que permite classificá-las quantitativamente e, também, medir o nível que alcança, em cada caso, a atitude investigada.

Na opinião de Buendía (1999), é pelo questionário que se pretende conhecer o que fazem, opinam e pensam os inquiridos, através de perguntas por escrito e que podem ser respondidas sem a incómoda presença do questionador.

Como vantagens deste instrumento, Fox (1987) indica as seguintes:

- Alcança um grande número de sujeitos;
- É relativamente pouco custoso;

- É de grande utilidade para obter dados descritivos que podem proporcionar os próprios interessados;
- Pode obter-se uma enorme quantidade de informação em pouco tempo;
- Possibilita a codificação (pode codificar-se);
- Permite realizar um tratamento estatístico;
- Permite obter conclusões.

Por sua vez, Cohen e Manion (2002) entendem que a elaboração de um questionário deve ter em conta três dimensões essenciais: o propósito, a amostra e os recursos disponíveis. Este, por seu lado, deve obedecer aos seguintes preceitos:

- Conter uma linguagem clara e adaptada aos destinatários;
- Conter questões simples e sem suposições;
- Formular questões que não contenham negações;
- Garantir o anonimato das respostas para a confidencialidade e veracidade das mesmas;
- Apresentar um formato sensível e atractivo que facilite a sua implementação;
- Assegurar as questões formais: espaço suficiente entre as perguntas, letra legível, redacção correcta;
- Assegurar uma estrutura que facilite o seu posterior tratamento estatístico;
- Conter instruções claras para que o inquirido saiba exactamente o que se pede;
- Ter consciência da limitação da extensão do questionário para que os sujeitos não dediquem demasiado tempo a preenchê-lo.

Para permitir uma análise qualitativa, utilizaremos a entrevista e o grupo de discussão

As entrevistas e grupo de discussão constituem instrumentos de natureza qualitativa que permitem aprofundar, em cada uma das dimensões ou referentes que orientam este trabalho, com o objectivo de completar e complementar a análise quantitativa e parcial da realidade através do questionário, possibilitando obter, mediante a interacção social entre o investigador e o investigado, uma visão holística e de maior compreensão do problema de investigação.

Para autores como Del Rincón, Arnal e Latorre (1995:35), a terminología adequada para se referir aos questionários, entrevistas e grupos de discussão é a expressão *meios técnicos que se utilizam de modo a tornarem efectivos os métodos*. Assim, consideram o questionário a única técnica denominada como instrumento

com identidade própria, que os investigadores elaboram com o propósito de registar informação e/ou medir características dos indivíduos.

Por outro lado, às entrevistas e grupos de discussão, os autores denominam de “estratégias”,

as técnicas de investigação que implicam a interacção social do investigador, e que necessitam do contacto próximo e directo entre investigador e investigado e de uma relação flexível e cálida.

Apesar desta distinção semântica, utilizaremos, no presente trabalho, o termo das concepções tradicionais do termo instrumento como melhor forma de nos conduzir e aproximar do objecto de estudo em questão e à possibilidade de extrair dados para posterior tratamento de análise e interpretação.

Ora, na nossa investigação, a finalidade é obter, de modo sistemático e ordenado, informação proveniente da amostra sobre as variáveis que são objecto da investigação: *novos desafios e competências que constituem o perfil do professor do século XXI – as competências profissionais dos docentes da Região de Basto*.

Pretende-se, pois, com a presente investigação, explorar formas de determinar o perfil ideal do professor para os novos desafios que se avizinhm no ensino em Portugal, e desta forma propor medidas de melhoria em relação ao desempenho dos profissionais da educação.

A estrutura do questionário sobre “As competências profissionais dos docentes da Região de Basto” (que consta do Anexo 2) responde a uma escala de Likert, com a graduação de resposta de 1 a 4, sendo:

- 1 (Concordo Totalmente)
- 2 (Concordo)
- 3 (Discordo)
- 4 (Discordo Totalmente)

É constituído por 8 variáveis socio-demográficas e por cinco dimensões, como podemos visualizar na seguinte tabela:

QUESTIONÁRIO

1. Identificação Pessoal e Profissional dos Professores

- Género
- Idade
- Formação académica
- Situação profissional
- Tempo de serviço
- Nível de ensino que lecciona
- Formação permanente
- Grupo disciplinar

2. Dimensão profissional social e ética

- Desenvolvimento da autonomia dos alunos
- Diferenciação das aprendizagens escolares
- Formação integral do aluno

3. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

- Práticas escolares
- Trabalho cooperativo
- Recurso às TIC
- Planificação das actividades
- Relação ensino- aprendizagem

4. Dimensão de participação na escola e na comunidade

- Participação em projectos escolares
- Envolvimento com a comunidade educativa
- Interacção professor-família-escola
- Desenvolvimento da dimensão das relações interpessoais

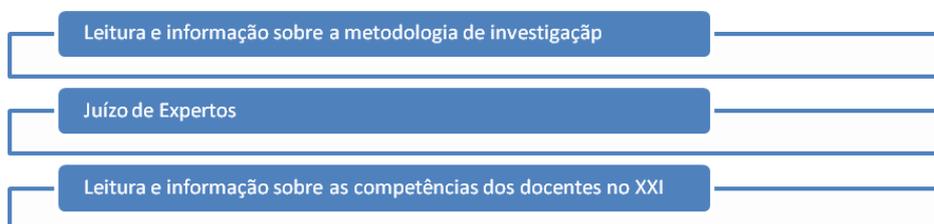
5. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

- Necessidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissionais
- Actualização de conhecimentos
- Projectos de investigação

Tabela 1 - Estrutura básica dos questionários

O questionário foi submetido à opinião de especialistas para a sua validação. Referimos, neste sentido, Fox (1981), que entende que a validade de conteúdo é a técnica mais apropriada que o investigador pode utilizar porque nos informa sobre a representatividade do conteúdo do questionário e se ele realmente mede o que tem de ser medido. Portanto, utilizamos itens de escolha múltipla, incluindo escalas de Likert, contando com um total de 8 variáveis e 5 dimensões para conhecer o perfil dos professores da região de Basto.

Elaboramos, pois, o seguinte quadro que reflecte o processo de validação do questionário que utilizamos:



Quadro 12 - Processo de validação dos questionários.

Os membros que compuseram a equipa de juízo de expertos foram os que se apresentam no seguinte quadro:

MEMBROS	ORGANIZAÇÃO
Dr. D. Tomás Sola Martínez	Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Granada
Dra. Pilar Cáceres	Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Granada
Dra Maria José Quintela Castelo Branco	Doutoramento em Ciências da Educação e Coordenadora de Departamento da Escola Secundária da Lixa
Dr Luís Heitor da Silva Pires Marinho	Mestre em Ciências do Desporto e Coordenador de Ciclo de Directores de Turma
Dr. Vitor Rui Ferreira dos Santos	Professor das TIC e doutorando em Educação – Universidade Lusófona.
Dra Ana Paula Lima	Mestre em Educação Social a desempenhar funções na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Vila Nova de Gaia e Coordenadora da pós-graduação com o mesmo tema na Universidade Lusófona.
MIME	Plataforma on line de Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar da responsabilidade do Ministério da Educação. http://mime.gepe.min-edu.pt

Quadro 13 - Componentes de juízos de expertos

No que diz respeito às técnicas qualitativas utilizadas (análise de documentos institucionais), aplicamos uma validade semântica baseada na representatividade, relevância e plausibilidade dos dados (Hinojo Lucena, 2006) que confere credibilidade à investigação, contrastando o isoformismo entre os dados recolhidos pelo investigador e a realidade estudada mediante a triangulação, através da qual se recolhem e analisam dados de distintos ângulos a fim de compará-los e interpretá-los (Colás Bravo, 1992).

A entrevista, a par do questionário, é uma das técnicas mais frequentemente utilizada no método de investigação, uma vez que uma das suas principais vantagens é afinar as respostas, permitindo um aprofundamento na informação que se revela de interesse e relevância para os objectivos da investigação.

Segundo Colás (1999: 275),

La entrevista cualitativa es la técnica más usual en la investigación cualitativa.

Refere, também, que

busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores [...] comprendiendo las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas.

Utilizamos um modelo de entrevistas semiestruturadas para os entrevistados que são docentes de vários níveis de ensino, levando a cabo um total de cinco entrevistas. Os componentes básicos utilizados nas entrevistas são os que se destacam no seguinte quadro:

GUIÃO DE ENTREVISTA	
Dimensão profissional, social e ética	Obter Informação sobre o seu percurso profissional, a sua opinião em relação a fomentar o desenvolvimento, a autonomia dos alunos, tendo em conta a sua individualidade.
Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Recolher Informação sobre como o professor promove aprendizagens significativas no âmbito do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram
Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	Recolher informação sobre a forma como o professor interage com as famílias, nomeadamente, dos projectos de vida e de formação dos seus alunos.
Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	Obter informação sobre se os professores apoiam as suas práticas, na experiência, na formação, investigação, ou outros recursos importantes. Perceber se o professor se preocupa com a formação ao longo da vida.

Quadro 14 - Guião de entrevistas.

Apresentamos, pois, o perfil de cada um dos cinco entrevistados na tabela que se segue:

<p>Entrevista 1 E1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do primeiro ciclo, com 31 anos de serviço. • Representante de ciclo no Conselho Pedagógico. • Idade: 52 anos.
<p>Entrevista 2 E2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do 3º ciclo e ensino secundário com 27 anos de serviço. • Lecciona a disciplina de C. Naturais e Biologia e Geologia. • Coordenadora de Departamento Ciências Naturais e Exactas. • Idade: 49 anos.
<p>Entrevista 3 E3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do ensino secundário com 24 anos de serviço. • Delegada/representante de grupo disciplinar (410) • Lecciona as disciplinas de Filosofia/Psicologia • Idade: 47 anos.
<p>Entrevista 4 E4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do 2º ciclo com 22 anos de serviço. • Coordenador de Directores de Turma do 2º e 3º ciclos. • Lecciona a disciplina de Educação Física. • Idade: 46 anos
<p>Entrevista 5 E5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do ensino secundário com 12 anos de serviço • Lecciona a disciplina de Português • Coordenadora de Directores de Turma do ensino secundário • Idade: 35 anos.

Tabela 2 - Perfil dos entrevistados – adaptado de Sánchez (2009)

Grupo de discussão

Para Anguera (1995:542), o grupo de discussão constitui-se

por um grupo de pessoas que se reúnem para falar sobre as suas vidas e experiências no decorrer de conversas abertas.

O grupo de discussão foi outra das técnicas qualitativas de recolha de dados utilizada que aplicamos como uma conversação de forma não estruturada ou directiva para indagar os aspectos intrínsecos, tanto a nível cognitivo, emocional, afectivo e social que dotam de significado as percepções que os elementos do grupo de discussão têm, no caso desta investigação, sobre as diferentes dimensões que constituem o perfil de competências do professor do século XXI, bem como as diferentes competências que devem desenvolver e os novos desafios que vão enfrentando. Apesar desta técnica se realizar com a participação de sujeitos muito variados, que se diferenciam em função de diferentes critérios (idade, sexo, experiência, nível socioeconómico e cultural), incrementa consideravelmente uma quantidade de informação a registar, que, pela diversidade de opiniões e eventuais diferenças que manifestam, permitem contrastar pontos de vista distintos de conceber a realidade e, portanto, indagar a estrutura cognitiva que seguem para construírem as suas percepções sobre tudo o que os rodeia. Não obstante o grupo de discussão constituir um instrumento de carácter aberto, dinâmico e flexível, próprio da metodologia qualitativa e permitir ao investigador dispor de mais dados e mais aprofundados, esta técnica implica, também, a necessidade de intervir, de certo modo, para conduzir a conversação e evitar que se disperse para outros temas que não são relevantes para a nossa investigação. Para tal, definimos o guião que se segue, com o objectivo de desenhar as directrizes fundamentais para orientar o debate sobre os temas que centram todo o nosso interesse:

Guião do grupo de discussão

A. Instruções

- Informar sobre os objectivos e justificação do estudo;
- Enfatizar a importância de responder com total sinceridade e assegurar total confidencialidade e anonimato das respostas que serão aplicadas para fins estritamente investigativos;
- Agradecer pela valiosa colaboração e participação na medida em que poderá contribuir, com a sua opinião, para o estudo do conhecimento do nosso objecto de estudo.

B. Guião de Grupo de Discussão

B.1 Perfil Geral de desempenho

Auto-definição como profissional (Abarca as Dimensões C+DP+I+CR)

O meu trabalho não implica uma responsabilidade ética particular (C+I)

Opinião acerca da imagem que os outros têm de si (enquanto profissional) (CR+I);

B.2 Dimensão profissional social e ética

É importante respeitar e saber aproveitar a diversidade de ideias, experiências culturais e profissionais de todos os professores da organização escolar (I+CR).

Sente que já não precisa de aprender mais nada em relação à sua profissão (C).

B.3 Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

O ambiente que se desenvolve na sala de aula influencia o ensino e a aprendizagem (DP)

Os professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola (I).

Os resultados do meu trabalho têm efeitos/repercussões significativos na vida e no desenvolvimento de outras pessoas (CR+I+DP).

Os professores, em geral, revelam-se empenhados no desenvolvimento do projecto educativo do agrupamento (I+C).

Os professores colaboram entre si na organização e planificação das actividades da escola (CR).

Os professores adaptam-se às estratégias de ensino diversificadas em sala de aula (C+DP)

B.4 Dimensão de participação na escola e na comunidade

As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração (CR)

O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade (CR+DP).

Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar (C+ CR+DP).

O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança (CR).

O agrupamento promove iniciativas para a comunidade (DP+CR).

B.5 Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida

Existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional (I).

Expectativas quanto ao futuro profissional (I).

Os professores têm oportunidades para se desenvolver profissionalmente de forma contínua (C+I).

O seu trabalho está frequentemente a mudar e precisa de se actualizar constantemente (C+I).

Tem bons conhecimentos de TIC (C+DP).

Pretende-se, com o método de investigação social, criar um grupo de trabalho com 10 professores, com reuniões de 1 hora por semana.

Por cada sessão lança-se um tema que será debatido livremente pelo grupo, enquanto o investigador observa e faz os registos.

Os temas abarcam as competências a estudar, nomeadamente as Científicas (C), Didáctico-Pedagógicas (DP), Institucionais e Clínico-relacionais e centram-se nas seguintes dimensões:

I - Perfil geral de desempenho;

II - Dimensão profissional social e ética;

III - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;

IV - Dimensão de participação na escola e na comunidade;

V - Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida;

Caracterização do grupo de trabalho

As dinâmicas que pretendemos trabalhar, destinam-se a professores, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino

Objectivos do Grupo de Discussão:

- a) Colher a opinião dos participantes, que poderá ser divergente em relação às dimensões em estudo;
- b) Promover o desenvolvimento do raciocínio e da lógica de pensamento. Permite analisar a flexibilidade mental, ou seja, ver um tema sob vários ângulos e entender o ponto de vista dos outros;

Participantes (intervenientes)

Os participantes são em número de 10 elementos

Grupo 1 – Grupo de discussão (10 professores)

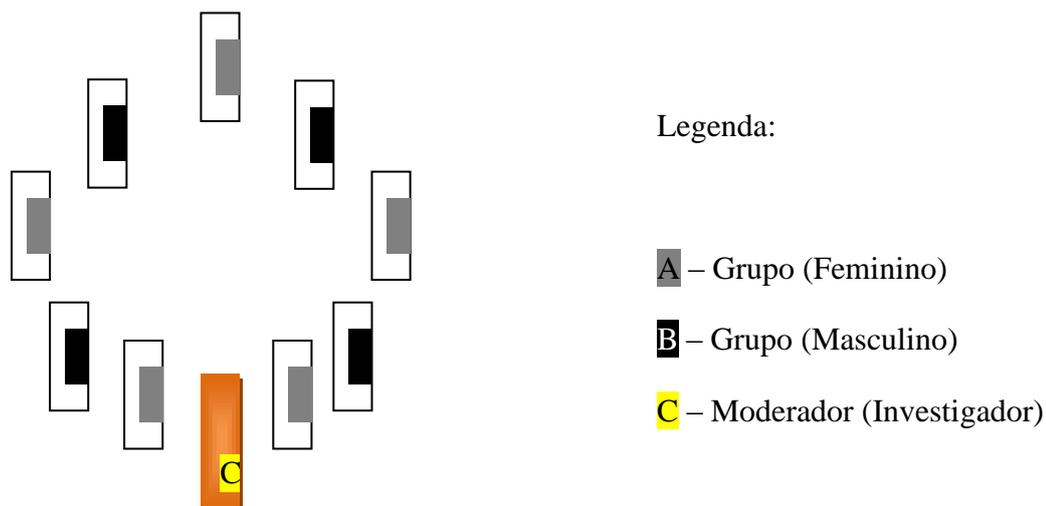
Investigador – Moderador (Intervém apenas para introduzir questões iniciais, ou moderar em caso de discussão desadequada)

Materiais a utilizar

- 10 Cadeira
- 10 Folhas A4 (destinadas ao grupo para apontamentos)
- 10 Canetas
- Sala arejada

Metodologia utilizada

Os participantes sentam-se em círculo, o moderador apela à autonomia e à crítica de pensamento de cada participante, referindo que não há opiniões erradas, mas sim pontos de vista diferentes, introduzindo o tema.



O Moderador deverá recorrer a uma grelha de observação que permita identificar as opiniões e as expressões verbais e não verbais.

Aplicação da técnica

Desenvolvimento do Debate

Após a apresentação do tema para discussão, o moderador começa o debate pedindo a cada participante que se pronuncie individualmente, expondo o seu ponto de vista sobre o tema, seguidamente começa a discussão que terá a duração de 50 minutos.

No início da primeira sessão, entregamos uma identificação pessoal e profissional para professores que a seguir se apresenta.

Apresentamos, pois, o perfil de cada um dos 10 elementos do grupo de discussão na tabela que se segue:

Docente 1 D1	<ul style="list-style-type: none">• Professora do primeiro ciclo, com 5 anos de serviço.• Representante de ciclo no Conselho Pedagógico.• Idade: 27 anos.
Docente 2 D2	<ul style="list-style-type: none">• Professor do 3º ciclo e ensino secundário com 27 anos de serviço.• Lecciona a disciplina de C. Naturais e Biologia e Geologia.• Coordenador de Departamento Ciências Naturais e Exactas.• Idade: 49 anos.
Docente 3 D3	<ul style="list-style-type: none">• Professora do ensino secundário com 24 anos de serviço.• Lecciona a disciplina de Filosofia.• Idade: 47 anos.
Docente 4 D4	<ul style="list-style-type: none">• Professor do 2º ciclo com 22 anos de serviço.• Coordenador de Directores de Turma do 2º e 3º ciclos.• Lecciona a disciplina de Educação Física.• Idade: 46 anos
Docente 5 D5	<ul style="list-style-type: none">• Professora do ensino secundário com 12 anos de serviço• Lecciona a disciplina de Português.• Coordenadora de Directores de Turma do ensino secundário.• Idade: 35 anos.
Docente 6	<ul style="list-style-type: none">• Professor do ensino secundário com 11 anos de serviço• Lecciona a disciplina de Inglês.

<p>D6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Director de Turma. • Idade: 34 anos.
<p>Docente 7 D7</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do 3º ciclo com 30 anos de serviço. • Lecciona a disciplina de EVT. • Directora de Turma. • Idade: 54 anos.
<p>Docente 8 D8</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do 2º ciclo com 23 anos de serviço. • Lecciona a disciplina de História. • Coordenador de Departamento. • Idade: 47 anos.
<p>Docente 9 D9</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do ensino secundário com 10 anos de serviço. • Lecciona a disciplina de Física e Química. • Idade: 33 anos.
<p>Docente 10 D10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do 1º ciclo do ensino básico com 2 anos de serviço. • Idade: 25 anos.

Tabela 3 - Perfil dos elementos do grupo de discussão

Guião de Entrevista		
<p>Objectivos Gerais:</p> <p>a) Obter, de forma minuciosa, informação sobre a percepção que os professores têm de si próprios, e se estes se encaixam na categoria de professores do século XXI;</p> <p>b) Recolher informação mais específica que complemente os dados qualitativos.</p> <p>Metodologia:</p> <p>a) Informar o Entrevistado sobre os objectivos da investigação;</p> <p>b) Solicitar consentimento para registar a entrevista em sistema áudio.</p>		
Dimensões a avaliar	Objectivos específicos	Questões
Dimensão profissional, social e ética	Obter informação sobre o seu percurso profissional, a sua opinião em relação a fomentar o desenvolvimento, a autonomia dos alunos, tendo em conta a sua individualidade.	<p>1) Gostaria que me desse a sua opinião relativamente às situações de indisciplina nas nossas escolas.</p> <p>2) Como tem sido a sua experiencia como docente?</p> <p>3) Na sua opinião, qual é a função do docente na educação contemporânea, que requisitos deverá ter e que tipo de formação.</p> <p>4) Até que ponto sente necessidade de alterar a sua prática lectiva em função dos novos contextos escolares? Porquê?</p>
Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Recolher informação sobre como o professor promove aprendizagens significativas no âmbito do projecto curricular de turma, desenvolvendo as	<p>1) Como é que percepciona a educação num futuro próximo?</p> <p>2) Como vê as mudanças que se vão operando no ensino e no desenvolvimento da sua identidade profissional? Justifique.</p> <p>3) Considera que a planificação que faz para as suas aulas é eficaz?</p>

	competências essenciais e estruturantes que o integram.	4) A escola onde lecciona tem condições para proporcionar ao professor o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica? Tem os recursos físicos e didáticos que os professores precisam?
Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	Recolher informação sobre a forma como o professor interage com as famílias, nomeadamente, dos projectos de vida e de formação dos seus alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Tudo o que faz actualmente na escola tem a ver directamente com o seu trabalho enquanto professor? Porquê? 2) Como caracteriza a sua relação com os alunos e com os colegas? 3) Diga qual é a sua opinião relativamente aos professores que têm uma participação activa nas actividades que envolvem a comunidade escolar. 4) Como vê a participação dos pais no projecto educativo da sua escola?
Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	Obter informação sobre se os professores apoiam as suas práticas, na experiência, na formação, investigação, ou outros recursos importantes. Perceber se o professor se preocupa com a formação ao longo da vida.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Que competências valoriza mais na sua vida profissional? 2) Que motivações o/a levaram a ser professor (a)? 3) Aquilo que é hoje enquanto docente, aproxima-se daquilo que pensava vir a ser em termos profissionais? Justifique a sua resposta. 4) Possui o domínio das e-competências? 5) O que pensa dos recursos tecnológicos existentes na sua escola? É frequente usufruir deles?

Adaptado de Estrela (1984) Estrela A. (1984) Teoria da Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores. Lisboa: I

Capítulo 7

Análise e Interpretação de Resultados

Este capítulo constitui um dos pilares básicos da nossa investigação na medida que reflecte todo o desenvolvimento do trabalho, tal como a recolha e apresentação de resultados que descreve a amostra participante.

Está estruturado em duas partes claramente distintas: uma parte que consta uma análise quantitativa em que se apresentam os dados fornecidos pelo questionário mediante diferentes análises de tipo descritivo; outra parte, de natureza qualitativa, em que se analisa a informação extraída das entrevistas e do grupo de discussão.

7. Apresentação e análise de dados

I- Apresentação e análise dos dados quantitativos

Partimos do seguinte problema de investigação.

Em que medida os professores das escolas do concelho da Região de Basto são professores que se enquadram no perfil do professor do século XXI?

Traçamos os seguintes os objectivos gerais:

- Compreender, estudar e determinar o perfil de competências ideal/ padrão do professor do século XXI.
- Aferir o perfil de competências dos professores dos estabelecimentos de ensino da Região de Basto.

Assim, para o efeito formulamos os seguintes objectivos específicos:

- Elaborar uma escala que contenha as dimensões essenciais para aferir o perfil de um professor de século XXI;
- Aferir o nível de competências dos professores e compará-las com o nível de competências identificadas no perfil ideal em função das variáveis 1) sexo; 2) Idade; 3) Formação académica; 4) Tempo de serviço; 5) Frequência de cursos de formação.

- Conhecer as percepções do professor em relação ao desempenho das suas funções;
- Propor medidas de actuação centradas no avanço de uma melhoria do profissionalismo docente, ou seja, centradas na promoção de uma melhoria do profissionalismo docente;
- Determinar os principais aspectos fortes e débeis dos docentes na escola onde leccionam (dificuldades, vantagens e inconvenientes), ou seja, fazer uma análise de necessidades;
- Estabelecer futuras linhas de investigação que promovam temáticas de interesse para o seu estudo e para a sua repercussão positiva na sociedade actual.

Assim, pretende-se com a presente investigação, explorar formas de determinar o perfil ideal do professor para os novos desafios que se avizinham no ensino em Portugal, e desta forma propor medidas de melhoria em relação ao desempenho dos profissionais da educação.

7.1 Variáveis

As variáveis em estudo são:

- i) Variável Dependente: Perfil do Professor
- ii) Variáveis independentes: Sexo; Idade; Formação académica; Situação profissional; tempo de serviço, nível de ensino; cursos de formação profissional.

7.2 Amostra

Participaram neste estudo 167 professores, escolhidos aleatoriamente, dos Estabelecimentos de ensino da Região de Basto.

Segundo Pereira (2009), a população alvo, a população acessível e a amostra, são conceitos que estão intimamente ligados entre si, pois uma população é um conjunto de elementos com características comuns, sendo que, no nosso estudo, a nossa população é um conjunto de indivíduos que tem características comuns, uma das quais é a profissão: professores.

A população acessível é, de acordo com a autora, a porção alvo à qual é possível ter acesso. Assim, no nosso estudo a população acessível são os professores que leccionam em escolas da Região de Basto.

Finalmente, a amostra define-se como sendo a fracção da população sobre a qual estamos a fazer o estudo.

Desta forma, a nossa amostra configura-se representativa, uma vez que reflecte as características da população em estudo, quer em ambiente natural, quer nos indivíduos que a compõem conforme se verifica nas variáveis sócio-demográficas que aqui apresentamos.

A metodologia utilizada para a nossa investigação foi a amostragem aleatória simples, método segundo o qual todos os professores a leccionarem na Região de Basto tiveram a probabilidade de serem escolhidos, sendo que, para o efeito recorremos a um plano amostral, conseguido com a colaboração das escolas, que forneceram os nomes de todos os professores, que foram escritos em pequenos papéis e que após terem sido colocados num envelope, foram sendo retirados até completarmos o número que consideramos razoável para a nossa investigação.

Assim, como se observa no quadro a amostra é predominantemente feminina. A sub-representação feminina (67,7%) traduz a realidade do ensino em Portugal, em que a maioria dos professores a leccionar no país são do sexo feminino:

Sexo		
	F	%
Feminino	113	67,7
Masculino	54	32,3
Total	167	100,0

Tabela 4 - Estatística para a variável sexo

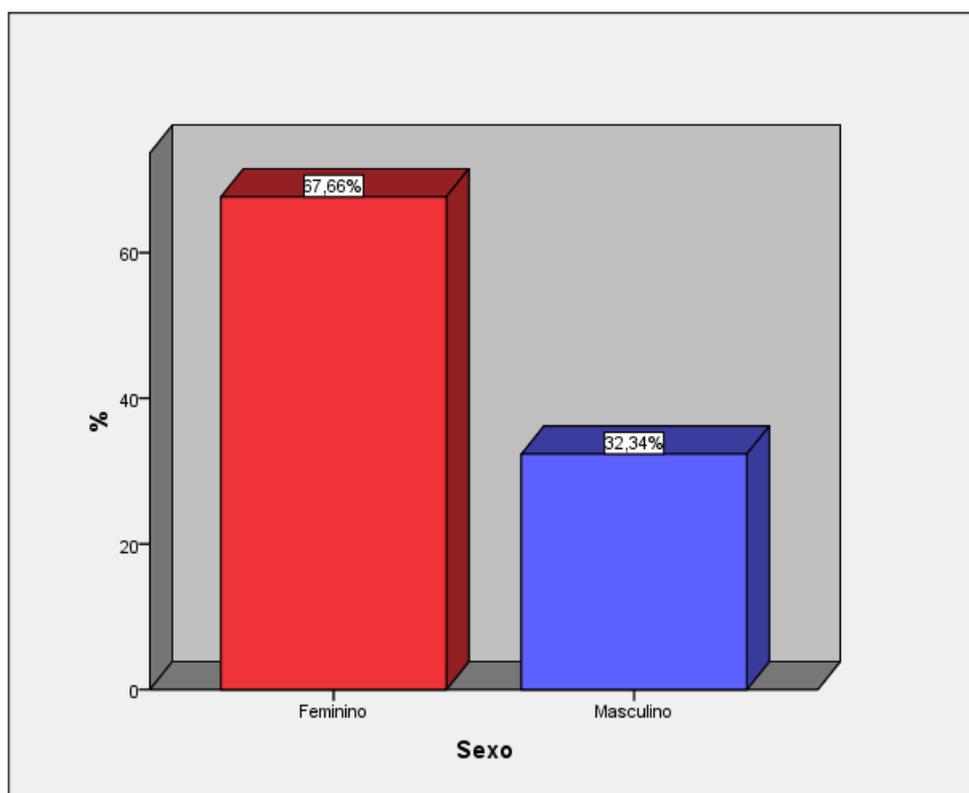


Gráfico 3 - Estatística para a variável sexo

O presente estudo conta com um total de 167 participantes, sendo que 113 são do sexo feminino o que corresponde a 67,7% da nossa amostra e 54 do sexo masculino correspondendo a 32,3% da nossa amostra.

No que concerne à idade, verificou-se o seguinte:

Idade		
	F	%
25	3	1,8
26	1	,6
28	5	3,0
29	9	5,4
30	10	6,0
31	7	4,2
32	4	2,4
33	8	4,8
34	5	3,0
35	6	3,6
36	11	6,6
37	6	3,6
38	12	7,2
39	4	2,4
40	5	3,0
41	5	3,0
42	6	3,6

43	7	4,2
44	5	3,0
45	3	1,8
46	6	3,6
47	5	3,0
48	4	2,4
49	4	2,4
50	3	1,8
51	4	2,4
52	9	5,4
53	3	1,8
54	1	,6
55	2	1,2
56	3	1,8
57	1	,6
Total	167	100,0

Tabela 5 - Estatística para a variável idade

Idade	
N	167
Media	40
Mediana	38
Moda	38
DP	8
Mínima	25
Máxima	57

Tabela 6 - Estatística para a variável Idade (medidas de dispersão)

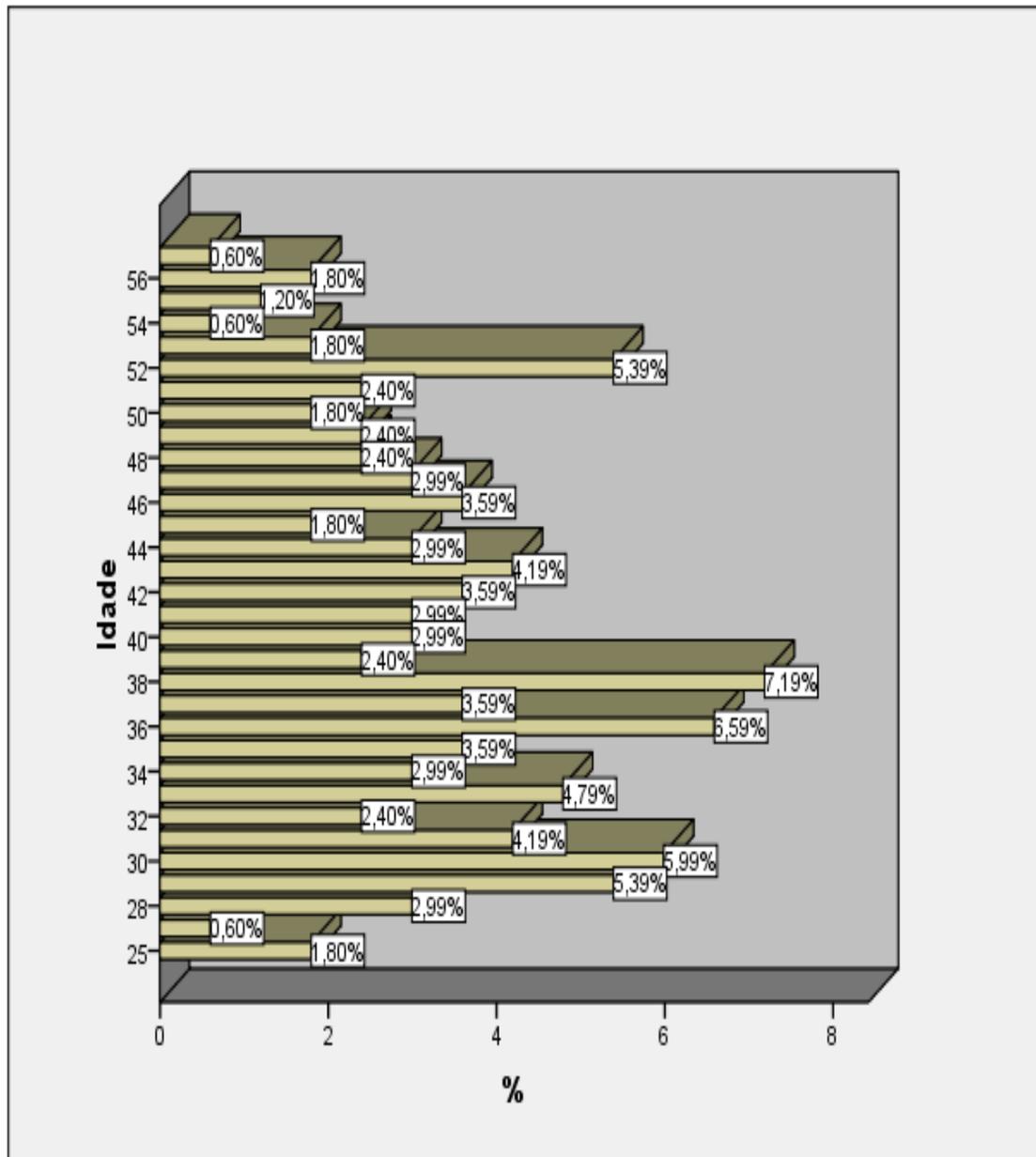


Gráfico 4 - Estatística para a variável Idade

A idade mínima dos participantes situa-se nos 25 anos, sendo a idade máxima os 57 anos, a moda centra-se nos 28 anos o que corresponde a 7,2% da nossa amostra.

No que diz respeito à formação académica, apurou-se o seguinte:

Formação académica		
	F	%
Bacharelato	5	3,0
Licenciatura	147	88,0
Mestrado	15	9,0
Total	167	100,0

Tabela 7 – Estatística para a variável formação académica

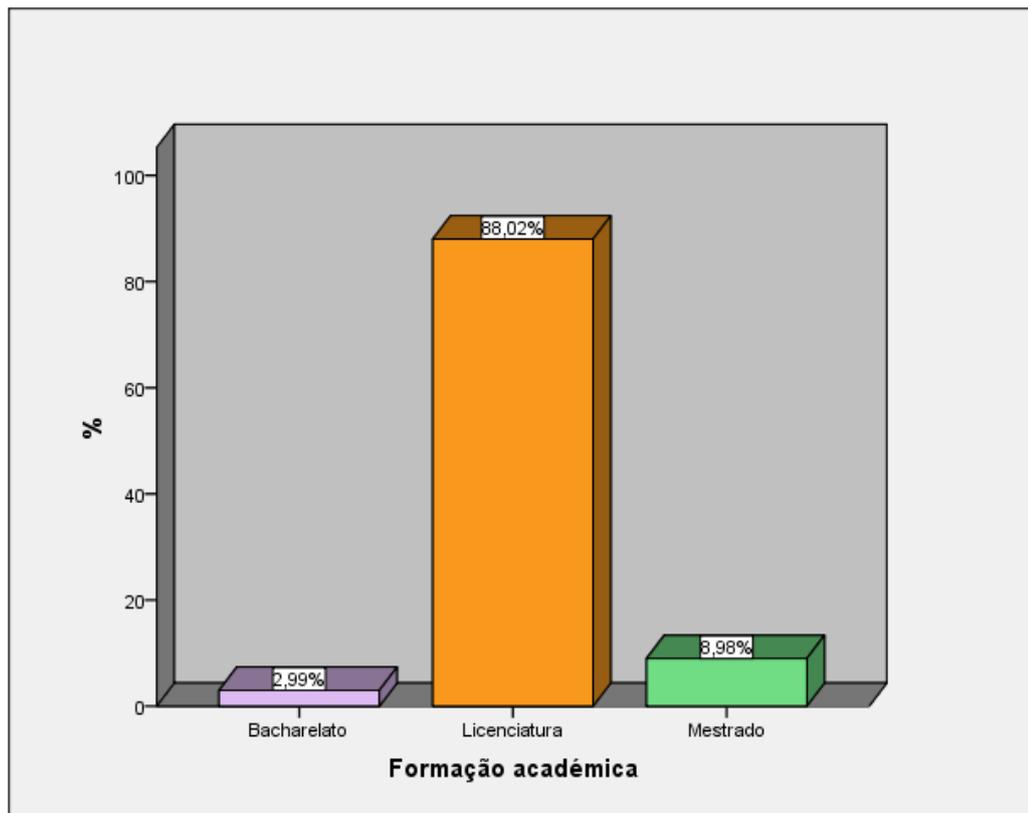


Gráfico 5 – Estatística para a variável formação académica

A maioria dos participantes são licenciados ($N=147$, 88%), seguindo-se os participantes que para além da licenciatura têm um mestrado ($N=15$, 9%), e finalmente são poucos ($N=5$, 3%) os participantes que têm como formação académica bacharelato.

O estudo que apresentamos revela, ainda, a situação profissional dos participantes. Assim, apurou-se que a maioria ($N=101$, 60,5%) pertence ao quadro de escola, o que significa que a maioria dos professores encontra-se numa situação profissional estável. De salientar que fazem parte da amostra 66 professores cuja situação profissional é a de contratação, correspondendo a 39,5% da nossa amostra.

Situação profissional		
	F	%
Quadro de escola	101	60,5
Contratado	66	39,5
Total	167	100,0

Tabela 8– Estatísticas para a variável situação profissional

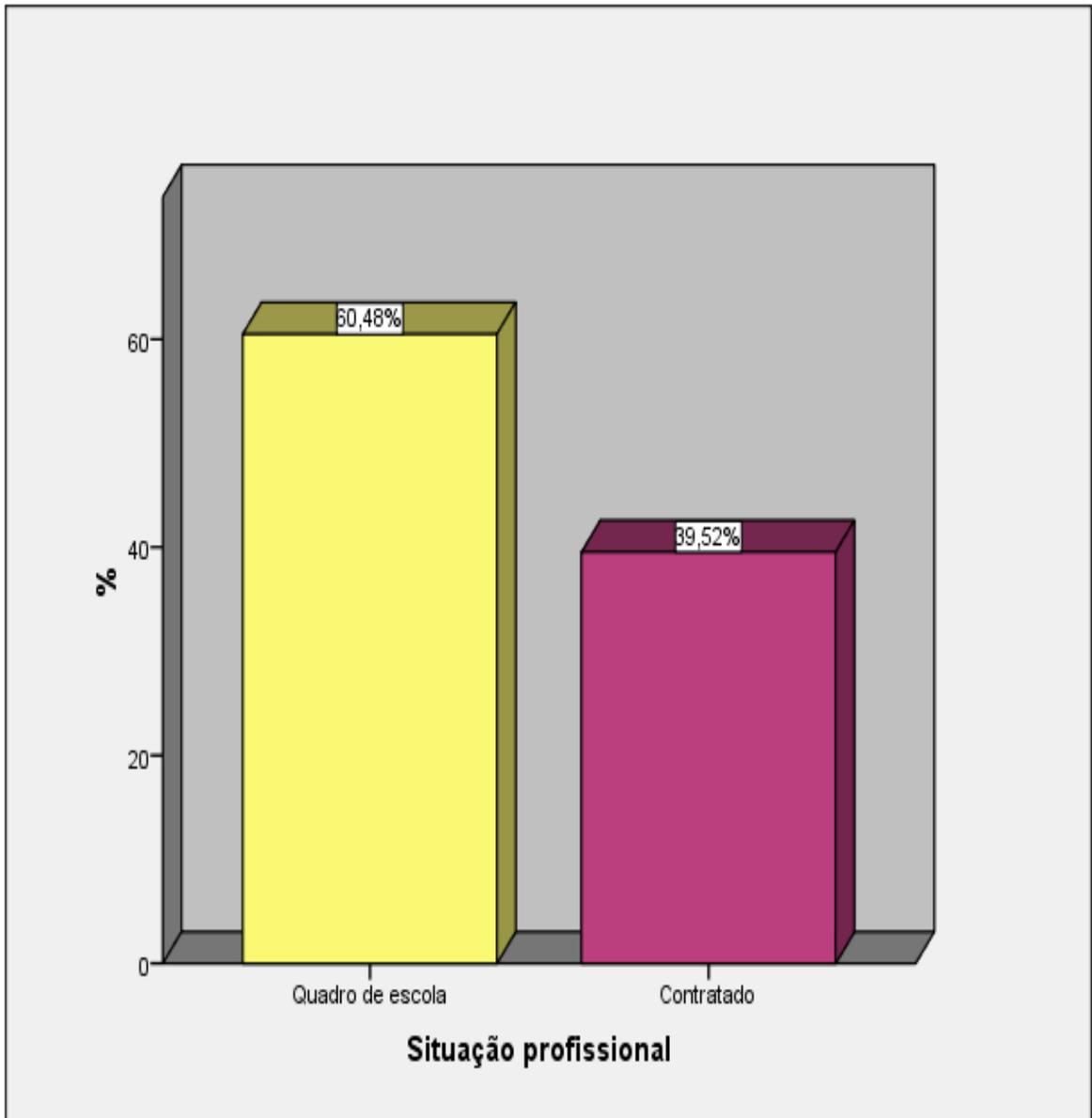


Gráfico 6 - Estatística para a variável Situação Profissional

Em relação ao nível de ensinos que estão a frequentar, apurou-se o seguinte:

Nível de ensino		
	F	%
1º Ciclo	39	23,4
2º Ciclo	36	21,6
3º Ciclo	18	10,8
Secundário	26	15,6
1º e 2º Ciclo	2	1,2
3º Ciclo e Secundário	35	21,0
2º e 3º Ciclo	6	3,6
Educação especial	3	1,8
Pré-escolar	2	1,2
Total	167	100,0

Tabela 9 - Estatística para a variável Nível de Ensino

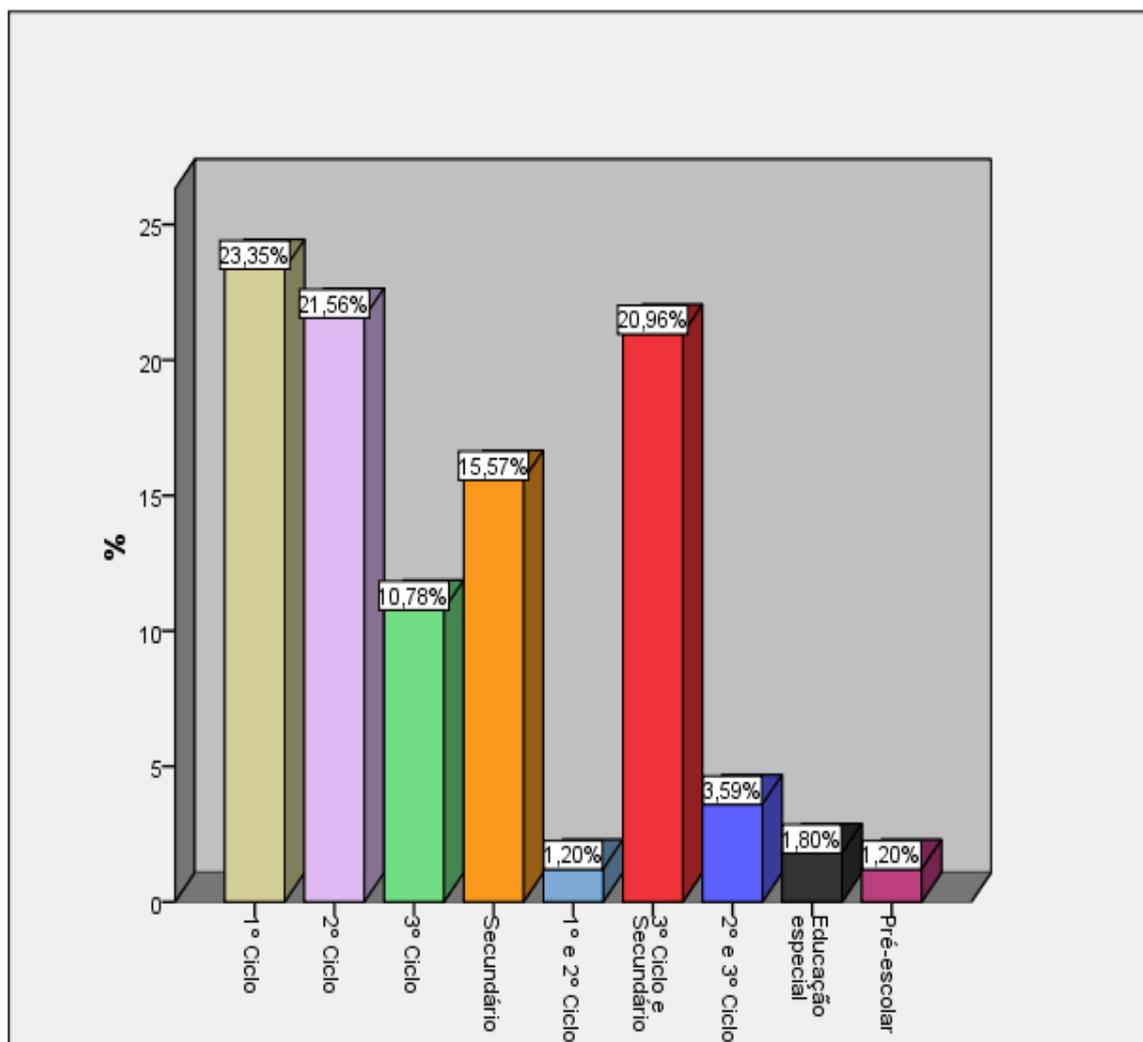


Gráfico 7 - Estatística para a variável Nível de Ensino

Da análise do gráfico 7, destaca-se a elevada expressão percentual dos professores que leccionam no primeiro ciclo ($N=39,23,4\%$), seguindo-se os que leccionam no 2º Ciclo ($N=36,21,6\%$). Os professores que leccionam no 3º ciclo, e ao mesmo no ensino secundário são 35, o que corresponde a 21% da amostra. No ensino secundário leccionam 26 (15,6%) professores, seguindo-se os professores que leccionam apenas no 3º ciclo.

Finalmente, salientamos a baixa expressão percentual de professores que leccionam no 2º e 3º ciclo ($N=6,3,6\%$), os que leccionam no ensino especial ($N=3,1,8\%$), os que leccionam no 1º e 2º ciclo ($N=2,1,2\%$) e no pré-escolar ($N=2,1,2\%$).

Em relação ao tempo de serviço que os docentes possuem, verificou-se o seguinte:

Tempo de serviço		
	F	%
Menos de um ano	3	1,8
1	8	4,8
2	6	3,6
3	9	5,4
4	1	,6
5	5	3,0
6	7	4,2
7	7	4,2
8	4	2,4
9	11	6,6
10	7	4,2
11	8	4,8
12	10	6,0
13	8	4,8
14	5	3,0
15	9	5,4
16	4	2,4
17	1	,6

18	3	1,8
20	3	1,8
21	6	3,6
22	4	2,4
23	8	4,8
24	3	1,8
25	7	4,2
26	1	,6
27	2	1,2
28	2	1,2
30	8	4,8
32	4	2,4
35	1	,6
36	1	,6
37	1	,6
Total	167	100,0

Tabela 10 - Estatística para a variável Tempo de Serviço

Tempo de serviço

N	167
Média	14
Mediana	12
Moda	9
Desvio padrão	9
Mínimo	0
Máximo	37

Tabela 11 - Estatística para a variável Tempo de Serviço
(medidas de dispersão)

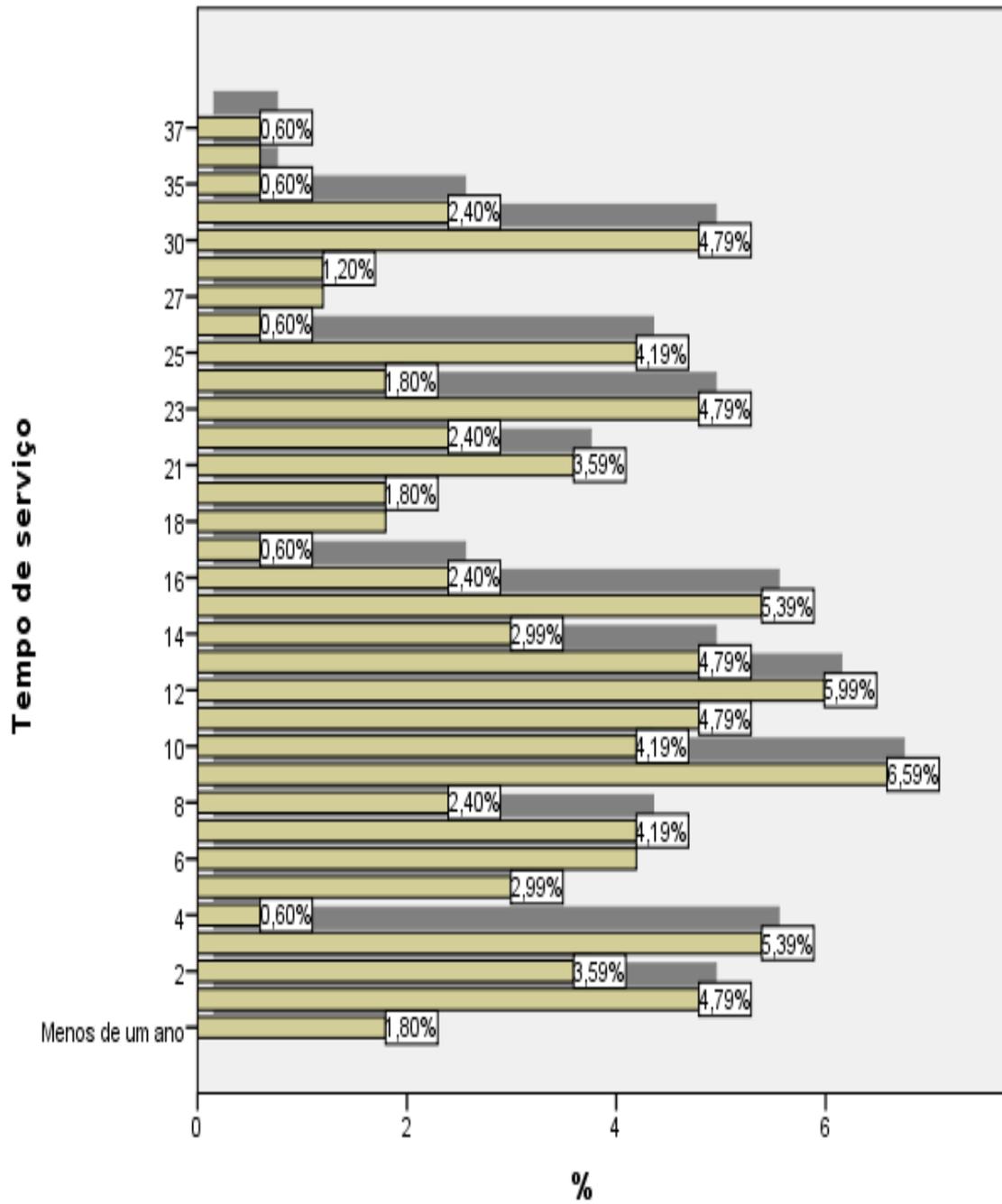


Gráfico 8 - Estatística para a variável Tempo de Serviço

Pela análise da tabela 10 e o gráfico 8, que diz respeito à variável tempo de serviço, verificamos que o tempo mínimo de serviço dos participantes não chega a um ano e que o tempo máximo corresponde a 37 anos. Assim, observou-se ainda que a moda corresponde a 9 anos de serviço.

Quanto à questão da frequência dos cursos de formação, aprovou-se o seguinte:

Frequentou cursos de formação?		
	F	%
Não	30	18,0
Sim	136	81,4
Não sabe/ não responde	1	,6
Total	167	100,0

Tabela 12 - Estatística para a variável Frequência Cursos de Formação

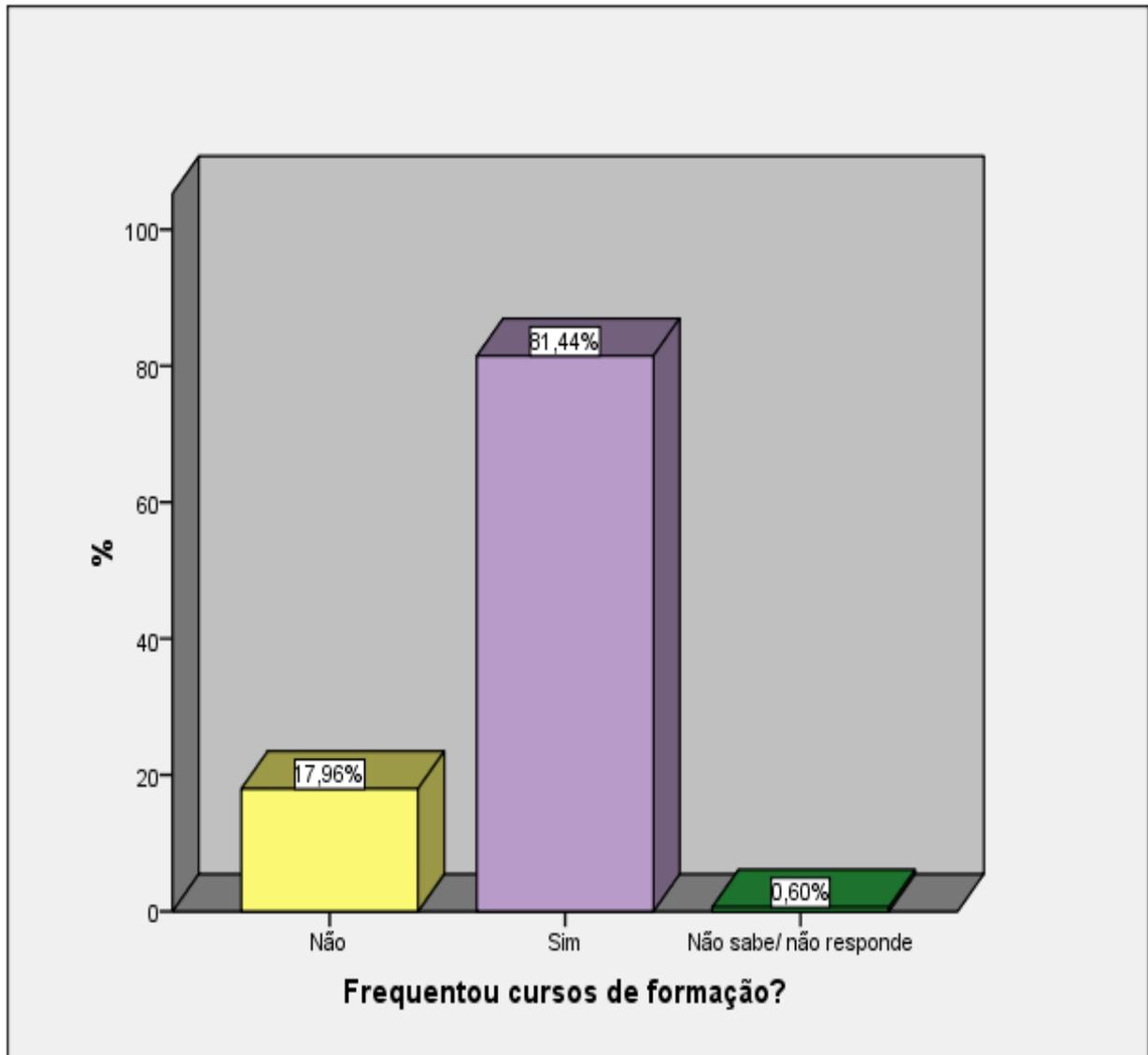


Gráfico 9 - Estatística para a variável Frequência Cursos de Formação

Em relação à questão frequentou cursos de formação, registou-se que a grande maioria ($N=136,81,4\%$) dos participantes frequentou cursos de formação e que apenas 30 participantes não frequentaram cursos de formação o que corresponde a 18% da nossa amostra. De salientar que um dos participantes não respondeu a esta questão ($N=1, 0,6\%$).

Quanto à distribuição da amostra pelos grupos disciplinares, aferiu-se o seguinte

Grupo disciplinar a que pertence		
	F	%
Não sabe/ não responde	3	1,8
100	2	1,2
110	34	20,4
200	9	5,4
210	2	1,2
220	5	3,0
230	7	4,2
240	7	4,2
250	4	2,4
260	2	1,2
290	3	1,8
300	13	7,8
310	1	,6
320	5	3,0
330	6	3,6
400	5	3,0
410	4	2,4
420	4	2,4

430	4	2,4
500	7	4,2
510	7	4,2
520	6	3,6
530	2	1,2
540	2	1,2
550	8	4,8
560	1	,6
600	4	2,4
620	5	3,0
910	5	3,0
Total	167	100,0

Tabela 13 - Estatística para a variável Grupo Disciplinar a que **pertence**

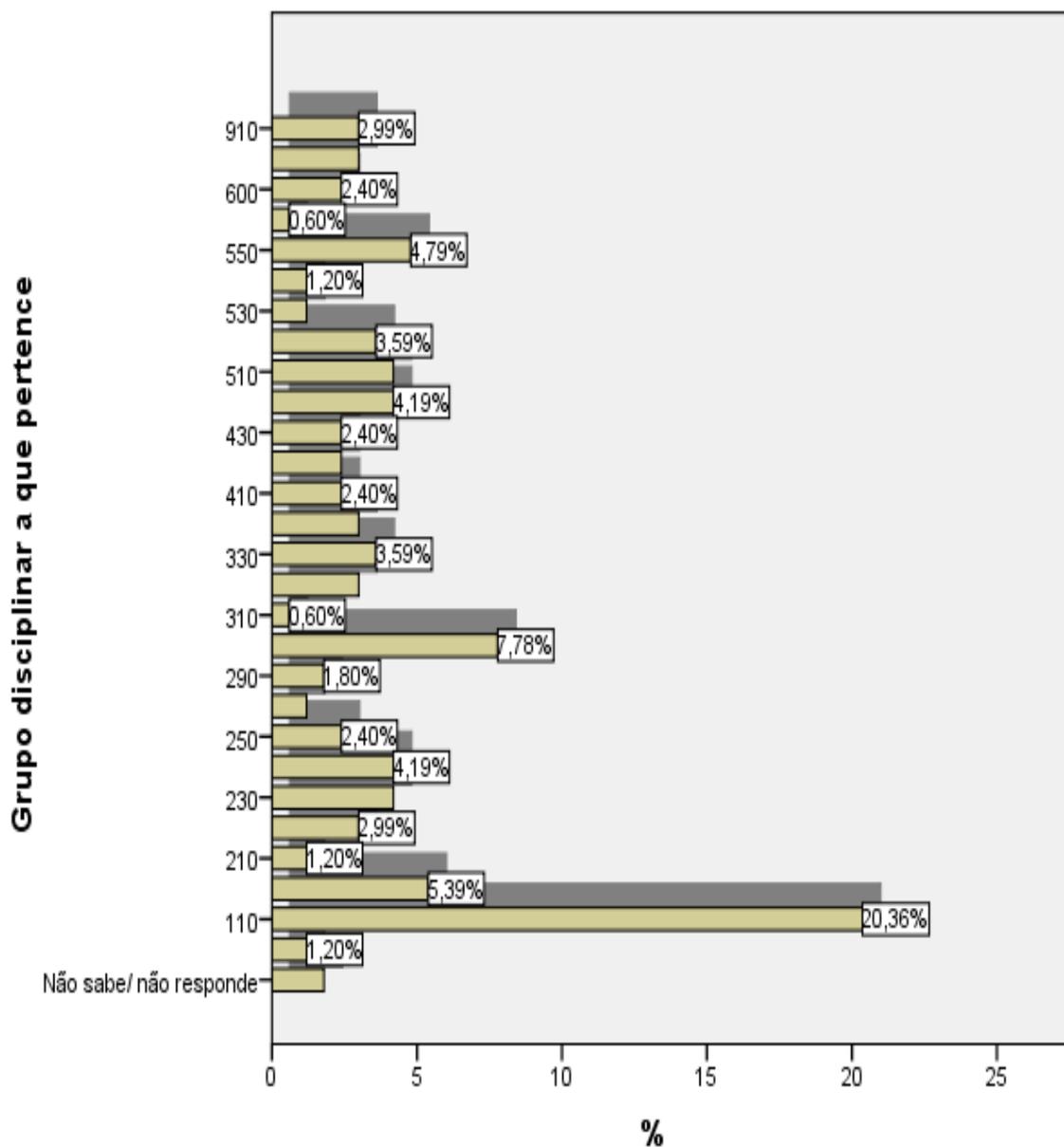


Gráfico 10 - Estatística para a variável Grupo Disciplinar a que pertence

Finalmente e em relação à descrição da amostra apurou-se que os professores que participam no estudo, estão distribuídos pelos vários grupos disciplinares, destacando-se uma concentração nos grupos 110 ($N=34$, 20,4%), 300 ($N=13$, 7,8%), 550 ($N=8$, 4,8%), 234 ($N=7$, 4,2%) 240 ($N=7$, 4,2%) 500 ($N=7$, 4,2%) e 510 ($N=7$, 4,2%).

Apresentaremos, de seguida, o quadro síntese da distribuição da amostra:

Sexo	F	%
Feminino	113	67,7
Masculino	54	32,3
Total	167	100
Idade		
25	3	1,8
26	1	0,6
28	5	3
29	9	5,4
30	10	6
31	7	4,2
32	4	2,4
33	8	4,8
34	5	3
35	6	3,6
36	11	6,6
37	6	3,6
38	12	7,2
39	4	2,4
40	5	3
41	5	3
42	6	3,6
43	7	4,2

44	5	3
45	3	1,8
46	6	3,6
47	5	3
48	4	2,4
49	4	2,4
50	3	1,8
51	4	2,4
52	9	5,4
53	3	1,8
54	1	0,6
55	2	1,2
56	3	1,8
57	1	0,6
Total	167	100
Formação académica		
Bacharelato	5	3
Licenciatura	147	88
Mestrado	15	9
Total	167	100
Situação profissional		
Quadro de escola	101	60,5
Contratado	66	39,5

Total	167	100
Nível de ensino		
1º Ciclo	39	23,4
2º Ciclo	36	21,6
3º Ciclo	18	10,8
Secundário	26	15,6
1º e 2º Ciclo	2	1,2
3º Ciclo e Secundário	35	21
2º e 3º Ciclo	6	3,6
Educação especial	3	1,8
Pré-escolar	2	1,2
Total	167	100
Tempo de serviço		
Menos de um ano	3	1,8
1	8	4,8
2	6	3,6
3	9	5,4
4	1	0,6
5	5	3
6	7	4,2
7	7	4,2
8	4	2,4
9	11	6,6
10	7	4,2

11	8	4,8
12	10	6
13	8	4,8
14	5	3
15	9	5,4
16	4	2,4
17	1	0,6
18	3	1,8
20	3	1,8
21	6	3,6
22	4	2,4
23	8	4,8
24	3	1,8
25	7	4,2
26	1	0,6
27	2	1,2
28	2	1,2
30	8	4,8
32	4	2,4
35	1	0,6
36	1	0,6
37	1	0,6
Total	167	100

Cursos de formação		
Não	30	18
Sim	136	81,4
Não sabe/ não responde	1	0,6
Total	167	100
Grupo disciplinar		
Não sabe/ não responde	3	1,8
100	2	1,2
110	34	20,4
200	9	5,4
210	2	1,2
220	5	3
230	7	4,2
240	7	4,2
250	4	2,4
260	2	1,2
290	3	1,8
300	13	7,8
310	1	0,6
320	5	3
330	6	3,6
400	5	3
410	4	2,4
420	4	2,4

430	4	2,4
500	7	4,2
510	7	4,2
520	6	3,6
530	2	1,2
540	2	1,2
550	8	4,8
560	1	0,6
600	4	2,4
620	5	3
910	5	3
Total	167	100

Tabela 14 - Distribuição da amostra

Na primeira fase do estudo, aplicamos o instrumento (EPP) que foi construído tendo por base uma exaustiva revisão bibliográfica e tendo em conta os parâmetros estipulados pelo Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário. Trata-se de um questionário, com quatro dimensões, inspiradas nas dimensões Científicas, Didáctico-Pedagógicas, Institucionais e Clínico-relacionais, encontradas nos estudos de Rodrigues-Lopes (2004).

A EPP foi sendo modificada ao longo de meses de trabalho culminando com 65 itens que apresentam uma consistência interna calculada através do *alpha* de Cronbach, de 0,905, verificando-se correlação entre os itens.

A análise factorial da mesma escala, após rotação *varimax*, revelou 16 factores. Desta forma, observou-se que as estruturas factoriais explicam 78,5% da variância total dos resultados.

Assim, quanto maior for o valor assinalado na escala, mais o professor está enquadrado no perfil do século XXI.

A EPP foi administrada tendo como suporte uma grelha de registo das expressões dos participantes o que possibilitou melhorar alguns itens.

Na segunda fase de estudo, utilizou-se uma grelha de registo para o Grupo de Discussão, construída para recolher informação pertinente, durante as sessões de debate. A grelha apresenta três colunas para registo de informação individual de cada elemento, opiniões do grupo e observações da investigadora.

Na terceira fase do estudo, foi realizada uma entrevista, onde foi utilizada uma grelha com várias perguntas abertas que se enquadravam nas dimensões estudadas.

Para o presente estudo construiu-se ainda um questionário sócio-demográfico, contendo 8 questões que permitem caracterizar a população em estudo.

Procedimentos

Em relação ao estudo quantitativo com recurso à EPP, e após a autorização por parte dos Directores dos Agrupamentos que participaram na nossa investigação, sorteamos os professores que iriam fazer parte da amostra. Contactamos os professores que acederam

a participar, os agrupamentos forneceram-nos uma sala com condições adequadas, onde os professores, em horário pós-laboral, se encontraram, e após uma breve explicação em relação ao objecto da nossa investigação e entrega de um protocolo de confidencialidade, os professores preencheram os questionários.

7.3. Estudo das qualidades métricas da EPP

7.3.1 Validade

De acordo com Anastasi (1996), a validade permite verificar se o teste mede exactamente aquilo que se pretende medir. Assim, procedemos à realização de uma análise factorial. Esta técnica permite agrupar os itens do questionário em dimensões e permite ainda identificar a relação entre os mesmos (Anastasi, 1996).

Através do indicador Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO), obtivemos um valor.78,5 o que permite a análise em componentes principais, pois segundo Pereira (1999), o instrumento tem muito boa adequabilidade.

Finalmente, foram impostas várias soluções factoriais, culminando com 16 soluções (a tabela apresenta apenas os factores onde saturam os itens) tendo-se obtido uma estrutura interpretável (cf. Tabela 15).

18	,552							0,676
19	,450							0,754
20				,425				0,728
21	,560							0,644
22	,649							0,701
23	,556							0,717
24	,580							0,662
25				,433				0,744
26	,487							0,692
27			,443					0,576
28	,563							0,703
29		,509						0,694
30	,429							0,668
31	,555							0,662
32	,437							0,540
33	,597							0,608
34						,336		0,680
35	,567							0,661
36	,614							0,730

37	,613							0,685
38	,555							0,776
39	511							0,636
40	,657							0,707
41	,415							0,735
42					,490			0,726
43		,413						0,705
44	,596							0,698
45	,573							0,675
46							,378	0,582
47	,478							0,703
48	,547							0,775
49							,318	0,704
50		,359						0,717
51	,351							0,656
52				,451				0,741
53				,396				0,691
54	,581							0,691
55	,527							0,672
56	,438							0,646
57	,482							0,679

58							,498	0,682
59	,550							0,654
60			,392					0,686
61		,295						0,674
62						,369		0,722
63	,494							0,669
64	,477							0,779
65	,416							0,676
Val. Próprio 1,010								
% Var. 78,50								

Tabela 15 - Estrutura factorial da EPP

7.3.2 Fidelidade

A fidelidade permite perceber a coerência e a consistência das respostas dos participantes com o resultado que os sujeitos obtêm na dimensão correspondente a cada item.

A consistência interna foi estudada através do *alpha* de Cronbach e obteve-se um *alpha* de 0,905. Observam-se ainda correlações dos itens com o total suportando a homogeneidade da escala (cf. Tabela 16.)

Item	Alpha se item eliminado	Correlação item-total
1	,905	,248
2	,904	,370
3	,904	,358
4	,905	,209
5	,904	,414
6	,903	,450
7	,904	,344
8	,903	,438
9	,903	,478
10	,903	,468
11	,903	,416
12	,903	,452
13	,903	,440
14	,911	-,191
15	,903	,540

16	,903	,489
17	,903	,472
18	,903	,513
19	,903	,423
20	,905	,217
21	,903	,499
22	,902	,580
23	,903	,507
24	,903	,558
25	,904	,310
26	,903	,424
27	,910	-,119
28	,903	,509
29	,904	,313
30	,903	,434
31	,903	,500
32	,904	,388
33	,902	,537
34	,905	,290
35	,903	,531
36	,902	,563
37	,902	,551

38	,903	,497
39	,903	,457
40	,902	,597
41	,904	,369
42	,911	-,247
43	,904	,327
44	,902	,577
45	,902	,520
46	,905	,302
47	,903	,445
48	,902	,523
49	,906	,196
50	,910	-,220
51	,904	,316
52	,910	-,253
53	,909	-,076
54	,903	,510
55	,903	,455
56	,904	,368
57	,903	,507
58	,904	,369
59	,902	,541

60	,904	,341
61	,905	,258
62	,905	,286
63	,903	,492
64	,903	,489
65	,904	,384

Alpha Total . 905

Tabela 16 - Valores de *alpha* e correlações item-total da EPP

7.3.3 Sensibilidade

O questionário revela uma sensibilidade adequada, uma vez que os valores da média e mediana encontram-se satisfatoriamente próximos, os valores da assimetria estão entre o intervalo $[-2,2]$ e a diferença entre o valor mínimo e máximo atingidos assegura uma boa dispersão dos resultados (cf. Tabela 17).

N	167
Média	131,45
Mediana	131,15
DP	9,631
C. Assimetria	-,109
C. Curtose.	-,573
Mínimo	106
Máximo	154

Tabela 17 - Estatísticas descritivas da EPP

Calculamos as percentagens de escolha das quatro alternativas de resposta dadas pelos professores e avaliou-se o poder discriminativo dos itens. Assim, a tabela que a seguir apresentamos dá-nos uma panorâmica das tendências das respostas.

Desta forma, é possível observar que as opções de resposta “Concordo” e “Concordo totalmente” são as mais escolhidas (CT+C), pelo que, é possível concluir que os professores evitam as alternativas que os apontam com não tendo um perfil de professor do século XXI.

Os itens 42 (“Evito envolver-me em actividades da escola abertas à comunidade”), 52 (“Evito tarefas e/ou actividades que necessitem ter como complementos meios audiovisuais”) e 53 (“Tenho dificuldade em trabalhar com os computadores da escola e as tecnologias em geral”) constituem excepção pois assumem

valores elevados nas opções de resposta Discordo Totalmente e Discordo (DT+D)
42=82,6; 52=89,2; 53=84,4.

Percentagens das opções de Resposta						
Ítems	DT	D	(DT+D)	C	CT	(C+CT)
1	0	0	0	24	76	100
2	0	0	0	40,1	59,9	100
3	0	0,6	0,6	65,3	34,1	99,4
4	0,6	6,6	7,2	52,7	40,1	92,8
5	0	0,6	0,6	52,7	46,7	99,4
6	0	0	0	46,1	53,9	100
7	0	0,6	0,6	32,3	67,1	99,4
8	0	0	0	42,5	57,5	100
9	0	0	0	36,5	63,5	100
10	0	0	0	38,3	61,7	100
11	0,6	1,2	1,8	53,3	55,1	108,4
12	0	0	0	62,3	37,7	100
13	0	5,4	5,4	74,9	19,8	94,7
14	23,4	37,7	61,1	31,1	7,8	38,9
15	0	1,2	1,2	42,5	56,3	98,8
16	0	0	0	47,3	52,7	100
17	0	3,6	3,6	77,2	19,2	96,4

18	0	2,4	2,4	55,7	41,9	97,6
19	0,6	4,8	5,4	55,7	38,9	94,6
20	1,2	4,8	6	58,7	35,3	94
21	0	0	0	47,9	52,1	100
22	0	0,6	0,6	41,9	57,5	99,4
23	0	1,2	1,2	61,1	37,7	98,8
24	0	1,8	1,8	70,1	28,1	98,2
25	1,2	15	16,2	56,9	26,9	83,8
26	6	4,8	10,8	56,9	37,7	94,6
27	25,1	40,1	65,2	27,5	7,2	34,7
28	0,6	4,8	5,4	55,7	38,9	94,6
29	0	3,6	3,6	72,5	24	96,5
30	0	15	15	57,5	27,5	85
31	0	1,2	1,2	38,3	60,5	98,8
32	0	0	0	37,7	62,3	100
33	0	1,8	1,8	55,1	43,1	98,2
34	3,6	19,2	22,8	58,7	18,6	77,3
35	0	0,6	0,6	51,5	47,9	99,4
36	0	0,6	0,6	59,3	40,1	99,4
37	0	9,6	9,6	57,5	32,9	90,4
38	0,6	9,6	10,2	55,7	34,1	89,8

39	0,6	2,4	3	40,7	56,3	97
40	0	2,4	2,4	47,3	50,3	97,6
41	3	25,7	28,7	48,5	22,8	71,3
42	43,7	38,9	82,6	13,8	3,6	17,4
43	1,8	7,2	9	65,3	25,7	91
44	0,6	7,2	7,8	64,7	27,5	92,2
45	0	11,4	11,4	60,5	28,1	88,6
46	6	28,1	34,1	46,1	19,8	65,9
47	1,8	13,2	15	68,3	16,8	85,1
48	1,2	10,8	12	66,5	21,6	88,1
49	3	12	15	49,7	35,3	85
50	44,9	46,1	91	7,2	1,8	9
51	3,6	9	12,6	58,7	28,7	87,4
52	44,3	44,9	89,2	10,2	0,6	10,8
53	38,3	46,1	84,4	10,2	5,4	15,6
54	0	3	3	56,3	40,7	97
55	0	1,2	1,2	41,3	57,5	98,8
56	3,6	9	12,6	55,7	31,7	87,4
57	0	12	12	66,5	21,6	88,1
58	0,6	7,2	7,8	61,7	30,5	92,2

59	0	6	6	61,1	32,9	94
60	1,2	10,8	12	59,3	58,7	118
61	3,6	28,9	32,5	54,5	12	66,5
62	1,8	18	19,8	61,7	18,6	80,3
63	1,2	10,8	12	66,5	21,6	88,1
64	1,2	10,8	12	70,7	17,4	88,1
65	2,4	17,4	19,8	65,3	15	80,3

DT- “Discordo Totalmente”; D- “Discordo”; (DT+D)- “Total de Discordância”;
 C - “Concordo”; CT - “Concordo Totalmente” ; (C+CT)-“Total de Concordância”.

Tabela 18 - Percentagens das opções de respostas e totais

7.4 Estudo Diferencial do perfil do professor do século XXI

7.4.1 Análise e discussão dos resultados

Para o estudo diferencial do perfil do professor do século XXI nas escolas da região de Basto e numa abordagem quantitativa recorreu-se ao programa informático *Statistical Package for the Social sciences* (SPSS), versão 16.

Desta forma, utilizou-se o *t-test*, para amostras independentes, em variáveis de duas categorias ex: sexo. Em relação às variáveis com mais de dois grupos, ex: formação académica, foram utilizadas as Análises de Variância Univariada (ANOVA) com comparações *Post-hoc* com o *Fisher's Least Significant Difference* (LSD) e finalmente para variáveis quantitativas utilizou-se a correlação, ex: idade (*Brace, Kemp & Snegar, 2003*).

Para uma melhor compreensão dos resultados e dada a dimensão do questionário, optamos por observar os dados em função das suas dimensões, obtendo-se os seguintes resultados:

7.3.2 Em função do sexo

Dimensão profissional social e ética	Sexo	N	M	DP	t	gl	P
	Feminino	113	62,23	4,461	3.098	165	0.002*
	Masculino	54	59,92	4,598			

* $p \leq 0,05$

Quadro 15- *t-test* para amostras independentes para a dimensão profissional social e ética do perfil do professor do século XXI, em função do sexo

Pela análise do quadro 15, referente à dimensão profissional social e ética, concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas nesta dimensão em função do sexo ($t=3,098$, $gl=165$, $p= 0.002^*$). Assim, é possível observar que os professores do sexo feminino ($M= 62,23$) estão mais próximos do perfil do professor do século XXI, nas questões que se prendem com a dimensão profissional, social e ética, do que os professores de sexo masculino ($M=59,92$)

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Sexo	N	M	DP	t	Gl	P
	Feminino	113	49,61	4,228	2.692	165	0.008
	Masculino	54	47,73	4,163			

* $p \leq 05$

Quadro 16 - *t-test* para amostras independentes para a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função do sexo

No que concerne à dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas em função do sexo ($t=2,692$, $gl=165$, $p= 0.008^*$). Desta forma, as professoras ($M=49,61$) aproximam-se mais do perfil do professor do século XXI, comparativamente com os professores ($M=47,73$) que nas questões do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, afastam-se mais do perfil do professor do século XXI.

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	Sexo	N	M	DP	t	gl	P
	Feminino	113	37,40	4,378	1.418	165	.158
	Masculino	54	36,43	4,566			

$p \leq 05$

Quadro 17 - *t-test* para amostras independentes para a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função do sexo.

A dimensão participação na escola e de relação com a comunidade, não revela diferenças estatisticamente significativas em função do sexo. ($t=1,418$, $gl=165$, $p=0.158$), pelo que quer os professoras ($M=37,40$), quer os professores ($36,43$) apresentam níveis muito próximos na forma como se posicionam em relação ao perfil do professor do século XXI.

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	Sexo	N	M	DP	t	Gl	P
	Feminino	113	46,57	4,068	1.276	165	.204
	Masculino	54	45,71	4,457			

$p \leq 0,05$

Quadro 18 -- *t-test* para amostras independentes para a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função do sexo

Pela análise do quadro 18, concluímos que em relação à dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida, os professores ($M=45,71$) e professoras ($M=46,71$) também se posicionam de forma similar em relação ao perfil do professor do século XXI. Assim, não existem diferenças estatisticamente significativas no perfil do professor do século XXI, em função do sexo ($t=1,276$, $gl=165$, $p=0.204$).

Concluída a análise às quatro dimensões em estudo, em função do sexo, consideramos pertinente elaborar uma análise global da escala, no sentido de percebermos se as

dimensões em conjunto se revelavam estatisticamente significativas, apurando-se os seguintes resultados:

Escala do Perfil do Professor do século XXI, em função do sexo	Sexo	N	M	DP	T	gl	P
	Feminino	113	133,11	9,306	3.326	165	0.001*
Masculino	54	127,97	9,448				

$p \leq 45^*$

Quadro 19 - *t-test* para amostras independentes para o total da escala do perfil do professor do século XXI, em função do sexo

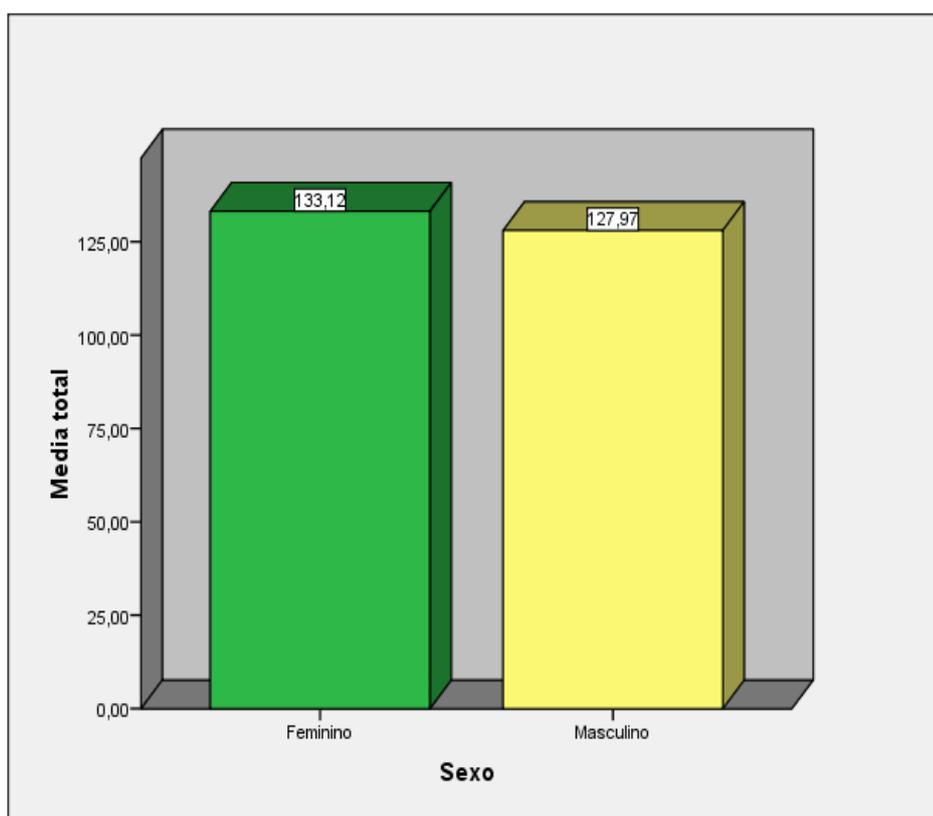


Gráfico 11 - *t-test* para amostras independentes para o total da escala do perfil do professor do século XXI, em função do sexo

A escala EPP apresenta diferenças estatisticamente significativas no perfil do professor do século XXI, em função da variável sexo ($t=3,326$, $gl=165$, $p= 0.001^*$). Desta forma, é possível concluir que as professoras ($M= 133,11$) estão mais próximas do perfil dos professores do século XXI, do que os professores ($M=127,97$).

7.4.3 Em função da idade

Para a variável idade, optamos pela correlação entre variáveis. Uma vez que se trata de uma variável quantitativa os resultados obtidos foram os seguintes:

Correlação			
		Idade	Dimensão Profissional, social e ética (EPP)
	R	1,000	-,072
Idade	P.		,358
	N	167,000	167
	R	-,072	1,000
Dimensão Profissional, social e ética (EPP)	P.	,358	
	N	167	167,000

$p \leq 05$

Tabela 19 - Correlação entre a dimensão profissional e ética, do questionário perfil do professor do século XXI e a idade

Em relação à dimensão profissional social e ética da EPP, verificamos que não existe correlação entre a idade dos professores participantes no presente estudo ($N= 167$; $r=-072$; $p=.358$).

Correlação			
		Idade	Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (EPP)
	R	1,000	-,086
Idade	P.		,267
	N	167,000	167
	R	-,086	1,000
Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (EPP)	P.	,267	
	N	167	167,000

$p \leq 05$

Tabela 20 - Correlação entre a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da escala perfil do professor do século XXI e a idade

A dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da EPP, também não apresenta correlação quando cruzada com a variável idade (N= 167; $r=-086$; $p=.267$)

Correlação			
		Idade	Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade (EPP)
Idade	R	1,000	,076
	P.		,327
	N	167,000	167
Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade (EPP)	R	,076	1,000
	P.	,327	
	N	167	167,000

$p \leq .05$

Tabela 21 – Correlação entre a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, da escala perfil do professor do século XXI e a idade

No que diz respeito à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade verificou-se que não existe correlação entre esta dimensão e a variável idade, conforme análise do quadro 37 (N= 167; r=076; p=.327)

Correlação			
		Idade	Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (EPP)
	R	1,000	,006
Idade	P.		,942
	N	167,000	167
	R	,006	1,000
Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (EPP)	P.	,942	
	N	167	167,000

$p \leq 05$

Tabela 22 – Correlação entre a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, da escala perfil do professor do século XXI e a idade

Finalmente e em relação à dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida, salientamos que não existe qualquer correlação entre a referida dimensão e a idade dos professores que participam no nosso estudo (N= 167; $r=-006$; $p=.942$).

Assim, concluiu-se que a idade não está, de todo, relacionada com a forma como os professores se posicionam em relação aos parâmetros exigidos para se ser um professor do século XXI.

7.4.4 Em função da formação acadêmica

Em relação à variável formação acadêmica procedemos ao seu estudo, cruzando com as quatro dimensões que compõem o perfil do professor do século XXI da EPP, e concluímos o seguinte:

Dimensão profissional social e ética	Formação Acadêmica	N	M	DP	F	gl	P
	Bacharelato	5	61,18	5,167	2.039	2	0.962
	Licenciatura	147	61,52	4,588			
	Mestrado	15	61,38	4,893			

$p \leq 0,05$

Quadro 20 – Resultados da análise de variância para a dimensão profissional social e ética da escala perfil do professor do século XXI em função da formação acadêmica

A dimensão profissional social e ética, não apresenta diferenças estatisticamente significativas na forma como os professores se posicionam em relação ao perfil do professor do século XXI ($F=2.039$, $gl=2$, $p=0.962$).

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Formação Académica	N	M	DP	F	gl	P
	Bacharelato	5	47,47	4,617	1.134	2	0.324
	Licenciatura	147	49,18	4,265			
	Mestrado	15	48,43	3,655			

$p \leq 0,05$

Quadro 21 – Resultados da análise de variância para a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da escala perfil do professor do século XXI em função da formação académica

Em relação à dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem concluímos que não existem diferenças estatisticamente significativas no perfil do professor do século XXI em função da variável formação académica ($F=1.134$, $gl=2$, $p=0.324$).

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	Formação Acadêmica	N	M	DP	F	gl	P
	Bacharelato	5	36,56	3,748	.134	2	0.875
	Licenciatura	147	37,14	4,208			
	Mestrado	15	37,21	4,137			

$p \leq 05$

Quadro 22 – Resultados da análise de variância para a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, da escala perfil do professor do século XXI em função da formação acadêmica

Quanto à dimensão participação na escola e de relação com a comunidade também não existem diferenças estatisticamente significativas no perfil do professor do século XXI, em função da formação acadêmica ($F=.134$, $gl=2$, $p=0.875$)

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	Formação Académica	N	M	DP	F	gl	P
	Bacharelato	5	46,59	5,668	.271	2	0.763
	Licenciatura	147	46,23	4,082			
	Mestrado	15	47,55	3,276			

$p \leq 0,05$

Quadro 23 – Resultados da análise de variância para a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, da escala perfil do professor do século XXI em função da formação académica

Finalmente, em relação à dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida, em função da variável formação académica, concluiu-se que também não existem diferenças estatisticamente significativas ($F=.271$, $gl=2$, $p=0.763$).

Assim, apurou-se que a forma como os professores se posicionam no perfil do professor do século XXI, não depende da sua formação académica.

Para analisarmos se existem diferenças estatisticamente significativas o perfil do professor do século XXI, em função da situação profissional, realizamos um *t-teste*, cujos resultados apresentamos a seguir:

7.4.5 Em função da situação profissional

Dimensão profissional social e ética	Situação profissional	N	M	DP	t	gl	P
	Quadro de escola	101	61,52	4,472	.104	165	0.918
	Contratado	66	61,44	4,874			

$p \leq 0,05$

Quadro 24 - *t-test* para amostras independentes para a dimensão profissional social e ética do perfil do professor do século XXI, em função da situação profissional

Em relação à dimensão profissional social e ética, concluímos que não existem diferenças estatisticamente significativas em função da situação profissional dos professores ($t=0,104$, $gl=165$, $p= 0.918$).

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Situação profissional	N	M	DP	t	gl	P
	Quadro de escola	101	48,89	4,469	.- 408	165	0.684
	Contratado	66	49,17	4,016			

$p \leq 0,05$

Quadro 25 - *t-test* para amostras independentes para a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função do sexo

Pela análise do quadro 25 concluiu-se não que existem diferenças significativas no perfil do professor do século XXI, na dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, em função da situação profissional dos professores ($t = -408$, $gl = 165$, $p = 0.684$)

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	Situação profissional	N	M	DP	t	gl	P
	Quadro de escola	113	37,16	3,977	.267	165	.790
	Contratado	54	36,98	4,425			

$p \leq 0,05$

Quadro 26 - *t-test* para amostras independentes para a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função do sexo

O quadro acima referido revela que também não existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão participação na escola e de relação com a comunidade, em função da situação profissional dos professores ($t=,267$, $gl=165$, $p=0.790$).

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	Situação profissional	N	M	DP	t	gl	P
	Quadro de escola	13	6,17	,863	.276	65	602
	Contratado	4	6,52	,703			

$p \leq 0,05$

Quadro 27 - *t-test* para amostras independentes para a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função do sexo

Finalmente, e em relação à dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida, apurou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em função da situação profissional dos professores ($t=-,276$, $gl=165$, $p= 0.602$)

Assim, é possível concluir que a situação profissional dos participantes não influencia o modo como os professores se revêem no perfil do professor do século XXI.

No ponto a seguir apresentaremos os resultados da análise do perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino em que se encontram a leccionar.

7.4.6 Em função do nível de ensino

	Nível de ensino	N	M	DP	F	gl	P
Dimensão profissional social e ética	1º Ciclo	39	61,36	4,833	1,227	8	0,287
	2º Ciclo	36	61,25	4,198			
	3º Ciclo	18	61,50	5,733			
	Secundário	26	62,09	4,461			
	1º e 2º Ciclos	2	65,71	5,363			
	3º Ciclo e secundário	35	60,69	3,620			
	2º e 3º Ciclos	6	60,98	5,841			
	Educação especial	3	68,21	1,732			
	Pré-escolar	2	61,68	10,643			
	Total	167	49,00	4,285			

$$p \leq 0,05$$

Quadro 28 – Resultados da análise de variância para a dimensão profissional social e ética da escala perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino

Os resultados da análise da variância indicam que na dimensão profissional social e ética não existem diferenças estatisticamente significativas em relação ao perfil do professor do século XXI ($F=.134$, $gl=2$, $p=0.875$)

Dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Nível de ensino	N	M	DP	F	gl	P
	1º Ciclo	39	48,95	4,475	0,663	8	0.549
	2º Ciclo	6	48,32	4,137			
	3º Ciclo	8	49,22	4,577			
	Secundário	6	49,83	4,337			
	1º e 2º Ciclos		47,71	4,993			
	3º Ciclo e secundário	5	48,56	3,579			
	2º e 3º Ciclos		49,05	4,059			
	Educação especial		53,91	3,785			
	Pré-escolar		51,21	12,772			
	Total	67	49,00	4,285			

$p \leq 0,05$

Quadro 29 – Resultados da análise de variância para a dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da escala perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino

Na dimensão desenvolvimento no do ensino aprendizagem, em função do nível de ensino que os professores leccionam, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no perfil do professor do século XXI ($F=.663$, $gl=8$, $p=0.549$).

Dimensão participação na escola e de relação com a comunidade	Nível de ensino	N	M	DP	F	gl	P
	1º Ciclo	39	38,57	4,997	2,272	8	0.025*
	2º Ciclo	36	36,90	3,339			
	3º Ciclo	18	35,95	5,431			
	Secundário	26	36,57	3,229			
	1º e 2º Ciclos	2	38,23	10,008			
	3º Ciclo e secundário	35	36,18	3,164			
	2º e 3º Ciclos	6	35,56	4,226			
	Educação especial	3	43,64	2,309			
	Pré-escolar	2	38,26	9,953			
	Total	167	37,09	4,147			

$p \leq 0,05^*$

Quadro 30– Resultados da análise de variância para a dimensão participação na escola e de relação com a comunidade da escala perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino

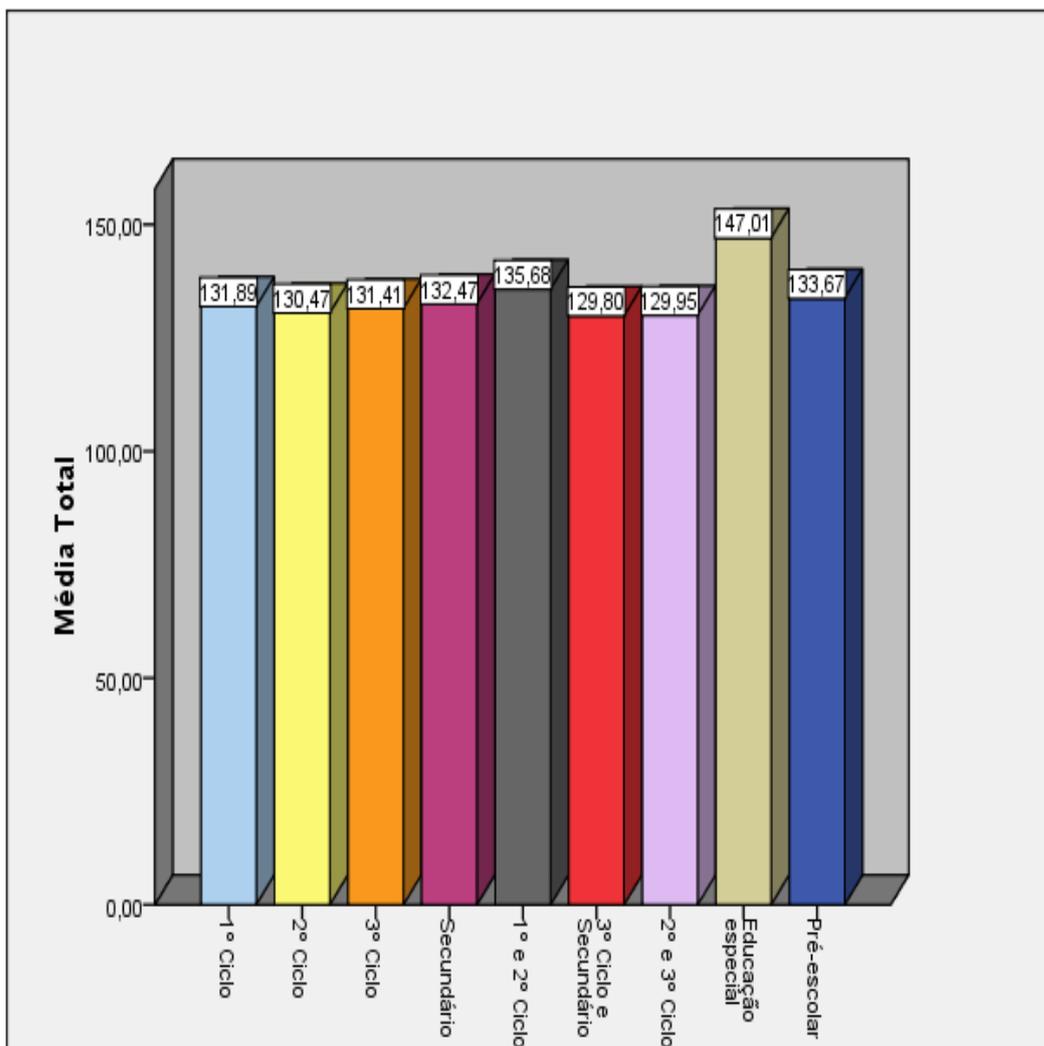


Gráfico 12 – Resultados da análise de variância para a dimensão participação na escola e de relação com a comunidade da escala perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino

Em relação à dimensão participação na escola e de relação com a comunidade, apurou-se que existem diferenças estatisticamente em relação ao perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino que os professores leccionam ($F=2.272$, $gl=8$, $p=0.025^*$).

Assim, é possível observar que os professores que se aproximam mais do perfil do professor do século XXI, na dimensão participação na escola e de relação com a comunidade, são os que leccionam no ensino especial ($M=43,64$), seguidos dos que

leccionam no 1º ciclo (M=38,57) pré-escolar (M=38,26), e 1º e 2º ciclo (M=38,23), sendo que nos restantes níveis a diferença é mínima.

	Nível de ensino	N	M	DP	F	gl	P			
Dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida	1º Ciclo	39	46,71	3,907	1,704	8	0.101			
	2º Ciclo	36	45,33	3,184						
	3º Ciclo	18	46,16	5,424						
	Secundário	26	47,21	4,501						
	1º e 2º Ciclos	2	47,67	7,861						
	3º Ciclo e secundário	35	45,94	4,138						
	2º e 3º Ciclos	6	44,66	3,832						
	Educação especial	3	53,23	3,464						
	Pré-escolar	2	45,17	4,325						
	Total	167	46,31	4,205						

$p \leq 05$

Quadro 31 – Resultados da análise de variância para a dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida da escala perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino

Os resultados da análise da variância para o perfil do professor do século XXI em função da variável nível de ensino, na dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida, revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas ($F=1.704$, $gl=8$, $p=0.101$).

Assim e atendendo a que uma das dimensões apresenta resultados estatisticamente significativos, consideramos pertinente apresentar uma quadro com as dimensões em conjunto, no sentido de apurarmos se, no seu conjunto, os resultados seriam significativos. Resultados que apresentamos a seguir:

Escala do Perfil do Professor do século XXI, em função do nível de ensino	Nível de ensino	N	M	DP	F	gl	P
	1º Ciclo	39	131,89	10,053	1,299	8	0.248
	2º Ciclo	36	130,46	9,077			
	3º Ciclo	18	131,41	11,285			
	Secundário	26	132,47	9,110			
	1º e 2º Ciclos	2	135,68	15,107			
	3º Ciclo e secundário	35	129,79	7,145			
	2º e 3º Ciclos	6	129,94	11,485			
	Educação especial	3	147,00	2,167			
	Pré-escolar	2	133,66	29,162			
	Total	167	131,45	9,631			

$p \leq 05$

Quadro 32 – Resultados da análise de variância para o total da escala perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino

Assim, concluímos que não existem diferenças estatisticamente significativas no perfil dos professores do século XXI em função do nível de ensino em que os professores leccionam ($F=1.299$, $gl=8$, $p=0.248$), e embora a dimensão participação na escola e de relação com a comunidade, apresente diferenças significativas, não são suficientes, pelo que concluímos que o nível de ensino não influencia a forma como os professores participantes neste estudo se colocam como tendo o perfil de professores do século XXI.

Finalmente e em relação à variável frequência de cursos de formação, através do *t-teste* para amostras independentes obtivemos os seguintes resultados:

7.4.7 Em função da frequência de cursos de formação

Dimensão profissional, social e ética	Frequentou cursos de formação nos últimos 5 anos?	N	M	DP	t	gl	P
	Não	30	61,10	5,078	-,457	164	.648
	Sim	136	61,52	5,512			

$p \leq 05$

Quadro 33 - *t-test* para amostras independentes para a dimensão profissional, social e ética, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função da frequência de cursos nos últimos cinco anos de carreira.

Pela análise do quadro 33, concluímos que na dimensão profissional, social e ética, não existem diferenças estatisticamente significativas no perfil dos professores, em função da frequência de cursos de formação profissional nos últimos cinco anos de carreira ($t=-,418$, $gl=164$, $p= 0.648$).

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Frequentou cursos de formação nos últimos 5 anos?	N	M	DP	t	Gl	P
	Não	30	48,98	4,557	-,021	164	.983
	Sim	136	49,00	4,256			

$p \leq 05$

Quadro 34 - *t-test* para amostras independentes para a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função da frequência de cursos nos últimos cinco anos de carreira.

Relativamente à dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no perfil dos professores, em função dos cursos de formação nos últimos cinco anos de carreira ($t=0,-418$, $gl=164$, $p= 0.983$).

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	Frequentou cursos de formação nos últimos 5 anos?	N	M	DP	T	I	P
	Não	30	36,16	4,604	-1,342	164	.182
	Sim	136	37,28	4,044			

$p \leq 0,05$

Quadro 35 - *t-test* para amostras independentes para a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função da frequência de cursos nos últimos cinco anos de carreira.

Quanto à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade apurou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no perfil dos professores em função dos cursos que frequentou nos últimos cinco anos de carreira ($t = -1,342$, $gl = 164$, $p = 0.182$).

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	Frequentou cursos de formação nos últimos 5 anos?	N	M	DP	T	gl	P
	Não	30	46,25	4,219	,358	164	.721
	Sim	136	46,56	4,273			

$p \leq 0,05$

Quadro 36 - *t-test* para amostras independentes para a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função da frequência de cursos nos últimos cinco anos de carreira.

Finalmente, e em relação à variável cursos de formação que frequentou nos últimos cinco anos, concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no perfil dos professores ($t=,358$, $gl=164$, $p= 0.721$).

Desta forma, também não foram encontradas diferenças nas quatro dimensões em estudo, referentes ao perfil do professor do século XXI.

II- Apresentação e análise de resultados qualitativos

Terminadas as análises quantitativas, procedeu-se à análise qualitativa de algumas das dimensões do questionário. Esta abordagem qualitativa baseou-se nos procedimentos de análise de conteúdo que, de acordo com os autores Bardin (1994), Strauss e Corbin (1996), se prevêem os seguintes passos:

- Fizemos uma leitura das entrevistas e do grupo de discussão para recolhermos e organizarmos as ideias principais dos instrumentos, por forma a elaborar os procedimentos mais adequados para o desenvolvimento da investigação, designando a este passo de pré-análise;
- Dos procedimentos que resultaram da pré-análise iniciamos a exploração do material, pelo que codificamos e categorizamos a informação.

Assim, na codificação escolhemos a unidade de registo que é a opinião (palavra) e daqui apuramos as frequências respectivas, sendo este passo o processo de enumeração. Terminada a enumeração, procedemos à categorização que se apresenta subdividida em inventário e classificação. No inventário fomos isolando os elementos e as respectivas frequências e posteriormente classificamos, enquadrando esses elementos em categorias cuja relação se verificasse (tendo em conta as regras de uma boa categoria) e, finalmente, atribuímos um nome com características psicológicas significativas.

Em consequência destas duas fases resultaram os dados que adiante mostraremos.

7.5 Análise qualitativa

7.5.1. Grupo de discussão

Os resultados que a seguir apresentamos são o resultado de um debate cujos objectivos se centraram no seguinte:

- a) Colher a opinião dos participantes em relação às dimensões em estudo;

- b) Promover o desenvolvimento do raciocínio e da lógica de pensamento, com o objectivo de permitir analisar a flexibilidade mental dos participantes, ou seja, ver o tema sob vários ângulos e entender o ponto de vista uns dos outros (c.f. anexo 7).

De salientar que, no instrumento que utilizamos para o grupo de discussão, acrescentamos a dimensão “Perfil geral de desempenho” que consideramos pertinente debater, e para além disso, permite uma auto-definição do participante enquanto profissional.

Assim, da análise de conteúdo às grelhas de registo das sessões, obtivemos os seguintes resultados:

Grupo de Discussão				
Dimensões/Metacategorias	Questões em Discussão	Categorias	F	%
Perfil Geral de desempenho	1- Auto-definição como profissional;	1- Formação contínua	21	27,6
	2- O seu trabalho não implica uma responsabilidade ética particular;	2- Competências nas dimensões: técnico-profissional; humana e didático-pedagógicas;	18	23,7
	3- Opinião acerca da imagem que os outros têm de si (enquanto profissional)	3- Responsabilidade;	16	21,1
		4- Domínio nas relações interpessoais;	16	21,1
		5- Reflexivo	5	6,6
Total			76	100,0
Dimensão profissional, social e ética	1- É importante respeitar e saber aproveitar a diversidade de ideias, experiências culturais e profissionais de todos os professores da organização escolar;	1- Diversidade pessoal e cultural;	43	63,2
		2- Aprendizagem e actualização profissional ao longo da vida;	11	16,2
		3- Interação e cooperação com a	7	10,3

	2- Sente que já não precisa de aprender mais nada em relação à sua profissão.	comunidade; 4- Espírito empreendedor.	7	10,3
Total			68	100,0
Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	1- Influência em relação ao ambiente que se desenvolve na sala de aula;	1- Os resultados do trabalho do professor têm repercussões na vida escolar da comunidade;	50	35,2
	2- Os professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola;	3- Formação ao longo da vida;	24	16,9
	3- Os resultados do meu trabalho têm efeitos/repercussões significativos na vida e no desenvolvimento de outras pessoas;	2- O projecto educativo é uma forma de diagnosticar problemas reais;	22	15,5
	4- Os professores, em geral, revelam-se empenhados no desenvolvimento do Projecto Educativo	4- O projecto educativo é um instrumento imprescindível de coesão e individualização da escola;	14	9,9
	5- Os professores colaboram entre si na	5- O ambiente em sala de aula é positivo, estimulante e de confiança;	14	9,9

	organização e planificação das actividades;			
	6- Adaptei-me às estratégias de ensino diversificadas em sala de aula;	6- Planificar e desenhar estratégias de aprendizagem;	14	9,9
		7- Trabalho colaborativo.	4	2,8
Total			142	100,0
Dimensão de participação na escola e na comunidade	1- As reuniões de trabalho no agrupamento constituem verdadeiros momentos de colaboração?	1- As questões sobre a actualidade no ensino não são debatidas formalmente;	15	30,0
	2- O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade?	2- Existe receio de partilhar o conhecimento;	12	24,0
	3- Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar	3- Existe uma política de abertura;	10	20,0
	4- O ambiente entre os professores é de abertura e de confiança;	4- As reuniões são úteis, colaborantes e melhoram a qualidade do ensino;	9	18,0
		5- As reuniões servem os interesses do Director da escola.	4	8,0
Total			50	100,0

Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida	1- Existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional	1- Expectativas em relação ao futuro são positivas: (Estabilidade, credibilidade, qualidade e justiça);	30	49,2
	2- Expectativas quanto ao futuro profissional	2- O professor deve ter uma visão do aluno como uma pessoa global;	19	31,1
	3- Tenho oportunidade de me desenvolver profissionalmente de forma contínua.	3- Não existe política global em termos de desenvolvimento profissional;	8	13,1
	4- O meu trabalho está frequentemente a mudar e preciso de me actualizar constantemente	4- A política para o desenvolvimento profissional é importante para desempenharmos o papel do professor.	2	3,3
		5- Tenho bons conhecimentos de TIC	2	3,3
Total			61	100,0

Quadro 37 – Categorias provenientes da análise de conteúdo do grupo de discussão

Através da análise do quadro 37, verifica-se que a opinião que os professores têm sobre o perfil geral de desempenho é a de que para se ser um professor do século XXI é necessário que o professor tenha formação continua (27,6); que tenha competências nas dimensões técnico-profissionais, humana e didáctico-pedagógicas (23,7%), logo a seguir, consideram relevante o domínio das relações interpessoais (21,1%). De salientar que os participantes não consideram tão importante a imagem que os outros têm de si, pois resultou dessa questão apenas duas qualidades que consideraram pertinentes, nomeadamente o facto de serem responsáveis (21,1%) e reflexivos (6,6%).

Em relação à dimensão profissional social e ética das questões colocada em discussão, a opinião dos professores aponta para quatro categorias fundamentais, sendo a primeira o respeito pela diversidade pessoal e cultural (63,2%), destacam a aprendizagem e actualização profissional ao longo da vida (16,2%), a interacção e cooperação com a comunidade (10,3%) e, ao mesmo nível, o espírito empreendedor (10,3%).

No que concerne à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, os professores participantes no grupo de discussão são da opinião que os resultados do seu trabalho têm repercussões na vida escolar da comunidade (35,2%), a seguir salientam a importância do projecto educativo (16,9%) e a importância que este tem como um instrumento imprescindível de coesão e individualização da escola (9,9%). A formação ao longo da vida (15,5%) é, na opinião dos professores, um factor importante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

De salientar que os participantes consideram fundamental que, para esta dimensão, é necessário que o ambiente em sala de aula seja positivo, estimulante e de confiança (9,9%), planificar e desenhar estratégias de aprendizagem (9,9%) e finalmente existir um trabalho colaborativo entre todos (2,8%).

Na dimensão de participação na escola e na comunidade, apuramos os seguintes resultados: os professores consideram que as questões sobre a actualidade no ensino deveriam ser debatidas formalmente (30,0%), o que provavelmente não acontece, pois a categoria que resulta a seguir revela que, na opinião dos professores, existe receio de partilhar o conhecimento (24,0%), embora exista na sua escola uma política de abertura (20,0%). Os professores consideram ainda que na sua escola as reuniões são úteis, colaborantes e melhoram a qualidade do ensino (18,0%), existindo

no entanto uma opinião contrária pois alguns concluem que as reuniões só servem interesses dos Directores da escola (8,0%).

Finalmente, em relação à dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, das questões colocadas em discussão, apurou-se o seguinte: os professores têm expectativas positivas em relação ao futuro, pois acreditam na estabilidade das políticas de ensino em Portugal, na credibilidade do seu estatuto de professor, na qualidade do ensino e na justiça (49,2%). Os participantes consideram que faz parte do seu próprio desenvolvimento profissional ter uma visão do aluno como uma pessoa global (31,1%). Apesar das expectativas positivas em relação ao futuro, os professores consideram que ainda não existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional (13,1%), sendo que essa política é importante para desempenharem o seu papel de professor (3,3%). Finalmente e em relação a esta dimensão, os professores destacam como mais importante para o desenvolvimento profissional ao longo da vida ter bons conhecimentos de TIC (3,3%).

7.5.2 Entrevistas

As entrevistas constituíram outro instrumento pertinente tendo por base dois objectivos fundamentais:

- Obter, de forma minuciosa, informação sobre a percepção que os professores têm de si próprios, e se estes se encaixam na categoria de professores do século XXI;
- Recolher informação mais específica que complemente os dados quantitativos.

Entrevistas				
Dimensões/Metacategorias	Questões	Categorias	F	%
Dimensão profissional, social e ética	1. Gostaria que me desse a sua opinião relativamente às situações de indisciplina nas nossas escolas.	1) O professor deve ter características fundamentais para o exercício da profissão (cultura geral, formação em gestão de conflitos, tolerância, diálogo, dose certa de autoridade, formação contínua, etc.);	22	32,4
	2. Como tem sido a sua experiência como docente.	2) O professor deve actualizar-se (tecnologias, planificação das aulas, criar sentido de responsabilidade nos alunos, pesquisa, conhecimento e procurar saber mais);	11	16,2
	3. Na sua opinião qual é a função do docente na educação contemporânea, que requisitos deverá ter e que tipo de formação.	3) Deverá haver um fio condutor entre formação inicial e formação permanente;	8	11,8
	4. Até que ponto sente necessidade de alterar a sua prática lectiva em função dos novos contextos escolares? Porquê?	4) As escolas deveriam ter mais autonomia;	7	10,3
		5) A indisciplina deverá ser combatida com urgência;	5	7,4

		6) A indisciplina tem vindo a aumentar (é necessária uma legislação mais dura);	4	5,9
		7) A aprendizagem dos alunos assenta na “lei do menor esforço”;	4	5,9
		8) Não tive casos de indisciplina;	4	5,9
		9) A função principal do professor é formar alunos.	3	4,4
Total			68	100
Dimensão de	1) Como é que percepciona a educação num futuro próximo? 2) Como vê as mudanças que se vão operando no ensino e no desenvolvimento da sua identidade profissional? Justifique.	1) Encaro o futuro com pessimismo (demasiado facilitismo, passagem do 8º ano para o 10º ano), o ensino tende a perder qualidade, mais tecnologias e menos professores, mega agrupamentos são assustadores e as falsas estatísticas em relação às boas notas;	15	40,5
		2) As escolas não oferecem condições no âmbito das TIC;	8	21,6

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	3) Considera que a planificação que faz para as suas aulas é eficaz?	3) O facilitismo é a principal política do governo (o professor perdeu a autoridade, é um profissional frustrado, e quando não aprova o aluno sofre um enorme processo burocrático);	6	16,2
	4) A escola onde lecciona tem condições para proporcionar ao professor o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica? Tem os recursos físicos e didácticos que os professores precisam?	4) A planificação das aulas é eficaz;	5	13,5
		5) A escola tem proporcionado boas condições aos professores;	2	5,4
		6) A planificação das aulas nem sempre é eficaz.	1	2,7
Total			37	100
	1) Tudo o que faz actualmente na escola tem a ver directamente com o seu trabalho enquanto professor? Porquê?	1) A opinião que tenho dos colegas que participam nas actividades que envolvam a comunidade é favorável, normalmente são professores mais	5	29,4

Dimensão de participação na escola e na comunidade	2) Como caracteriza a sua relação com os alunos e com os colegas?	novos e pertencentes à localidade;	4	23,3
	3) Diga qual é sua opinião relativamente aos professores que têm uma participação activa nas actividades que envolvam a comunidade escolar.	2) A relação com os colegas e alunos é boa;	4	23,3
	4) Como vê a participação dos pais no projecto educativo da sua escola	3) Os pais participam muito pouco no projecto educativo;		
		4) O que faço actualmente nada tem a ver com o que idealizei para o futuro em relação ao meu trabalho como professor;	3	17,6
		5) Sim o que faço tem a ver com o que idealizei para o futuro em relação ao meu trabalho como professor.	1	5,9
Total			17	100

Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida	1) Que competências valoriza mais na sua vida profissional?	1) As competências fundamentais para o exercício da profissão são:		
		a) Estar actualizado;	3	6,4
		b) Prepara bem o aluno;	3	6,4
		c) Competência;	2	4,3
		d) Bom relacionamento com colegas e alunos;	2	4,3
		e) Competências científicas;	1	2,1
	2) Que motivações o/a levaram a ser professor (a)?	f) Aperfeiçoar-se.	3	6,4
		2) Principais motivações		
	3) Aquilo que é hoje enquanto docente, aproxima-se daquilo que pensava vir a ser em termos profissionais? Justifique a sua resposta.	a) O gosto pela profissão;	3	6,4
		b) Aprender a conhecer;	2	4,3
c) Profissão razoavelmente remunerada e digna.		1	2,1	
4) Possui o domínio das competências?	3) Actualmente não sou o que pensei que viria a ser;	11	23,4	
	4) Posso razoável domínio das competências;	4	8,5	
	5) Os recursos tecnológicos da escola são			

		escassos;	4	8,5
	5) O que pensa dos recursos tecnológicos existentes na sua escola? É frequente usufruir deles?	6) Necessidade de investir mais na formação;	3	6,4
		7) Uso os recursos tecnológicos com regularidade;	2	4,3
		8) Ensino a manusear os computadores;	1	2,1
		9) Posso poucos recursos tecnológicos;	1	2,1
		10) Superei as expectativas em relação ao que pensei a vir a ser em termos profissionais.	1	2,1
Total			47	100

Quadro 38 – Categorias provenientes da análise de conteúdo às Entrevistas realizadas

Em relação às entrevistas aos professores que leccionam nas escolas da Região de Basto, foram colocadas várias questões abertas, nas quatro dimensões em estudo, referentes ao perfil exigido ao professor do século XXI e apurou-se que na dimensão profissional social e ética os professores consideram que o mais importante será o professor ter características fundamentais para o exercício da profissão, nomeadamente, ter cultura geral, formação em gestão de conflitos, tolerância, ser dialogantes, ter uma dose certa de autoridade, ter formação contínua, etc. (32,4%). Os participantes colocam, em segundo lugar, o facto de o professor estar sempre a actualizar-se, principalmente em relação às novas tecnologias de informação e comunicação (16,2%). Os participantes consideram, ainda, que deveria existir um fio condutor entre formação inicial e formação permanente dos professores (11,8%), e que as escolas deveriam ter mais autonomia (10,3%). Em relação à indisciplina, os participantes são da opinião que este facto deveria ser combatido com urgência (5,9%), pois está a aumentar; são da opinião que será necessária uma legislação mais dura (5,9%).

Ainda assim, existem professores que participam no presente estudo que referem não ter problemas de indisciplina (5,9%).

Finalmente, a opinião que se regista e que aparece uma última categoria da dimensão profissional, social e ética, é de que os professores têm como função principal formar alunos (4,4%).

Quanto à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, as entrevistas revelam o seguinte: os participantes encaram o futuro com pessimismo, pois consideram que existe demasiado facilitismo para os alunos, o ensino tende a perder qualidade, prevê-se mais tecnologias e menos professores, os mega agrupamentos são assustadores e temem as falsas estatísticas em relação às notas (40,5%). As professoras consideram, ainda, que as escolas não oferecem condições de trabalho (21,6%) e que o professor é hoje um profissional frustrado (16,2%). Ainda assim, entre os entrevistados temos os que têm opiniões contrárias, pois consideram que a planificação das aulas é eficaz (13,5%) e os que consideram que nem sempre essa planificação é eficaz (2,7%) e ainda, aqueles que apesar de verem o futuro com pessimismo ainda consideram que a escola tem proporcionado boas condições de trabalho aos professores (5,4%).

No que concerne à dimensão de participação na escola e na comunidade, os professores entrevistados consideram que existem colegas que, de facto, participam nas

actividades que envolvam a comunidade, mas esses colegas são os professores mais novos e normalmente pertencem à comunidade (29,4%). Os participantes destacam, em segundo lugar, a relação com os colegas, que consideram boa (23,3%); na sua escola os pais participam no projecto educativo (23,3%) e a opinião que têm é de que o que trabalham actualmente não está, somente, directamente relacionado com o trabalho de professor (17,6%), embora da opinião dos professores tenha surgido uma categoria contrária à anterior, pois apurou-se que alguns professores consideram que o que fazem foi o trabalho que sempre idealizaram (5,9%).

Finalmente, e em relação à dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, apurou-se que a categoria que regista nesta dimensão uma opinião mais pontuada foi a categoria “ actualmente não sou o que pensei vir a ser” (23,4%). Os professores são da opinião que possuem um razoável domínio das e-competências (8,5%), e que para o exercício das suas funções, os recursos tecnológicos que as escolas oferecem são escassos (8,5%). Ainda assim, os professores vão utilizando os recursos tecnológico existentes (4,3%) Apurou-se, ainda, que os professores têm opiniões muito concretas em relação às competências fundamentais para o exercício da profissão, considerando que deverão estar actualizados (6,4%), preparar bem o aluno (6,4%), ser competente (4,3%), ter bom relacionamento com os colegas (4,3%), possuir competências científicas (2,1%) e aperfeiçoar-se. As principais motivações dos professores são, na sua opinião, o gosto pela profissão (6,4%) e aprender a conhecer a profissão (4,3%). Ainda em relação a esta dimensão, os professores confessam a necessidade de investir mais na formação (6,4%), sendo que alguns participantes ensinam os seus alunos a manusearem os computadores (2,1%), embora considerem que possuem poucos recursos tecnológicos (2,1%).

Finalmente e apesar das críticas observadas, foram registadas opiniões que revelam que os professores superaram as expectativas em relação ao que pensaram vir a ser em termos profissionais (2,1%).

Após a análise quantitativa, com recurso a um questionário elaborado para o efeito e após a análise de conteúdo resultante do grupo de discussão e de entrevistas realizadas a professores das escolas da Região de Basto, apresentamos os resultados sob

a perspectiva metodológica que prevê a triangulação de dados e cujas conclusões apresentaremos a seguir:

III Triangulação dos dados

Triangulação dos dados			
Dimensões	Análise qualitativa	Discussão de grupo	Entrevistas
Dimensão profissional, social e ética	<p>- Os professores do sexo feminino estão mais próximos do perfil do professor do século masculinos do que os professores do sexo masculino.</p> <p>- Em relação às variáveis idade, formação acadêmica, situação profissional, nível de ensino, a frequência de cursos de formação, não foram encontradas diferenças significativas na forma como os professores se enquadram no perfil de professor do século XXI.</p>	<p>É importante ter um espírito empreendedor, saber aproveitar a diversidade de ideias, experiências culturais e profissionais de todos os professores da organização escolar.</p>	<p>Existem características que os professores têm que ter para o exercício da profissão, nomeadamente cultura geral, saber gerir conflitos, ser dialogante, ter uma dose certa de autoridade e ter formação contínua, embora deva existir um fio condutor entre a formação inicial e a formação permanente.</p>

<p>Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</p>	<p>- Nesta dimensão os professores do sexo feminino estão mais perto do perfil do professor do século XXI do que dos professores do sexo masculino.</p> <p>- Em relação às variáveis idade, formação académica, situação profissional, nível de ensino, a frequência de cursos de formação, não foram encontradas diferenças significativas na forma como os professores se enquadram no perfil de professor do século XXI. Em relação.</p>	<p>Os resultados do trabalho do professor têm repercussões na vida escolar e na comunidade.</p> <p>Os professores consideram o projecto educativo um instrumento importante, pois promove a coesão e a individualização da escola.</p>	<p>O futuro do ensino e da aprendizagem é encarado, pelos professores, com pessimismo, pois neste momento o paradigma dominante no ensino é o “facilitismo” para os alunos e a falta de condições na para trabalhar.</p>
--	---	--	--

<p>Dimensão de participação na escola e na comunidade</p>	<p>- Os professores que leccionam no Ensino Especial, 1º Ciclo, no Pré-escolar e, simultaneamente, no 1º e 2º ciclo, estão mais próximo do perfil do professor do século XXI, do que os professores que leccionam noutros níveis de ensino.</p>	<p>Os professores salientam que seria útil se as questões da actualidade fossem debatidas formalmente e os professores não tivessem receio de partilhar informação.</p> <p>Os professores apesar de considerarem que as reuniões que se realizam na escola servem os interesses do Director da escola, por vezes revelam-se úteis e ajudam a melhorar a qualidade de ensino.</p>	<p>A ideia que os professores participantes transmitem é de que os professores que participam nas actividades que envolvam a comunidade, são professores jovens e normalmente são da localidade.</p> <p>A relação com os colegas e com a comunidade é boa, embora os pais pouco participem no projecto educativo dos seus filhos.</p>
---	---	--	---

<p>Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida</p>	<p>Não existem diferenças estatisticamente significativas no perfil dos professores, em função das variáveis sexo, idade, formação académica, situação profissional, nível de ensino, e a frequência de cursos de formação.</p>	<p>Nesta dimensão as expectativas em relação ao futuro são positivas e os professores acreditam que para se ser um professor do século XXI deve-se ter a visão do aluno como uma pessoa global.</p>	<p>Existem competências, sociais e científicas, fundamentais para o exercício da profissão de professor.</p> <p>Existem motivações que são importantes para o exercício da profissão, nomeadamente o gosto pela profissão e remuneração.</p> <p>Embora os professores sintam que o que fazem como professores não é o que esperava. Ainda assim, consideram que são professores do século XXI.</p>
--	---	---	--

Quadro 39 – Triangulação dos dados resultantes da análise quantitativa (EPP), da discussão de grupo e das entrevistas realizadas

Em conclusão, a triangulação de dados resultante dos três instrumentos utilizados no estudo que temos vindo a desenvolver, escala EPP, grupo de discussão e entrevistas, destaca as seguintes conclusões:

- As professoras estão mais próximas do que se exige a um professor do século XXI, do que os professores, em especial na dimensão profissional, social e ética e na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Na dimensão participação na escola e na comunidade, os professores que leccionam nos níveis de ensino, pré-escolar, no 1º Ciclo e, em simultâneo, no 2º e 3º ciclos, estão mais próximos do perfil do professor do século XXI, do que os professores que leccionam noutros níveis de ensino;
- A idade dos professores participantes, a formação académica, a situação profissional, o nível de ensino e o facto de frequentarem cursos de formação profissional ou não, não têm influência na forma como os professores se posicionam no perfil do professor do século XXI;
- Os professores apontam como factor importante para se ser um professor com perfil para o século XXI, características como formação ao longo da vida, actualização tecnológica, o gosto pela profissão, diversidade cultural, etc.;
- Para se ser um profissional com o perfil desejado, é necessário que se percepcione o aluno como uma pessoa global;
- Não existe uma política global para o desenvolvimento profissional;

- Os professores participantes neste estudo, para além de considerarem as políticas do ensino impregnadas de “facilitismo”, encaram o futuro com algum pessimismo;
- Os professores participantes neste estudo têm o perfil de professor do século XXI.

Capítulo 8

Conclusões e futuras linhas de investigação

Como qualquer trabalho de investigação desta índole, o último objectivo desta investigação é estabelecer uma série de conclusões que deverão dar resposta aos objectivos definidos, deixando, simultânea e modestamente, estabelecidas as bases para que, a partir do término desta investigação, elas possam contribuir para uma nova investigação que permita o alargamento de novos conhecimentos que possibilitem o avanço das ciências da educação.

Para tal, pensamos articular este capítulo em duas partes:

- Na primeira parte, apresentaremos uma série de conclusões a nível geral que traduz os resultados encontrados ao finalizar a investigação, seguida das conclusões específicas que são resultado do nosso propósito de compreender os objectivos definidos.
- Finalizaremos o capítulo apresentando uma perspectiva desta investigação que permita aprofundar os conhecimentos deste mundo tão fascinante, como é o estudo das competências profissionais dos docentes do século XXI.

8. Conclusões e futuras linhas de investigação

8.1 Conclusões gerais

Apresentaremos, em linhas gerais, as conclusões globais e mais significativas, de acordo com os objectivos da nossa investigação.

Assim:

- O perfil de professor do século XXI é, na sua maioria, constituído por mulheres, com idades compreendidas entre os 25 e os 57 anos;
- São, igualmente, as mulheres que se aproximam mais do perfil ideal de professor do século XXI;

- Os professores apontam como factor importante para se ser um professor com perfil para o século XXI, características como formação ao longo da vida, actualização tecnológica, o gosto pela profissão, diversidade cultural, etc.;
- A grande maioria (81,4%) dos professores frequentou cursos de formação e que apenas 30 participantes (18%) não frequentaram cursos de formação;
- Para se ser um profissional com o perfil desejado, é necessário que se percepcione o aluno como uma pessoa global;
- Não existe uma política global para o desenvolvimento profissional;
- Quanto à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem as entrevistas revelam o seguinte: os participantes encaram o futuro com pessimismo, pois consideram que existe demasiado facilitismo para os alunos, o ensino tende a perder qualidade, prevê-se mais tecnologias e menos professores, os mega agrupamentos são assustadores e temem as falsas estatísticas em relação às notas (40,5%).
- No que diz respeito à dimensão profissional social e ética, a opinião dos professores aponta para quatro categorias fundamentais, sendo a primeira o respeito pela diversidade pessoal e cultural (63,2%), destacam a aprendizagem e actualização profissional ao longo da vida (16,2%), a interacção e cooperação com a comunidade (10,3%) e ao mesmo nível o espírito empreendedor (10,3%).
- No que concerne à dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida, concluímos que os professores e professoras se posicionam de forma similar em relação ao perfil do professor do século XXI. Assim, não existem diferenças estatisticamente significativas no perfil do professor do século XXI, em função do sexo ($t=1,276$, $gl=165$, $p= 0.204$).

8.2 Conclusões específicas

Continuando a nossa reflexão, reflectiremos agora na delineação das conclusões mais específicas em função dos objectivos definidos:

- **Compreender/estudar o perfil de competências ideal/padrão adequado às novas funções/situações de professor;**

Tendo em conta a literatura especializada em geral e, em particular, a perspectiva de Muñoz (2010), o perfil do professor do século XXI assume as seguintes valências:

1. O professor como mediador;
2. Coloca-se a ênfase na aprendizagem;
3. O professor colabora com a equipa docente;
4. Desenha e gere os seus recursos;
5. Didáctica baseada na investigação e com carácter bidireccional;
6. O erro constitui fonte de aprendizagem;
7. Fomenta a autonomia do aluno;
8. O professor tem competências básicas nas TIC.

Segundo as novas teorias psicopedagógicas sobre a aprendizagem, o professor assume-se como um facilitador que coloca ao alcance dos seus alunos os elementos e ferramentas imprescindíveis à construção do seu conhecimento, de modo a participar activamente no seu próprio processo de aprendizagem, sendo que a figura do professor surge como um tutor do processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o professor deixa de ser um mero transmissor, revelando-se, antes um gestor da aprendizagem.

Assim, reconhecem-se como competências de todo o docente:

- Domínio da matéria que lecciona (competência cultural);

- Qualidades pedagógicas (habilidades didáticas, tutoria, técnicas de investigação, conhecimentos psicológicos e sociais);
- Habilidades instrumentais e conhecimentos de novas linguagens e características pessoais (maturidade, segurança, auto-estima, equilíbrio emocional, empatia).

Tendo como pano de fundo estas competências, Marquéz (2002), sintetiza como principais funções do docente actual as seguintes:

- Planificar (conhecer as características individuais e grupais dos seus alunos; diagnosticar as suas necessidades de formação; desenhar o currículo);
- Desenhar estratégias de ensino e aprendizagem (preparar estratégias didáticas que incluam actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras e aplicativas tendo em conta a aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação);
- Pesquisar e preparar recursos e materiais didáticos (desenhar e gerir os recursos);
- Proporcionar informação e gerir o desenvolvimento das aulas mantendo a ordem (informar os alunos das fontes de informação, os objectivos, metodologia);
- Motivar os alunos (despertar a curiosidade e interesse dos alunos face aos conteúdos e actividades relacionadas com a disciplina);
- Fomentar a participação dos alunos (incentivar a apresentação pública de alguns trabalhos);
- Facilitar a compreensão dos conteúdos básicos;
- Ser exemplo de actuação e portador de valores;
- Assessorar no uso de recursos vários;
- Orientar a realização de actividades;
- Tutoriar (quer em termos presenciais, quer termos telemáticos);
- Realizar trabalhos com os alunos (implicar-se na realização de trabalhos colaborativos com os estudantes);

-
- Avaliar (avaliação formativa e sumativa, fomentando a auto-avaliação dos estudantes e das intervenções docentes);
 - Fomentar atitudes necessárias na sociedade da informação (atitude positiva e crítica face às tecnologias e da comunicação; valoração positiva do pensamento divergente, criativo e crítico, assim como do trabalho autónomo, ordenado e responsável; trabalho cooperativo; adaptação à mudança);
 - Colaborar nos trabalhos de gestão (realização de trâmites burocráticos como colaborar na gestão das escola recorrendo às ajudas tecnológicas);
 - Formação contínua (implica a actualização no que respeita aos conhecimentos e competências didácticas; implica também que se mantenha o contacto com os outros actores educativos e fomentar a cooperação e o intercâmbio);
 - Contacto com a realidade circundante (conhecer a realidade do mundo laboral de que provêm os alunos).
-
- **Identificar o perfil do professor da Região de Basto;**

Em relação a este objectivo e tendo em conta os participantes nesta investigação, apurou-se que na dimensão profissional social e ética os professores consideram que:

- O mais importante será o professor ter características fundamentais para o exercício da profissão, nomeadamente, ter cultura geral, formação em gestão de conflitos, tolerância, ser dialogantes, ter uma dose certa de autoridade, ter formação contínua, etc. (32,4%).
- Os participantes colocam, em segundo lugar, o facto de o professor estar sempre a actualizar-se, principalmente em relação às novas tecnologias (16,2%). Os participantes consideram, ainda, que deveria existir um fio condutor entre formação inicial e formação permanente dos professores e que as escolas deveriam ter mais autonomia.
- Em relação à indisciplina, os participantes são da opinião que este facto deveria ser combatido com urgência (5,9%), pois está a aumentar e são da opinião que será necessária uma legislação mais dura e a existência de mais formação permanente

nesta área, no sentido de prevenir este fenómeno em ascensão (5,9%). Ainda assim, existem professores que participam no presente estudo que referem não ter problemas de indisciplina (5,9%).

- Finalmente a opinião que se regista e que aparece uma última categoria da dimensão profissional, social e ética, é de que os professores têm como função principal formar alunos (4,4%).
- **Aferir o nível de competências dos professores da Região de Basto e compará-las com o nível de competências identificadas no perfil ideal;**

Os professores participantes nesta investigação revelaram estar próximos do perfil de professor do século XXI pois:

- Entre os entrevistados existem opiniões contrárias, pois uns consideram que a planificação das aulas é eficaz (13,5%) e outros consideram que nem sempre essa planificação é eficaz (2,7%) e ainda, aqueles que apesar de verem o futuro com pessimismo, consideram que a escola tem proporcionado boas condições de trabalho aos professores (5,4%).
- No que concerne à dimensão de participação na escola e na comunidade, os professores entrevistados consideram que existem colegas que, de facto, participam nas actividades que envolvam a comunidade, mas esses colegas são os professores mais novos e, normalmente, pertencem à comunidade (29,4%).
- Os participantes destacam, em segundo lugar, a relação com os colegas, que consideram boa (23,3%); opinam que, na sua escola, os pais participam no projecto educativo (23,3%) e a opinião que têm é de que o trabalho que realizam actualmente não está somente directamente relacionado com o trabalho de professor (17,6%), realizando trabalho burocrático.
- A formação ao longo da vida (15,5%) é, na opinião dos professores, um factor importante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.
- De salientar que os participantes consideram fundamental que, para esta dimensão, é necessário que o ambiente em sala de aula seja positivo,

estimulante e de confiança (9,9%), planificar e desenhar estratégias de aprendizagem (9,9%) e, finalmente, existir um trabalho colaborativo entre todos (2,8%).

- Apurou-se, ainda, que os professores têm opiniões muito concretas em relação às competências fundamentais para o exercício da profissão, considerando que deverão estar actualizados (6,4%), preparar bem o aluno (6,4%), ter bom relacionamento com os colegas (4,3%), possuir competências científicas (2,1%) e aperfeiçoar-se.

As principais motivações dos professores:

- São o gosto pela profissão (6,4%) e aprender a conhecer a profissão (4,3%). Ainda em relação à dimensão acima referida, os professores confessam como importante a necessidade de investir mais na formação (6,4%). Alguns participantes referem que ensinam os seus alunos a manusearem os computadores (2,1%), embora considerem que possuem poucos recursos tecnológicos (2,1%).
- Finalmente e apesar das críticas observadas, foram registadas opiniões que revelam que os professores superaram as expectativas em relação ao que pensaram vir a ser em termos profissionais (2,1%).
- **Avaliar e analisar as diferenças no perfil dos professores em função das variáveis diferenciais: sexo; idade; formação académica; tempo de serviço; frequência de cursos de formação; grupo disciplinar;**

No presente estudo, podemos concluir, em relação ao objectivo acima referido que:

- a idade e o sexo não estão, de todo, relacionados com a forma como os professores se posicionam em relação aos parâmetros exigidos para se ser um professor do século XXI.
- A maioria dos participantes são licenciados (88%), seguindo-se os participantes que para além da licenciatura têm um mestrado (15,9%), e, finalmente, são

poucos (5, 3%) os participantes que têm como formação académica bacharelato.

- Apurou-se que a forma como os professores se posicionam no perfil do professor do século XXI, não depende da sua formação académica.
- O estudo que apresentamos, revela, ainda, a situação profissional dos participantes. Assim, apurou-se que a maioria (60,5%) pertence ao quadro de escola, o que significa que a maioria dos professores encontra-se numa situação profissional estável. De salientar que fazem parte da amostra 66 professores cuja situação profissional é a de contratação, correspondendo a 39,5% da nossa amostra.
- No que diz respeito à variável tempo de serviço, concluímos que o tempo mínimo de serviço dos participantes não chega a um ano e que o tempo máximo corresponde a 37 anos. Assim, observou-se ainda que a moda corresponde a 9 anos de serviço
- Em relação à questão frequentou cursos de formação, registou-se que a grande maioria (81,4%) dos participantes frequentou cursos de formação e que apenas 30 participantes não frequentaram cursos de formação o que corresponde a 18% da nossa amostra.
- Não existem diferenças estatisticamente significativas no perfil dos professores do século XXI em função do nível de ensino em que os professores leccionam e, embora a dimensão participação na escola e de relação com a comunidade apresente diferenças significativas, não é suficiente, pelo que concluímos que o nível de ensino não influencia a forma como os professores participantes neste estudo se colocam como tendo o perfil de professores do século XXI.
- **Conhecer as percepções do professor em relação ao desempenho das suas funções;**

Os professores da Região de Basto percebem-se a si e em relação ao desempenho das suas funções do seguinte modo:

- Os participantes não consideram tão importante a imagem que os outros têm de si, pois resultou dessa questão apenas duas qualidades que consideraram pertinentes, nomeadamente o facto de serem responsáveis (21,1%) e reflexivos (6,6%).
- Pensam ser profissionais com competências nas dimensões técnico-profissionais, humana e didáctico-pedagógicas (23,7%).

Estas competências corresponderão às competências transversais e gerais (Zabalza, 2001)

- Consideram relevante o domínio das relações interpessoais (21,1%).
- Vêm-se como profissionais que respeitam a diversidade pessoal e cultural (63,2%), preocupam-se com a aprendizagem e actualização profissional ao longo da vida (16,2%), consideram que desenvolvem a interacção e cooperação com a comunidade (10,3%) e ao mesmo nível, consideram-se docentes com o espírito empreendedor (10,3%).

Estas últimas competências corresponderão às competências interpessoais preconizadas pelo Projecto Tuning.

- **Analisar possíveis lacunas formativas para o desenvolvimento das competências docentes;**
- Os participantes enfatizam o facto de o professor estar sempre a actualizar-se, principalmente em relação às novas tecnologias (16,2%).
- Consideram que deveria existir um fio condutor entre formação inicial e formação permanente dos professores (11,8%), e que as escolas deveriam ter mais autonomia (10,3%) na determinação das áreas de formação para os seus docentes.
- Em relação à indisciplina, os participantes também são da opinião que este facto deveria ser combatido com urgência (5,9%), pois está a aumentar e acham que será necessária uma legislação mais dura e a existência de mais formação permanente nesta área, no sentido de prevenir este fenómeno em ascensão (5,9%).

- **Conhecer o nível de domínio das e-competências dos docentes;**
- São da opinião que possuem um razoável domínio das competências (8,5%), e que para o exercício das suas funções, os recursos tecnológicos que as escolas oferecem são escassos (8,5%). Ainda assim, os professores vão utilizando os recursos tecnológicos existentes (4,3%).

Com a Portaria n.º 224/2010, de 20 de Abril, que cria o sistema de formação e de certificação em competências TIC para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, fica garantido o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do nível de domínio das e-competências dos docentes em termos nacionais e, em particular, dos docentes que leccionam nas escolas da Região de Basto.

No âmbito dos objectivos estratégicos estabelecidos para 2010, a União Europeia propõe -se criar condições para uma efectiva preparação dos cidadãos para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), reconhecendo nas competências TIC um factor decisivo de integração na economia do conhecimento. No quadro da estratégia de Lisboa, o XVII Governo Constitucional avança com a proposta ambiciosa de colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica do ensino em 2010, através do Plano Tecnológico da Educação.

O Sistema de Formação e de Certificação de Competências TIC, com o inerente reforço das qualificações e valorização das competências que lhes estão associados, são instrumentos privilegiados para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para o sucesso escolar dos alunos.

Os professores, por força da lei ou por necessidade pessoal, desenvolveram e-competências e aplicam-nas como metodologia na sua actividade lectiva.

As e-competências corresponderão às competências instrumentais do Projecto Tuning, pois são aquelas que têm uma função mediadora para enfrentar desafios e desenvolver aprendizagens.

- **Descrever os principais aspectos fortes e débeis dos docentes na escola onde leccionam (dificuldades, vantagens e inconvenientes), ou seja, fazer uma análise de necessidades;**

Os professores indicaram como pontos débeis os seguintes:

- Acham que para o exercício das suas funções, os recursos tecnológicos que as escolas oferecem são escassos (8,5%).
- Consideram ainda que deveria existir um fio condutor entre formação inicial e formação permanente dos professores (11,8%),
- São da opinião que as escolas deveriam ter mais autonomia (10,3%).
- O ensino tende a perder qualidade, prevê-se mais tecnologias e menos professores, os mega-agrupamentos são assustadores e temem as falsas estatísticas em relação às notas (40,5%).
- Em relação à indisciplina, os participantes também são da opinião que este facto deveria ser combatido com urgência (5,9%), pois está a aumentar e são da opinião que será necessária uma legislação mais dura (5,9%).

Como pontos fortes, mencionaram os seguintes aspectos:

- Consideram boa a relação com os colegas, (23,3%),
- Acham que os pais participam no projecto educativo, o que vai de encontro ao objectivo educativo de envolver a comunidade educativa na vida da escola e minimizar o hiato, existente durante décadas, entre pais e a escola (23,3%);
- **Propor medidas de actuação centradas no avanço de uma melhoria do profissionalismo docente, ou seja, centradas na promoção de uma melhoria do profissionalismo docente;**

Como medidas de actuação centradas no avanço de uma melhoria do profissionalismo docente está a sugestão:

- De diminuir o carácter burocrático que assola as escolas públicas.

- Necessidade de o sistema educativo permitir o desenvolvimento de uma efectiva política de autonomia das escolas.
- Necessidade de repensar o facilitismo instalado no sistema educativo.
- **Valorar os factores que incidem decisivamente na adequação e prática do desempenho profissional docente.**

Podemos admitir como conclusões (entre outras) do resultado deste estudo que:

- a actualização é absolutamente imprescindível para se acompanhar o perfil de competências do professor do século. XXI. O paradigma educativo mudou, o perfil de docente mudou, e isso exigiu uma constante actualização de todos, muitas vezes à custa dos fracassos das nossas próprias experiências e vivências.
- Os professores que participaram neste estudo dizem “Não” às aulas expositivas, à transmissão de conhecimentos, ao quadro de giz, ao saber livresco, à condução.
- Dizem “Sim” à aula participada de investigação, à partilha, ao quadro interactivo, à descoberta, ao aprender a aprender, à flexibilidade.

8.3 Futuras linhas de investigação

Chegados a esta fase da nossa investigação que culminou na compreensão do perfil de competências profissionais do professor do século XXI, particularmente, do professor da Região de Basto, desejamos, de alguma forma, ter contribuído para o enriquecimento desta problemática, com o esclarecimento de alguns fundamentos e princípios, esperando que outros investigadores possam dar continuidade e aprofundar o debate desta questão essencial, como é a problemática do perfil de competências profissionais dos professores. De facto, é uma problemática que, no sistema educativo português, se está configurando e sobre a qual é necessário desenvolver acções de investigação que nos aproximem o mais possível daquilo que é o perfil profissional competencial do professor do século XXI, ajustando-o, de modo mais consentâneo, com a realidade dos seus deveres e compromissos éticos, sociais e técnicos.

Do nosso ponto de vista, entre as linhas de investigação que se podem desenvolver a partir do estudo que realizamos, podemos destacar as seguintes:

- Estudar a possibilidade de complementar os instrumentos aplicados nesta pesquisa com outras técnicas de recolha de dados, tal como um instrumento de auto-avaliação e de avaliação de professores para aproximar ainda mais o perfil do professor ao perfil ideal de docente do século XXI e estudar quais as suas implicações na melhora do processo de ensino.
- Desenvolver um instrumento transversal que possa apurar a dimensão da auto-avaliação em todos os instrumentos de recolha de dados aplicáveis ao estudo e compreensão do perfil de competências profissionais dos docentes (no questionário -escala de Likert-, nas entrevistas, no grupo de discussão). Com este instrumento, os dados poderão facultar, a partir de uma perspectiva de auto-percepção, a valorização que os docentes possuem acerca do seu perfil de competências.
- Definir mecanismos educativos (legais ou da prática pedagógica) que obstaculizem o facilitismo que parece caracterizar o nosso sistema educativo, contribuindo para o aperfeiçoamento das competências que integram o perfil de professor do século XXI.

- Investir na criação de medidas educativas e pedagógicas que contribuam para um decréscimo do fenómeno da indisciplina.
- Promover condições para que as escolas possam ter uma política de autonomia verdadeira e efectiva.

Finalmente, com este estudo, queremos oferecer, aos professores em geral, informações para a reflexão sobre o seu perfil de competências profissional, para que busquem diferentes formas de aperfeiçoamento, de melhoria e de aproximação ao perfil ideal de competências, exigíveis e imprescindíveis no século XXI. Nesse sentido, constitui um enorme gosto que a presente pesquisa possa, de algum modo e no futuro, contribuir, ainda que infimamente, para o conhecimento da temática que investigamos e constitua mais um elemento para a construção do conhecimento humano que é, por si só, constante, contínuo e inacabado.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (1994). *Supervisão de professores e reforma educativa*. In IGE – Informação, Ano 3, nº 1, Maio – 1994.

ALARCÃO, I. (1999). *Um Olhar Reflexivo sobre a Supervisão*. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, I. (2004). *Professores reflexivos numa Escola Reflexiva*. S. Paulo: Cortez.

ALONSO, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Braga: Universidade de Minho.

AMARAL, M. J., MOREIRA A., RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

ANASTASI, A. (1996). *Psychological testing (7th ed.)*. New York: Macmillian.

ANGUERA, M^a T., J., A., M., et all. (1995). *Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis Psicología.

APLLE, M. (1990). Trabajo, Enseñanza y discriminación sexual. In T. Popkewitz (ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Valencia: Universitat de Valencia.

ARÉVALO, A. R. (2007). *La Practica Pedagogica en la Universidad de Playa Ancha: Análisis del Modelo de Formación Subyacente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

ARENTIO, LORENZO G.(2003). *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: [s. n.].

BARDIN, L. (1994 [1989]). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

BOAVIDA, A., M. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. In GTI (Org) *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

BREUSE, E. (1986). Formación de los Docentes Centrada en la Persona. In A Abraham (ed.), *El Enseñante es También una Persona*. Barcelona: Gedisa, 180-190;

BUENDÍA, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla:Alfar.

CÁCERES RECHE, P., (2007). *El Liderazgo Estudiantil en la Universidad de Granada desde una Perspectiva de Género*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.

CAFFARELLA, R. S. (1993). *Facilitating Self-Directed learning as a Staff development option*. Journal of Staff Development, vol. 14, nº 2.

CALDERHEAD, J. (1992). Dilemas en el Desarrollo de la Enseñanza Reflexiva. In C. Marcelo e P. Mingorance (eds.), *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional il. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

CEITL, M. (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa. Edições Silabo

CID, A. Y PÉREZ, A. (2003). Procesos y/o técnicas de supervisión del prácticum. En *El prácticum como compromiso internacional: los planes de prácticas. Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Poio, Santiago de Compostela: Publicaciones Universidade de Santiago.

CHRISTIANSEN, H., GOULET, L., KRENTZ, C., & MACERS, M. (1997). *Making the connetions*. In Christiansen, H., Goulet, L., Krentz, C., & Macers, M. (ORGS) *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. New York: State University of New York Press.

CLANDININ, J., & CONNELLY (1986). *The reflective prastitoner and the practitioners – narratives unities*. Canadian Journal of Education.

CLIFT R.T. et al. (1990). *Encouraging Reflection in Education*. Chicago: (Eds.) Teacher College Press.

COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI (1996). *Desenvolvimento Psicológico e educação.*, Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- COMBS, A. *et al.* (1979). *Claves para la Formación de los Profesores. Un Enfoque Humanístico*. Madrid: EMESA.
- CONSELHO EUROPEU (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University.
- CORREIA, JOSÉ A. (1998). *Os lugares-comuns na formação de professores: consensos e controvérsias*. Porto: Asa Editores.
- CORRIGAN, D.; HABERMAN, M. (1990). The Context of Teacher Education. In R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan.
- DEBESSE, M. (1982). Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea. In M. Debesse y G. Miaraleit (eds.), *La Formación de los Enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau.
- DE VICENTE, P. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En Villar, L. (Coords.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva, estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- DE VICENTE, P. (2004). Profesor (creencias y teorías implícitas del). En Salvador Mata, F., Rodríguez Dieguez, J., Bolívar Botia, A. (Dir.) Villar, L. (Coords.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Archidona (Málaga): Aljibe, p. 432-434.
- DOYLE, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. In R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- ELLIOTT, J. (1990). *La Investigación-Acción en Education*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993) (ed.) *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer Press.

ERICKSON, F.(1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. In Merlin W. (Ed) (1989). *La investigación de la enseñanza II. Metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

ESCUADERO, J. M.; López, J. (1992) (eds.). *Los Desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquétipo.

ESTEVES, M. (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*. Sísifo. Revista de educação, nº 8, pp 37-48.

ESTRELA, A. e tal (1990). *Formação de Professores por Competências – Projecto*. FOCO. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

FAERBER, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance: *ses caractéristiques dans un environnement virtuel*. In Francois Larose, F. & Karsenti, T. (Eds). *La Place des TIC dans la formation Initiale et Continue* (p. 99-128). Sherbrooke: Editions du CRP.

FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In R. HOUSTON (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.

FEIMAN, S.; FLODEN, R. (1986). The cultures of Reaching. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition. New York: Macmillan.

FERRY, G. (1991). *El proyecto de la formación*. Barcelona. Paidós.

FOX, D. (1987). *El processo de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

FRIESEN, D. (1997). The meaning of collaboration: Redefining pedagogical relationships in students teaching. In Christiansen, H., Goulet, L., Krentz, C., & MACERS, M. (ORGS) *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. New York: State University of New York Press.

FULLAN, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Joyce (Ed.). *School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD, p.3-25.

GIMENO, J., FERNÁNDEZ, M. (1980). *La Formación del Profesorado de EGB*. Madrid: MUI.

GIMENO, J. (1983). *El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores*. *Educacion y Sociedad*, 2.

GIMENO, J. (1986). Formación de los Profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). *Conciencia y Acción sobre la Práctica como Liberación Profesional de los Profesores*. In. F. Imbernón (coord), *La Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE*. Barcelona: ICE/Horsori.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). A educação que temos, a educação que queremos, in Francisco Imbernón: *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*, Porto Alegre, Artimed.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación que aun es posible*. Madrid: Morata.

GUIMARÃES, M., A. (1974). *História da Educação*. Aveiro: Ed. Vouga.

GOMES, J., F. (1989) *A Escola Nacional Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

GOMES, J., F. (1990) *A Universidade de Coimbra durante a 1ª República (1910-1926)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

GONZÁLEZ REY, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.

HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1997). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: La Muralla.

HABERMAS, J. (1997). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: La Muralla.

HARGREAVES, A. (1993). La Reforma Curricular y el Maestro. *Cuadernos de Pedagogia*, n.º 211, Febrero.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: Mc Graw.-

HILL HENRI, F. & LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Aprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Saite- Foy: Presses de l' Université du Québec.

HENRI, F. & BASQUE, J. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en monde virtuel. In Deaudelin & T. Nault (Eds). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*. (p.29-52) Saint-Foy: PUQ.

HILL, MANUELA; HILL, ANDREW (2002). *Investigação por questionário*. 2º ed. Lisboa: Sílabo.

HINOJO LUCENA, F: J: (2006) *Percepción de los Equipos Directivos de los Centros de Enseñanza Secundaria de Anadalucía Sobre la Formación Profesional Reglada*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.

HOFFMAN e EDWARDS (1986). *Reality and reform clinical teacher education*. New York: Random House.

HONORÉ, B. (1980). *Para una Teoria de la Formación*. Madrid: Narcea.

HOWEY, K. (1995). *Six Major Functions of Staff Development: An Expanded Imperative*. *Journal of Teacher Education*, vol.36, nº1, p. 58-64.

HUBERMAN, M. (1989) *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

IMBERNÓN, F. (1989). *La Formación del Profesorado*. Laia.

IMBERNÓN, F. (coord.) (1993). *La Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE*, Barcelona: ICE/Horsori.

- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Graó
- IMBERNÓN, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En Ferreres, V. e Imbernón F. *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- INGVARSON, L. (1987). *Models of inservice and their implications for professional development policy*. Paper present at a conference on Inservice Education. Trends of the Past, Themes for the Future. Melbourne.
- JOYCE, B., SHOWERS, B. (1988). *Studente Achievement Through Staff Development*. New York: Longman.
- KLAFKI, W. (1990). La importância da las Teorías Clássicas de la Educación para una Concepción de la Educación General Hoy. *Revista de Educación*, p.25-36, nº291.
- KEMMIS, S. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KIRK, D. (1986). *Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy*. *Teaching and Teacher Education*, 2, p.155-169.
- KNOWLES, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf: Houston.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. Y ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- LE BOTERF, G. (1989). *Commente Investir en formación*. Paris: Les Editions d'Organisation
- LEITE, C. E SILVA, O. (2003). Concepções e vivências de formação no projecto Teias. In *O particular e o global no virar do milénio*. Actas do 5º Congresso da SPCE.
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C. (2005). *Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal*. Porto Alegre: Artmed Editora.

LITTLE, S. (1993). *Language and learning of Native American students*. Educational Leadership, 46, p.74-75.

LISTON, D.; ZEICHNER, K. (1997). *La formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Madrid: Morata.

LOPEZ PAZ, J. (2003). La Supervisión como actividad clave en el control da calidad del Prácticum. In Zabalza, M. (Eds). *El prácticum como compromisso internacional: los planes de prácticas. Acta del VII Symposium Internacional Sobre el Prácticum*. Poio. Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.

LORENZO, M. (1991) *Las prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.

MACHADO, N., J. (2000) *Educação: projectos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora.

MARCELO, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: CEAC.

MARCELO, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado Teoría y Metodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

MARCELO, C. (1991). *Aprender a Enseñar. Um Estudio sobre el Proceso de Socialización de Profesores Principiantes*. Madrid: CIDE.

MARCELO, C. (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona: PPU.

MARCELO, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

MARTINHO, MATOSO, A., M. (2000). *A História da Educação na formação de professores*. Lisboa: Máthesis.

MCLAGAN, P, y K., Peter. (2005). *Comunicación cara a cara*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

- MC LAGAN, P. (1997). Competences ... next generation. *Rev. Training Develop* (may).
- MCCLELLAND, V., VARMA, V. (1989). *Advances in Teacher Education*. London: Roulledge.
- MEDEIROS, M. (2006). *Competências: diferentes lógicas para diferentes expectativas*. Recife: Edupe
- MEDINA RIVILLA, A.; DOMINGUÉZ, C. (1989). *Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madrid: Cincel.
- MEDINA RIVILLA, A. (2001). Formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro y aula. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N. *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- MEDINA RIVILLA, A. (2003). Formación práctica de los estudiantes de educación. En Zabalza, M. (Eds). *El prácticum como compromiso internacional: los planes de prácticas: Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Poio. Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- MEDINA RIVILLA, A. (2005). *La Formación Práctica del Educador Social, del Pedagogo, e del Psicopedagogo*. Madrid: serie Cuadernos da la UNED.
- MERRIAM, S., CAFFARELLA, R. (1991). *Learning in Adulthood*. New York: Jossey-Bass.
- MIALARET, G. (1988) *Reflexions personnelles sur les choix de quelque objectifs pour la formation des enseignants.* » In *Revista Portuguesa de Educação, nº1*. Braga: Universidade do Minho, 45.
- MONEREO, C. (coord.) (2005): *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó
- MORAN, M. J. (1997). Como Utilizar a Internet na Educação. In *Revista da Ciência da Informação On-line - Biblioteca Virtual*. Vol. 26 n. 2, 146.
- MUÑOZ, R., F (2008): Las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en la Formación Inicial del Profesorado: a modo de justificación" en *Docencia e*

Investigación, Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. Año XXI, enero-diciembre , (pp. 77-100).

NÓVOA, A. (1991). Os professores em busca de uma autonomia perdida?. In *Ciências da Educação em Portugal, Situação actual e perspectivas*. Porto SPCE, 521.

NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

NÓVOA, A. (1995a). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC.

NÓVOA, A. (coord.); et al. (1995b). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (2002). *O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas*. AAVV. *Espaços de educação. Tempos de formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

OCDE (2000). Proyecto DeSeCo: Définitions et sélections des compétences: Fondements théoriques et conceptuels. *Document de strategies*. DEELSA/D/CERI/CD, 9.

OLSO N, M. (1997). *Collaboration: An epistemological shift*. In Christiansen, H., Goulet, L., Krentz, C., & Macers, M. (ORGS) *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. New York: State University of New York Press.

PACHECO, J., A., B. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

PARDAL, L., CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

PEREIRA, J.C.R. (1999). *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. 2.ed. São Paulo: Edusp.

PÉREZ, G. A. (1983). *Paradigmas en la Investigación Didáctica*. In *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- PÉREZ, G. A. (1990). *Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente*. In Fernandez E. Sociedad y Educación Madrid.
- PÉREZ, G. A. (1998). Desarrollo profesional del docente. In *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ, G. A. (2000). El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando su própria práctica, in Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? o*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. et al (2002). *As competências para ensinar no século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto: Asa Editores.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PIAGET, J. (1970). *Piaget's Theory*. In: P.H. Mussen (Ed.) Carmichael, manual of child psychology. New York.
- PINELA, A. (1999). *Organização e Desenvolvimento Curricular*. Barreiro.
- PONTE, J., P. (1994). *Políticas, concepções e práticas*. Lisboa: Aprender.
- POZO, J. I. (1998). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PRETTO, N. (1996) *Uma Escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas – SP, Papyrus,.
- PROENÇA, M, C. (1998). *O Sistema do Ensino em Portugal - Séculos XIX – XX*. Lisboa: Edições Colibri.

QUIVY, R. CAMPENHOUDT; LUCVAN (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª ed. Lisboa: Gradiva.

RODRIGUES, A., ESTEVES, M. (2001). *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES-LOPES, António (2004). *La Formation des Enseignants un Problème de Notre Temps. Une Contribution à la Clarification des Compétences Professionnelles des Enseignants*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

RUELA, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: instituto de Inovação educacional.

SALINAS, M., J. (1996). Multimedia en los procesos de enseñanza-aprendizaje: elementos de discusión. *Ponencia en el Encuentro de Computación Educativa*. Santiago de Chile, 2-4 mayo.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatória de la universidad*. La Paz: Plural Editores.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2007), Tesis para una Universidad pautada por la ciencia posmoderna, in José Guadalupe Gandarilla Salgado (org.), *Reestructuración de la Universidad y del Conocimiento*. México: UNAM.

SIERRA BRAVO, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

SIEVERT, R. (2003). *Convergencia Europea*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

SKINNER, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York.

SMITH, W. (1990). *Intern satisfaction with cooperating teacher supervision*. Alberta Journal of Educational Research, 36 (2), p.133-140.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

- SCHÖN, D. (1988). *Coaching reflective Teaching. In Reflection in Teacher Education*. N. York: Teacher College Press.
- SCHÖN, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- SCHÖN, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia nuevo diseño de la enseñanza e el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SHOWERS, B. JOYCE, B. (1987). Synthesis of Research on Staff Development: An framework For Future Study and a State-of-the-arts Analysis. *Education Leadership*, 45 (3), 77-87.
- SPARKS, D. & LOUCKS-HORSLEY, S. (1992). *Five models of staff development for teachers*. Oxford: The National Staff Development Council.
- SOLA MARTINEZ, T. Y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (1999). *Orientación Escolar e Tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SOLA MARTINEZ, T. Y LÓPEZ URQUÍZAR N. (2003). *Orientación Escolar e Tutoría para las Diferentes Etapas de la Educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SOLA MARTINEZ, T. Y ORTIZ MORENO M. (2006). *La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Sabana: Pedagogia Universitaria.
- SOUSA, ALBERTO B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1996). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Newbury Park: SAGE.

VALENTE, V. P. (1983). O estado liberal e o ensino. Os liceus portugueses (1834-1930). In *Tentar Perceber*. Lisboa: Imprensa Nacional.

VICENTE RODRÍGUEZ, P. (1993). *La Formación de Profesores y su Enseñanza*. Granada: Adhara Ediciones y Force.

VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological process*. Cambridge, Ma. :Harvard University Press.

VILLAR, A. (coord.) (1988). *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid: Narcea.

VILLAR, A. (1990). *El Profesor como Profesional: Formación y Desarrollo Personal*. Granada: Publicaciones Universidad de Granada.

VILLAR, A. (1994). *Enseñanza Reflexiva para Centros Educativos*. Barcelona: PPU.

VILLAR, A. L. y otros (1995). *Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva: Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.

VILLAR, A. (1996) (coord.). *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

VILLAS-BOAS, A. (1991). A formação clínica na formação de professores. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. (Bártolo P. Campos) Porto: SPCE.

WALKER, J. C. y EVERS, C.W. (1997). Research in Education: Epistemological Issues. In J. Keeves (Ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*. Londres: Pergamon.

YNGER, R. (1987). *Examining Thoughts in action*. Teaching and Teacher Educacion.

ZABALA, A., LAIA A., (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. 1ª edición. Barcelona: Graó.

ZABALZA, B., M. (1987). *Los diarios de los Profesores como Documentos para Estudiar Qualitativamente los Dilemas Prácticos de los Profesores*. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra.

ZABALZA, M., A. (1996). El Prácticum y los Centros de Desarrollo Profesional. En AA.VV. *Evaluation de experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: ICE - Universidad Deusto.

ZABALZA, M., A. E CID (1998). El Tutor de prácticas: un perfil profesional. En Zabalza M. (Eds). *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.

ZABALZA, M., A. (2004). *La enseñanza universitária. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M., A. (2007) Buenas prácticas en el prácticum: Bases para su identificación y análisis. En Cid, A., Zabalza, M., y otros (Eds) *Buenas prácticas en el Prácticum, Actas del IX Syposium Internacional sobre Prácticum*. Poio Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Compostela.

ZEICHENER, K. (1983). *The practicum as an occasion ford learning to teach*. The South Pacific Journal of Teacher Education, 14, p.11-27.

ZEICHENER, K., & LISTON, D. (1985). *Teaching student teachers to reflect*. Harward Educacional Review.

ZEICHENER, K. (1988). Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado. En Marcelo, C. (ed.): *Avances en el studio del pensamiento de los profesores*. Sevilla. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

ZEICHNER, K.; GORE, J. (1990). *Teacher Socialization*. In R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillam.

Referências Web

AA.VV. (2004): Políticas de enseñanza superior en Europa: Hacia un espacio europeo de enseñanza superior. Consultado em: 21-05-08

http://www.mecesup.cl/bolonia/Proceso%20de%20Bolonia%20%20Bergan_es.pdf

ANGULO, N. (2003) Normas de competencia en información. *Biblioteconomía y documentación*. p. 1-16. Disponível em: <http://www.ub.es/bid/11angul2.htm>. Consultado em: 21-05 09

Bazdresch Parada M. Las competencias en la formación de docentes. Jalisco: ITESO; 200. Disponible en: educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/o5/basdresc.html. Consultado em: 21-05 08

CARIOLA, L. Y QUIROZ, A.M^a (1997). Competencias generales, competencias laborales y currículum. En NOVICK, M. Y GALLART, M^a A. (coord.), *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.mx/bancomundial>. Consultado em: 21-05 08

COMISSÃO EUROPEIA. (2002). Competencias clave. Eurydice, estudio. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031DN/031_UN_ES. Consultado em: 21-05 08

COMISSÃO EUROPEIA. (2004). *Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_es.pdf. Consultado em: 21-05 08

DECLARAÇÃO DA SORBONA (1998). Disponível em:

<http://www.eees.es>. Consultado em: 01-06- 08

DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999). Disponível em:

<http://www.eees.pt>. Consultado em: 01-06- 08

DECLARAÇÃO DE LONDRES (2007). Disponível em:

<http://www.eees.es> Consultado em: 01-06- 08

DECLARAÇÃO DE PRAGA (2001). Disponível em:

<http://www.eees.es> Consultado em: 01-06- 08

DECLARAÇÃO DE BERLIM (2003). Disponível em:

<http://www.eees.es> Consultado em: 01-06- 08

DECLARAÇÃO DE BERGEN (2005). Disponível em:

<http://www.eees.es> Consultado em: 03-06- 08

DECLARAÇÃO DE LONDRES (2007). Disponível em:

<http://www.eees.es> Consultado em: 03-06- 08

DECLARAÇÃO DE LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE (2009). Disponível em:

<http://www.eees.es> Consultado em: 06-06- 08

DESECO – OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations.* Em:

http://www.portalstat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf. Consultado em: 06-06- 08

FIORITO, M., IOVANE, D. & PANTANO. (1995P). An Educational Environment Using WWW. Em

<http://www.igd.fhgde/www/www95/papers/97/ EduEnv.html>. Consultado em: 16-05 11

EURYDICE (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* www.eurydice.org. Consultado em :06-06- 09

ETXEBERRÍA, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.
European Higher Education Area. (2005). *Bergen communiqué. The European Higher Education Area*; Disponível em:

[.http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf](http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf) Consultado em:

FONTES C. e PARDAL, L., C. (1991). *Programas de Formação de Professores em Portugal*. <http://educar.no.sapo.pt/programas.htm>. Consultado em 30-01-08

GONZÁLEZ SOTO, A. (2005). Las competencias: su razón de ser. Disponível em: http://www.ice.urv.es/eees/textos_pdf/competencias.pdf Consultado em: 11-06- 09

KNUDSEN, I., HAUG, G. y KIRSTEIN, J. (1999). Trends I. Project Report. Trends in Learning Structures in Higher Education [formato pdf]. [Sin lugar]: Confederation of European Union Rectors' Conferences; the Association of European Universities (CRE).

http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_I.pdf Consultado em: 11-06- 09

MARTÍNEZ BONAFÉ, J., (2004). “La formación del profesorado y el discurso de las competencias”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, vol. 18, núm. 3, dic., pp. 127-144. Texto completo en: *Dialnet*, disponível em:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113377> Consultado em: 11-06- 09

MÉRIDA, R, y GARCÍA, M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. Disponível em:

<http://www.aufop.org/XIcongreso/documentos/m1comu12.doc.25> Consultado em: 01-06-10

MICHAVILA, F. (2005): “*Cinco ideas innovadoras para la europeización de la educación superior*”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 2, nº 1. Disponível em

<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/michavila0405.pdf> Consultado em: 01-08- 09

PAGANI, R. (2002). *El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español: Informe técnico*, disponível em:

http://www.uv.es/~oce/crue_ECTS.pdf Consultado em: 01-08- 09

PALOMERO PESCADOR, J. E., coord., 2004, Monografía:“La universidad de la convergencia, una mirada crítica”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, vol. 18, núm. 3, dic., 302 pp. Texto completo en: *Dialnet*, [en línea], disponível em:

http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=1244

Consultado em: 01-08- 08

PALOMERO PESCADOR, J. E. y L. TORREGO EGIDO, 2004, “Europa y calidad docente. ¿Convergencia o reforma educativa?”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, vol. 18, núm. 3, dic., pp. 23-40. Texto completo em: *Dialnet*, disponível em:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113354> Consultado em: 01-06- 08

PERAYA, D. (1995) *Distance Education and the WWW*. Em:

<http://tecfa.unige.ch/edu-ws94/contrib/peraya.fm.html> Consultado em: 21-07- 08

POSADA, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponível em: http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup22.htm. Consultado em: 21-06- 08

RAMÍREZ, C.A. (2000). *¿Qué es una competencia?* Disponível em http://www.sht.com.ar/archivo/temas/competencia_passo.htm

REICHERT, S. Y CHRISTIAN, T. (2003). *Tendencias 2003. Progreso hacia el espacio Europeo de Educación Superior*, disponível em <http://www.crue.org> Consultado em: 17- 01-09.

RODRÍGUEZ, C. Y GUTIÉRREZ, J. (2003). “Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1); disponible em: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenidosabiote.html>. Consultado em: 17-01- 08

SEGREDO PÉREZ, A.M. (2004). Diseño curricular por competencias. *Monografías.com*. Disponible em:

<http://www.monografias.com/trabajos16/disenocurricularcompetencias/disenocurricular-competencias.shtml> Consultado em: 17-01- 08

Tremblay G. (1994). “Pedagogía colegial” marzo 1994, material fotocopiado, s/ed. Disponible em: <http://www.monografias.com/trabajos22/competencia-laboral/competencia-laboral.shtml>. Consultado em: 17-01- 08

TUDELA, P. (Coord.) (2005). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Disponible em: <http://www.ugr.es> Consultado em: 17-01- 08

VALCARCEL, M. (coord.) (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Disponible em:

http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf Consultado em: 09-01- 08

VALCARCEL, M. (coord.) (2004): Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior. Disponible em:

http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0036/informe.pdf. Consultado em: 09-01- 08

ZABALZA, M.A. (2004). Los cinco muros de la convergencia europea. *Crónica Universia*. Disponible em:

<http://www.universia.es/portada/actualidad> Consultado em: 03-08- 08.

Legislação consultada

Decreto Regulamentar 1-A/2009 de 5 de Janeiro;

Decreto-Lei n.º 2/2007

Despacho n.º 18038/2008;

Despacho n.º 18039/2008 de 4 de Julho;

Decreto-Lei n.º 15/2007 (D. R., 1.ª série, N.º 14 de 2007/01/19) Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei bem como ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores;

Circular N.º 7/2006 de 4 de Maio. Esclarece sobre a aplicação do Despacho 16794/2005, de 3 de Agosto;

Portaria n.º 814/2005 (D.R. n.º 176, Série I-B de 2005-09-13);

Despacho n.º 16794/2005 (2.ª série) (D.R. n.º 148, Série II de 2005-08-03).

Despacho Normativo 008/2005 – Dispensas para a formação ao pessoal docente (alteração do Despacho Normativo 185/92);

Decreto-Lei 714/2001 - Custos elegíveis relativos com o consultor de formação;

Decreto-Lei 508/2001 – São elegíveis os cargos com as remunerações dos funcionários

Decreto-Lei 509/2001 – Decreto 0665/2001 – Homologa o guião de candidatura à acreditação de cursos de formação inicial de professores;

Portaria 0194/2001 – Complemento de formação científica e pedagógica Expressão e Educação Física e Motora;

Decreto-Lei 1488/2000 - Homologa os padrões de qualidade da formação inicial de professores;

Decreto-Lei 1409/2000 – Regulamento do processo de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores;

Despacho Normativo 42-B/2000 – Natureza e os limites máximos de custos considerados elegíveis para o FSE;

Portaria 0538/2000 Cursos de complemento de formação científica e pedagógica (revogando os anexos I e II à Portaria nº 279/99, de 17 de Abril).

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.os 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e 14/2009, de 21 de Agosto

Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei 344/89

Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

Lei nº 60/93 de 2º de Agosto

Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro

Decreto Decreto-Lei nº 207/96 de 4 de Outubro de 1996

(Regime Jurídico da Formação Contínua)

Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto

Decreto-lei nº 121/2005, de 26 de Julho.

Legislação sobre a História da Educação em Portugal

Decreto-Lei de 20 de Setembro de 1884

Decreto-Lei de 24 de Dezembro de 1845.

Decreto-Lei de 10 de Maio de 1919,e Regulamento de 1920.

Leis e decretos de 1916,1919,1921 e 1923.

Decreto-Lei 5787 – A, de 10 de Maio.

Decretos-Lei 4 e 5, de 24 de Dezembro, de 1901.

Decretos-Lei 4 e 5 de Dezembro de 1901

Decreto-Lei de 18 de Novembro de 1902.

Decreto-Lei 21, de Maio de 1911.

Lei 233, de 7 de Julho.

Decreto-Lei 10.205, de 22 de Outubro, de 1919.

Decreto-Lei 16037, de 17 de Outubro de 1928.

Decreto-Lei o 15.365, de 12 de Abril.

Decreto-Lei de 16.037, de 15 de Outubro.

Decreto-Lei 18.973, de 16 de Outubro.

Decreto-Lei 15.886 de 21 de Agosto.

Decreto-Lei 27.279, de 24 de Novembro.

Decreto-Lei 30.951, de 10 de Dezembro.

Decreto-Lei 32.243, de 5 de Setembro.

Decreto. Lei 35.076, de 26 de Outubro.

Decreto-Lei nº 36 507, de 17 de Setembro de 1947.

Decreto-Lei 443/71, de 23 de Outubro.

Lei 5/73.

Decreto-Lei 43.369, de 2/12/1960.

Decreto. 443/71.

Leis 5 e 6/77, de 1 de Fevereiro.

Decreto-Lei 427-B/77, de 14/10, rectificado pela Lei 61/78, de 28/7

Decreto-Lei 519-T1, de 29 de Dezembro, de 1979.

Decreto-Lei 150-A/85, de 8 de Maio.

Despacho. 358, de 31/10/1980.

Decreto-Lei 46/84.

Lei 150-A/85, de 8 de Maio.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº115-A/86

Decreto-Lei 344/89.

Decreto-Lei 287/88, de 19 de Agosto.

Decreto-Lei 249/92, de 9/11.

Decreto-lei n.º 42/2005- Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço Europeu de Ensino superior (DR – I Série-A, n.º 37 de 22 de Fevereiro de 2005).

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Desenho da investigação	241
Gráfico 2 - Ciclo de amostragem. Fuente Fox (1981:369).....	242
Gráfico 3 - Estatística para a variável sexo.....	270
Gráfico 4 - Estatística para a variável Idade	274
Gráfico 5 – Estatísticas para a variável formação académica.....	275
Gráfico 6 - Estatística para a variável Situação Profissional	277
Gráfico 7 - Estatística para a variável Nível de EnsinoGráfico 7	279
Gráfico 8 - Estatística para a variável Tempo de Serviço.....	283
Gráfico 9 - Estatística para a variável Frequência Cursos de	285
Gráfico 10 - Estatística para a variável Grupo Disciplinar a que pertence.....	288
Gráfico 11 - <i>t-test</i> para amostras independentes para o total da escala do perfil do professor do.....	313
Gráfico 12 – Resultados da análise de variância para a dimensão participação na escola e de relação com a comunidade da escala perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino	330

Índice de Figuras

Figura 1 - Plano de estudos para a formação de professores de 1845	70
Figura 2 - Planos de estudos da formação de professores de 1919	74
Figura 3 - Plano de estudos da formação de professores, 1928	77
Figura 4 - Plano de estudos da formação de professores, 1942.....	82
Figura 5 - Relação entre a formação inicial e a formação permanente	121
Figura 6 - Iceberg de competências - Fonte Spencer e Spencer (1998)	157
Figura 7 - Modelo causal da competência segundo Boyatzis.....	161
Figura 8 - Cinco componentes da competência - Fonte Ceitil (2007).....	170

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estrutura básica dos questionários.....	250
Tabela 2 - Perfil dos entrevistados.....	254
Tabela 3 - Perfil dos elementos do grupo de discussão	262
Tabela 4 - Estatística para a variável sexo	270
Tabela 5 - Estatística para a variável idade.....	272
Tabela 6 - Estatística para a variável Idade (medidas de dispersão)	273
Tabela 7 – Estatística para a variável formação académica.....	275
Tabela 8– Estatísticas para a variável situação profissional	276
Tabela 9 - Estatística para a variável Nível de Ensino	278
Tabela 10 - Estatística para a variável Tempo de Serviço	281
Tabela 11 - Estatística para a variável Tempo de Serviço	282
Tabela 12 - Estatística para a variável Frequência Cursos de Formação.....	284
Tabela 13 - Estatística para avariável Grupo Disciplinar a que pertence	287
Tabela 14 - Distribuição da amostra	294
Tabela 15 - Estrutura factorial da EPP.....	297
Tabela 16 - Valores de <i>alpha</i> e correlações item-total da EPP.....	304
Tabela 17 - Estatísticas descritivas da EPP	305
Tabela 18 - Percentagens das opções de respostas e totais.....	309
Tabela 19 - Correlação entre a dimensão profissional e ética, do questionário perfil do professor do século XXI e a idade	314
Tabela 20 - Correlação entre a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da escala perfil do professor do século XXI e a idade	315
Tabela 21 – Correlação entre a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, da escala perfil do professor do século XXI e a idade	316
Tabela 22 – Correlação entre a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, da escala perfil do professor do século XXI e a idade.....	317

Índice de Quadros

Quadro 1 - Diferentes teorias de aprendizagem.....	51
Quadro 2 - Plano de Estudos das Escolas Normais - adaptação de Pardal e Fontes 1991	76
Quadro 3 - O Ensino Normal Primário durante a 1ª República (1927)	79
Quadro 4 - Plano original do Curso de Ciências Pedagógicas - Decreto 18 973, de de 1930 –	80
Quadro 5 - Síntese estatística sobre o Ensino Normal entre 1926 e 1970 - adaptação de Pardal e Fontes (1991)	84
Quadro 6 - Síntese estatística da formação de professores	86
Quadro 7 - Evolução das teorias de ensino-aprendizagem de Moran (1997).....	181
Quadro 8 - Competências gerais propostas no Projecto Tunning, Colás (2005).....	207
Quadro 9 - Modelos educativos (adaptado de Fernandez Muñoz)	210
Quadro 10 - Dimensões do perfil de competências da função docente	224
Quadro 11 - Amostra da nossa investigação.....	244
Quadro 12 - Processo de validação dos questionários.....	250
Quadro 13 - Componentes de juízos de expertos	251
Quadro 14 - Guião de entrevistas.	253
Quadro 15- <i>t-test</i> para amostras independentes para a dimensão profissional social e ética do perfil do professor do século XXI, em função do sexo	310
Quadro 16 - <i>t-test</i> para amostras independentes para a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função do sexo	311
Quadro 17 - <i>t-test</i> para amostras independentes para a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função do sexo	311

Quadro 19 -- <i>t-test</i> para amostras independentes para a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função do sexo.....	312
Quadro 20 - <i>t-test</i> para amostras independentes para o total da escala do perfil do professor do	313
Quadro 21 – Resultados da análise de variância para a dimensão profissional social e ética da escala perfil do professor do século XXI em função da formação académica	318
Quadro 22 – Resultados da análise de variância para a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da escala perfil do professor do século XXI em função da formação académica.....	319
Quadro 23 – Resultados da análise de variância para a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, da escala perfil do professor do século XXI em função da formação académica	320
Quadro 24 – Resultados da análise de variância para a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, da escala perfil do professor do século XXI em função da formação académica.....	321
Quadro 25 - <i>t-test</i> para amostras independentes para a dimensão profissional social e ética do perfil do professor do século XXI, em função da situação profissional	322
Quadro 26 - <i>t-test</i> para amostras independentes para a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função do sexo.....	323
Quadro 27 - <i>t-test</i> para amostras independentes para a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função do sexo.....	324
Quadro 28 - <i>t-test</i> para amostras independentes para a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função do sexo.....	324
Quadro 29 – Resultados da análise de variância para a dimensão profissional social e ética da escala perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino	326

Quadro 30 – Resultados da análise de variância para a dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da escala perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino	327
Quadro 31– Resultados da análise de variância para a dimensão participação na escola e de relação com a comunidade da escala perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino	329
Quadro 32 – Resultados da análise de variância para a dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida da escala perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino	331
Quadro 33 – Resultados da análise de variância para o total da escala perfil do professor do século XXI em função do nível de ensino	333
Quadro 34 - <i>t-test</i> para amostras independentes para a dimensão profissional, social e ética, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função da frequência de cursos nos últimos cinco anos de carreira.	335
Quadro 35 - <i>t-test</i> para amostras independentes para a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função da frequência de cursos nos últimos cinco anos de carreira.	336
Quadro 36 - <i>t-test</i> para amostras independentes para a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função da frequência de cursos nos últimos cinco anos de carreira.	337
Quadro 37 - <i>t-test</i> para amostras independentes para a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, relativo ao perfil do professor do século XXI, em função da frequência de cursos nos últimos cinco anos de carreira.	338
Quadro 38 – Categorias provenientes da análise de conteúdo do grupo de discussão .	344
Quadro 39 – Categorias provenientes da análise de conteúdo às Entrevistas realizadas	352
Quadro 40 – Triangulação dos dados resultantes da análise quantitativa (EPP), da discussão de grupo e das entrevistas realizadas	359

Anexos

ANEXO 1

Identificação pessoal e profissional

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL (IPP)

01. Sexo: Feminino
Masculino

02. Idade: _____

03. Formação Académica:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

04. Situação Profissional

05. Tempo de Serviço

Quadro de escola

Contratado

Nível de Ensino _____

06. Frequentou cursos de formação nos últimos 5 anos ?

Não

Sim Qual(ais): _____

07. Cargo que desempenha _____

08. Grupo Disciplinar a que pertence

Por favor, queira verificar se respondeu a todas as questões anteriores.

OBRIGADA. A SUA COLABORAÇÃO FOI MUITO

ANEXO 2

Questionário



ESCALA DO PERFIL DO PROFESSOR (EPP)

O presente questionário está inserido num projecto de investigação do Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em CURRÍCULUM, PROFESSORADO E INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS, da Universidade de Granada, tem como objectivo recolher informação sobre as competências que identificam o perfil do professor do século XXI.

O questionário é **CONFIDENCIAL** e **ANÓNIMO**.

As suas respostas serão analisadas conjuntamente com as respostas de outras pessoas, pelo que não haverá acesso às respostas individuais.

Por favor, leia com atenção as frases que se seguem. Analise como cada uma delas se aplica a si mesmo e assinale com uma cruz (X) o quadrado de resposta que melhor corresponda ao seu acordo ou desacordo relativamente a cada uma das afirmações.

Identificação Pessoal e Profissional (IPP)

01. **Sexo:** Feminino
Masculino

02. **Idade:** _____

03. **Formação Académica:**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

04. **Situação Profissional**

Quadro de escola

Contratado

Nível de Ensino _____

05. **Tempo de Serviço**

06. **Frequentou cursos de formação nos últimos 5 anos ?**

Não

Sim Qual(ais): _____

07. **Cargo que desempenha** _____

08. **Grupo Disciplinar a que pertence**

Assinale com uma cruz (X) o quadrado de resposta que melhor corresponda ao seu acordo ou desacordo relativamente a cada uma das afirmações.

I. Dimensão profissional, social e ética	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Gosto de inculcar formação cívica aos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Procuo levar os meus alunos a descobrir e a compreender por si mesmos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Considero-me um professor reflexivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dou muita importância à transmissão de conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Procuo implementar, no processo de ensino-aprendizagem, a interacção com o meio e com os demais agentes educativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estou atento(a) aos diferentes níveis de conhecimento dos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. É importante estimular a auto-aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Considero que tenho bom relacionamento com os meus superiores hierárquicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Considero que tenho bom relacionamento com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Considero que tenho bom relacionamento com os funcionários da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Considero que tenho bom relacionamento com os Encarregados de Educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Faço uma boa gestão do tempo útil das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Valorizo muito as sugestões dos Encarregados de Educação. 6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Por mais que tente é difícil relacionar-me com todos os colegas de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Lecciono a matéria com recurso a novos conhecimentos que vou adquirindo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Adapto estratégias de ensino diversificadas em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Solicito com frequência as opiniões dos meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Participo activamente nas reuniões de trabalho, dando sugestões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sinto que na minha escola há preocupação em promover um clima positivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
II. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
20. As minhas aulas são preparadas com recurso ao computador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Fomento o trabalho autónomo, responsável e cooperativo com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Procuo diversificar estratégias para dinamizar as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Fomento a avaliação formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Tenho uma prática pedagógica baseada no construtivismo como paradigma educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Utilizo vários recursos computacionais na minha aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. A heterogeneidade dos meus alunos é sempre uma preocupação quando preparo as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Por vezes tenho dificuldade em gerir conflitos em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Tenho procurado formação em áreas diversas para melhorar o meu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Sou crítico(a) em relação aos paradigmas emergentes no ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Gosto de promover trabalhos em grupo, pois favorecem as aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Estou sempre preocupado(a) em actualizar os meus conhecimentos científicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Nas minhas aulas procuro que os alunos utilizem uma linguagem adequada sem recurso ao calão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Faço a gestão do currículo procurando envolver os alunos no processo de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Uso a Internet para comunicar com a escola, alunos e seus Encarregados de Educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Em sala de aula estabeleço sempre a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

relação entre a teoria e a prática.				
III. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
36. Promovo o relacionamento interpessoal na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Participo em todas as actividades relacionadas com a comunidade escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Tento participar em todos os projectos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Gosto da escola onde lecciono actualmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Mostro-me disponível para colaborar nas diferentes estruturas da comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Sinto que todos os professores estão empenhados no desenvolvimento do projecto educativo da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Evito envolver-me em actividades da escola abertas à comunidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Os professores colaboram entre si para desenvolverem projectos que beneficiem a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Tenho melhorado a minha participação nas actividades escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Sinto-me realizado(a) quando participo em actividades com os alunos e famílias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Sinto que devo intensificar relações de amizade com os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Organizo projectos significativos para a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Sempre que necessário disponibilizo-me para organizar actividades socioculturais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IV. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
49. Preciso aprender a lidar com os quadros interactivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. A formação contínua só me interessa pela obtenção de créditos para a progressão na carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. As acções de formação que frequentei contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Evito tarefas e/ou actividades que necessitem ter como complemento os meios audiovisuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Tenho dificuldade em trabalhar com os computadores da escola e as tecnologias em geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Tenho aproveitado todas as oportunidades para me desenvolver profissionalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Sempre que tenho oportunidade gosto de actualizar os meus conhecimentos científicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Nesta fase da minha carreira ainda sinto entusiasmo pela minha profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. A formação contínua é uma forma de ultrapassar as dificuldades dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Considero que o desenvolvimento das	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

competências adquiridas na formação inicial são fundamentais para o(a) professor(a) exercer a sua actividade.				
59. Procuo formação contínua que me permite desenvolver e-competências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Sinto necessidade de me actualizar pedagogicamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Gosto de realizar funções educativas não docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Aprofundar a minha formação noutras áreas de docência que não a minha é importante para a minha actividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. As acções de formação que frequentei motivaram-me para a construção de materiais didácticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. A formação permanente contribui para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com os outros professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Interesse-me e participo em projectos de investigação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, queira verificar se respondeu a todas as questões anteriores.

OBRIGADA. A SUA COLABORAÇÃO FOI MUITO IMPORTANTE.

ANEXO 3

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0119600001

Doutoramento

|mime-noreply@gepe.min-edu.pt para mim

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0119600001, com a designação O perfil do professor do século XXI – Desafios e Competências: competências profissionais dos docentes da região de Basto, registado em 08-08-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Maria da Conceição Madureira Mendes

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Maria Luísa Arsénio Nunes

Técnica Superior da Direcção de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

Sem observações

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO 4

Carta enviada aos Directores de Escola

Exmo(a) Sr(a). Director(a)

Do Agrupamento de Escolas de ...

Encontramo-nos, neste momento, a desenvolver um projecto de investigação, no âmbito da dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em CURRÍCULO, PROFESSORADO E INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS da Universidade de Granada, pelo que vimos solicitar permissão para proceder à recolha de dados, através de um questionário em anexo, com o objectivo de analisar alguns aspectos relacionados com o perfil de competências profissionais dos docentes da Região de Basto.

O anonimato será garantido. Trata-se de uma primeira fase de estudo que inclui, ainda, a realização de um grupo de discussão a alguns/as professores/as na segunda fase deste trabalho.

Caso esteja interessado/a, os resultados desta investigação poderão ser posteriormente enviados.

Com os melhores cumprimentos

Maria C. Madureira Mendes

Celorico de Basto, Setembro de 2010

Obs: Agradecemos que devolvesse este questionário até 30 de Novembro.

ANEXO 5

Carta/protocolo enviada aos professores

Caro(a) Colega

Encontramo-nos, neste momento, a desenvolver um projecto de investigação, no âmbito da dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em CURRÍCULO, PROFESSORADO E INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS da Universidade de Granada, pelo que vimos pedir a sua colaboração

O objectivo deste questionário é analisar alguns aspectos relacionados com o perfil de competências profissionais dos docentes da Região de Basto.

O anonimato será garantido. Trata-se de uma primeira fase de estudo que inclui, ainda, a realização de um grupo de discussão e uma entrevista a alguns/as professores/as na segunda fase deste trabalho. Se pretender participar, de uma forma mais directa na segunda fase deste trabalho, por favor deixe a indicação no final do questionário.

Caso esteja interessado/a, os resultados desta investigação poderão ser posteriormente enviados. Para o efeito, pode obter os dados junto do seu Agrupamento ou através de contacto pessoal por e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração

Maria C. Madureira Mendes

Celorico de Basto, Setembro de 2010

ANEXO 6

Transcrição das entrevistas

ENTREVISTA I

Perfil pessoal e acadêmico

Dimensão profissional, social e ética

1. Gostaria que me desse a sua opinião relativamente às situações de indisciplina nas nossas escolas.

Ora bem, acho que a indisciplina que hoje se vive nas nossas escolas tem que ser combatida com urgência. Pais, encarregados de educação, professores, comunidade escolar, todos, devem contribuir para que se encontrem as melhores soluções, tendo sempre em conta o meio em que a escola está inserida. Mas...também penso que as escolas deveriam ter mais autonomia e os professores reconquistarem a autoridade perdida.

2. Como tem sido a sua experiência como docente?

Tenho vindo a verificar que, a maioria dos alunos, são cada vez mais desconcentrados, menos interessados, mais a favor da “ lei do menor esforço.”

3. Na sua opinião qual é a função do docente na educação contemporânea, que requisitos deverá ter e que tipo de formação?

Mmm...Hoje em dia, o docente tem que estar preparado para enfrentar todas as adversidades que possa encontrar no seu dia-a-dia. Cabe - lhe a ele respeitar e fazer - se respeitar, mostrar aos seus alunos que as regras, negociadas, são para cumprir, trabalhar sempre na base da confiança, da autonomia, do diálogo e com dose certa de autoridade. Uma formação contínua será sempre útil para ajudar o docente nesta árdua tarefa, e também como forma de se actualizar.

4. Até que ponto sente necessidade de alterar a sua prática lectiva em função dos novos contextos escolares? Porquê?

Acho que... Hoje, é fundamental que o professor se actualize na forma como lecciona as suas aulas, quer recorrendo às novas tecnologias quer à forma como as organiza e planeia, tendo sempre em conta a turma que tem pela frente. O processo ensino aprendizagem deverá ser feito de forma a criar nos alunos o sentido da responsabilidade, da pesquisa, do conhecimento, do querer saber mais ...

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

5. Como é que percebe a educação num futuro próximo?

Com um certo pessimismo. Enquanto o facilitismo reinar, não teremos bons estudantes, bons profissionais no futuro e os “bons” resultados servirão apenas para falsas estatísticas.

6. Como vê as mudanças que se vão operando no ensino e no desenvolvimento da sua identidade profissional? Justifique.

Cada vez mais o facilitismo é a política dos alunos, pois, o ensino tem vindo a progredir nesse sentido, cada vez com menos exigência, menos respeito pelos docentes, e sempre a favor do aluno. Exemplos de medidas são, a passagem automática do 8º para o 10º ano, a avaliação do professor ter o factor das notas que atribui aos alunos, levando a que o professor “dê” uma nota falsa, a burocracia que um docente tem pelo simples facto de um aluno não ser aprovado, ou pelo seu mau aproveitamento. Tudo isto acaba por ser uma frustração para aquele professor que tem como objectivo preparar, o melhor possível, os seus alunos.

7. Considera que a planificação que faz para as suas aulas é eficaz?

Penso que sim. Sim, embora haja sempre algo que se possa melhorar.

8. A escola onde lecciona tem condições para proporcionar ao professor o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica? Tem os recursos físicos e didácticos que os professores precisam?

Ora bem, se considerarmos que uma boa prática pedagógica tem a ver com a forma como o docente prepara as suas aulas, com a forma como trabalha com os seus alunos, como desempenha as suas actividades, como prepara os seus alunos tendo sempre em conta as suas diferenças, posso dizer que sim.

No entanto não deixo de reconhecer que os recursos físicos e didácticos não são os melhores, refiro-me a falta de recreios cobertos e material didáctico escasso.

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

9. Tudo o que faz actualmente na escola tem a ver directamente com o seu trabalho enquanto professor? Porquê?

Não porque há uma grande componente de trabalho que é de carácter burocrático.

10. Como caracteriza a sua relação com os alunos e com os colegas?

Considero-a boa, pois nunca fui confrontada com qualquer problema grave.

11. Diga qual é sua opinião relativamente aos professores que têm uma participação activa nas actividades que envolvam a comunidade escolar.

Penso que faz parte do papel do professor participar nas actividades que envolvem a comunidade escolar. O intercâmbio e a interdisciplinaridade devem fazer parte do projecto escola.

12. Como vê a participação dos pais no projecto educativo da sua escola

Acho que é uma forma de os responsabilizar na educação e na aprendizagem dos seus filhos.

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

13. Que competências valoriza mais na sua vida profissional?

Ser uma profissional competente, ter uma boa relação com os alunos e colegas, procurar estar sempre actualizada, e preparar o melhor possível os alunos que me são confiados.

14. Que motivações o/a levaram a ser professor (a)?

O gosto pela profissão.

15. Aquilo que é hoje enquanto docente, aproxima-se daquilo que pensava vir a ser em termos profissionais? Justifique a sua resposta.

Não, pois sinto uma certa frustração e desmotivação perante as mudanças que vão sendo tomadas, o que não deixa que o professor seja o profissional que esperava ser, sempre em função dos seus alunos.

16. Possui o domínio das e-competências?

Razoavelmente. Frequentei várias acções de formação nessa área de modo a habilitar-me razoavelmente.

17. O que pensa dos recursos tecnológicos existentes na sua escola? É frequente usufruir deles?

Os recursos tecnológicos existentes na minha escola são poucos limitando-me à existência de 3 computadores. Ensino os meus alunos a manuseá-los, fazendo pesquisas na internet, resolvendo jogos didácticos e elaborando trabalhos de processamento de texto.

ENTREVISTA II

Perfil pessoal e acadêmico

Dimensão profissional, social e ética

1. Gostaria que me desse a sua opinião relativamente às situações de indisciplina nas nossas escolas.

R: Concordo que a indisciplina tem vindo a aumentar, talvez fruto da falta de legislação dura, que preveja sanções duras aos alunos que são indisciplinados. Para mim, tem que haver uma atitude de tolerância zero relativamente à indisciplina.

2. Como tem sido a sua experiência como docente?

R: Ainda não tive directamente casos graves de indisciplina mas tenho conhecimento de casos com alguma gravidade na minha escola e na minha escola.

3. Na sua opinião qual é a função do docente na educação contemporânea, que requisitos deverá ter e que tipo de formação?

R: A função do docente principal é formar

Formar para a cidadania, para os valores de democracia, ensinar cientificamente ajudando o aluno a adquirir competências para preparar o seu futuro profissional, orientá-lo para os valores que garantem as boas práticas sociais e de bom convívio colectivo, assente no respeito e na dignidade humanas.

4. Até que ponto sente necessidade de alterar a sua prática lectiva em função dos novos contextos escolares? Porquê?

R: Tenho vindo a usar gradualmente o computador como instrumento de apoio às actividades lectivas. Tento, com ele, utilizar novas estratégias com vista à motivação e ao sucesso dos alunos. Falta-me saber manusear os quadros interactivos. Na verdade, já podia saber mais um pouco mas só há 2 na nossa escola o que nos impede de ter acesso sempre que temos necessidade.

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

5. Como é que percebe a educação num futuro próximo?

R: Muito mal. Parece-me que, apesar do sucesso escolar, o ensino está a perder qualidade dada a mentalidade de facilitismo instalada e até mesmo as medidas concretas de facilitismo que se têm implementado. A última prende-se com a possibilidade de o aluno que se encontre no 8º ano poder transitar directamente para o 10º ano, bastando realizar os exames de 9º ano. Os mega agrupamentos são outro factor que me assusta, prevendo, com eles, para muito breve, o fim da escola pública. Existe um trabalho oculto para a estatística que não beneficia em nada a qualidade do ensino.

6. Como vê as mudanças que se vão operando no ensino e no desenvolvimento da sua identidade profissional? Justifique.

R: Sinto que a identidade do professor assenta num desrespeito e numa perda de autoridade cada vez maior. O professor é alguém que enfrenta grandes cargas de trabalho, muito dele burocrático.

Deve ser mais um formador que um transmissor de conhecimento, deve ser um tutor, um orientador. Deve assentar a sua prática no modelo construtivista-interaccionista.

7. Considera que a planificação que faz para as suas aulas é eficaz?

R: Sim, a planificação das aulas contribui imenso para a concretização das competências que pretendemos desenvolver nos nossos alunos. Uma aula não planificada é como um barco sem rumo.

8. A escola onde lecciona tem condições para proporcionar ao professor o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica? Tem os recursos físicos e didáticos que os professores precisam?

R: não há condições físicas para trabalhar. Tenho de fazer todo o trabalho em casa.

Também não tem os recursos materiais necessários para aplicar uma prática inovadora com recurso às novas tecnologias de informação.

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

9. Tudo o que faz actualmente na escola tem a ver directamente com o seu trabalho enquanto professor? Porquê?

R: Não, passo muitas horas em trabalhos burocráticos.

10. Como caracteriza a sua relação com os alunos e com os colegas?

R: Mantenho uma boa relação com os alunos e com os colegas, embora note uma degradação contínua nas relações entre colegas, em parte pelo sistema de avaliação introduzido que é injusto e promove o desentendimento e a atitude de estarmos de costas voltadas uns para os outros.

11. Diga qual é sua opinião relativamente aos professores que têm uma participação activa nas actividades que envolvam a comunidade escolar.

R: Professores que desempenham a sua função de formadores para além da sala de aula.

12. Como vê a participação dos pais no projecto educativo da sua escola?

R: Participam pouco.

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

13. Que competências valoriza mais na sua vida profissional?

A competência de levar à descoberta dos valores democráticos, de orientar, formar para a cidadania, de saber lidar com uma situação imprevista, de manusear as novas tecnologias, preparar os alunos para a vida na sociedade moderna.

14. Que motivações o/a levaram a ser professor (a)?

R: o gosto pela partilha do saber, o gosto pelo despertar do saber nos outros, o gosto de formar e de lidar com os jovens e suas problemáticas.

15. Aquilo que é hoje enquanto docente, aproxima-se daquilo que pensava vir a ser em termos profissionais? Justifique a sua resposta.

R: Não, aquilo que eu gosto de fazer é estar com os meus alunos e cada vez nos afastam mais deles com reuniões e burocracias

16. Possui o domínio das e-competências?

R: Penso que é o domínio profissional onde tenho de investir mais a curto prazo. Considero, portanto, que tenho um domínio médio das e-competências.

17. O que pensa dos recursos tecnológicos existentes na sua escola? É frequente usufruir deles?

R: Temos poucos recursos e os que há, não estão a funcionar. Existem poucos recursos tecnológicos para tantas salas, o que constitui um constrangimento para a inovação da prática pedagógica/lectiva

ENTREVISTA III

Perfil pessoal e acadêmico

Dimensão profissional, social e ética

1. Gostaria que me desse a sua opinião relativamente às situações de indisciplina nas nossas escolas.

R: Existe bastante indisciplina que na maior parte das vezes não é denunciada.

2. Como tem sido a sua experiência como docente?

R: Embora já tenha denunciado algumas situações de disciplina, em termos legais, os alunos acabam por não serem devidamente penalizados

3. Na sua opinião qual é a função do docente na educação contemporânea, que requisitos deverá ter e que tipo de formação?

R: A função do docente principal é ensinar. A família não se pode demitir da sua função, que é educar. O Professor deverá ter a formação académica, rigorosa, necessária ao desempenho da actividade docente.

4. Até que ponto sente necessidade de alterar a sua prática lectiva em função dos novos contextos escolares? Porquê?

R: Tenho de me adaptar às novas realidades, por exemplo, usar novas tecnologias para motivar os alunos, fazer testes mais acessíveis, uma vez que o ministério centra-se apenas nos resultados, em estatísticas. Não interessa rigor!

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

5. Como é que percebe a educação num futuro próximo?

R: Muito mal.

- Mas porquê?

R: Porque me parece que quanto menos exigentes em termos científicos e de valores formos mais competentes somos considerados. Ora, isso para mim não é competência.

6. Como vê as mudanças que se vão operando no ensino e no desenvolvimento da sua identidade profissional? Justifique.

R: Muito mal. Verifica-se que o trabalho e esforço não compensam.

7. Considera que a planificação que faz para as suas aulas é eficaz?

R: Seria eficaz se o aluno fizesse algum esforço no seu processo ensino-aprendizagem.

8. A escola onde lecciona tem condições para proporcionar ao professor o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica? Tem os recursos físicos e didáticos que os professores precisam?

R: não há condições físicas para trabalhar. Tenho de fazer todo o trabalho em casa.

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

9. Tudo o que faz actualmente na escola tem a ver directamente com o seu trabalho enquanto professor? Porquê?

R: Não, passo muitas horas em trabalhos burocráticos.

10. Como caracteriza a sua relação com os alunos e com os colegas?

R: Mantenho uma boa relação.

11. Diga qual é sua opinião relativamente aos professores que têm uma participação activa nas actividades que envolvam a comunidade escolar.

R: Professores que se empenham mas que não são reconhecidos na sua avaliação.

12. Como vê a participação dos pais no projecto educativo da sua escola?

R: Participam pouco.

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

13. Que competências valoriza mais na sua vida profissional?

R: Ser empenhado e rigoroso. Ser profissional naquilo que faz.

14. Que motivações o/a levaram a ser professor (a)?

R: Gostar de ensinar e de lidar com os jovens e suas problemáticas.

15. Aquilo que é hoje enquanto docente, aproxima-se daquilo que pensava vir a ser em termos profissionais? Justifique a sua resposta.

R: Não, aquilo que eu gosto de fazer é estar com os meus alunos e cada vez nos afastam mais deles com reuniões e burocracias.

16. Possui o domínio das e-competências?

R: O suficiente.

17. O que pensa dos recursos tecnológicos existentes na sua escola? É frequente usufruir deles?

R: Temos muitos recursos mas, por exemplo, os computadores do plano tecnológico não estão a funcionar. Uso com bastante frequência, no entanto, tenho consciência que estes recursos só terão algum efeito se os alunos se envolverem no seu processo ensino-aprendizagem.

ENTREVISTA IV

Perfil pessoal e académico

Dimensão profissional, social e ética

1. Gostaria que me desse a sua opinião relativamente às situações de indisciplina nas nossas escolas.

R: Depende do conceito de indisciplina. Assim, temos o não cumprimento de normas de preservação do material escolar, limpeza do recinto exterior, cacifos vandalizados e ainda o não acatar as solicitações dos professores e funcionários, que no nosso entender, constituem situações de indisciplina.

2. Como tem sido a sua experiência como docente?

R: Sempre que surgem situações como supra-citadas, responsabilizamos os alunos e incentivamo-los a ter comportamentos e atitudes dentro dos parâmetros reconhecidos socialmente.

3. Na sua opinião qual é a função do docente na educação contemporânea, que requisitos deverá ter e que tipo de formação?

R: Desenvolver atitudes e valores positivos face à escola e à sociedade. O professor deve ter carisma, características de liderança, bom ouvinte, bom mediador de conflitos, imparcial. Além da formação específica, deverá ter formação em gestão de conflitos e uma vasta cultura geral.

4. Até que ponto sente necessidade de alterar a sua prática lectiva em função dos novos contextos escolares? Porquê?

R: Com o desenrolar da actividade profissional, sempre fomos adaptando a prática lectiva aos novos contextos escolares, fruto de uma reflexão consciente sobre a

mesma. Porque a sociedade está em mudança, o conceito de família sofreu alterações e porque a família dispõe de menos tempo, (trabalharem os dois) e as actuais solicitações exercidas nos jovens.

É preciso proporcionar, em formação permanente, o complemento e actualização de competências, atendendo às necessidades do corpo docente das escolas.

Tem que haver esse fio condutor entre a formação inicial e a formação permanente.

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

5. Como é que percebe a educação num futuro próximo?

R: Com o desenvolvimento tecnológico, o conceito de presença e distância altera-se profundamente e conseqüentemente as formas de ensinar e aprender. Percebe-se a facilidade da comunicação nas várias vertentes. No entanto, pensamos que a maior parte das escolas continuará agarrada aos métodos pedagógicos actuais. É pois necessário por em prática novas experiências, dado que viveremos uma etapa fascinante em que vai ser necessário reorganizar tudo o que conhecíamos em novos moldes, formatos, propostas e desafios. Temos a percepção que a maioria dos alunos cada vez terá menos competência para seleccionar a informação importante da acessória. Isto devido ao fenómeno da busca na internet, em que aparece toda a informação, mas os alunos na sua grande maioria não conseguem seleccionar. O aluno precisa então de saber situar-se no seu contexto de modo crítico e participativo. A educação do futuro deverá comprometer-se com a ética da compreensão planetária.

6. Como vê as mudanças que se vão operando no ensino e no desenvolvimento da sua identidade profissional? Justifique.

R: As mudanças operadas no ensino vão directamente afectar o desenvolvimento da identidade do professor na medida em que a sociedade actual exige cada vez mais profissionais competentes. O professor tem por isso de desenvolver a sua prática em conformidade com as exigências sociais mais amplas, ou seja, é preciso que

esteja apto a accionar um ensino que corresponda à formação do educando, de modo que esta esteja compatível com os avanços que se avistam na sociedade. Isso requer, que o educador esteja atento, aberto e participe em todas as oportunidades que o levem a desenvolver-se tanto no plano pessoal, profissional e cognitivo.

7. Considera que a planificação que faz para as suas aulas é eficaz?

R: Nem sempre, em turmas mais participativas e de melhor nível, surgem por vezes questões que não foram propriamente contempladas na planificação e ou que precisam de mais aprofundamento.

8. A escola onde lecciona tem condições para proporcionar ao professor o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica? Tem os recursos físicos e didáticos que os professores precisam?

R: De forma alguma. Possui alguns recursos nomeadamente nos últimos dois anos houve investimento em recursos didáticos, mas ficam ainda aquém do necessário. Relativamente a recursos físicos a escola debate-se com falta de espaço.

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

9. Tudo o que faz actualmente na escola tem a ver directamente com o seu trabalho enquanto professor? Porquê?

R: Sim. Porque penso que ser professor não se resume ao acto de transmitir conhecimento. O professor deve interagir com os enc. de educação e deve ter conhecimentos sobre o projecto de vida dos alunos para que assim o seu trabalho ser mais profícuo, pois abrange mais dimensões

10. Como caracteriza a sua relação com os alunos e com os colegas?

R: A minha relação com os alunos é sem dúvida alguma excelente. Com os colegas penso que há muito poucos momentos de trabalho cooperativos e que ainda trabalha cada um para seu canto, parecendo não haver um objectivo comum.

11. Diga qual é sua opinião relativamente aos professores que têm uma participação activa nas actividades que envolvam a comunidade escolar.

R: Tenho uma opinião favorável.

12. Como vê a participação dos pais no projecto educativo da sua escola

R: A participação dos pais é ainda muito incipiente, quanto a mim fruto da falta de tempo em virtude dos pais terem também o seu emprego.

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

13. Que competências valoriza mais na sua vida profissional?

R: Para Hermann (2001:90), “*embora a sociedade imprima a Educação um carácter de constante mutação, como incontrolável, nós não devemos entender este processo como de desorientação*”. E é neste contexto que se torna impossível continuar com a aplicação das tradicionais práticas pedagógicas. Desta forma, valorizo a abertura à mudança a busca de novos conhecimentos e forma de ensinar, ou seja valorizo muito a capacidade de me actualizar e aperfeiçoar.

14. Que motivações o/a levaram a ser professor (a)?

R: O convívio com a juventude, de um modo geral, as minhas motivações estão directamente ligadas com os pilares para a educação do sec XXI da Unesco, ou seja:

APRENDER A CONHECER, APRENDER A FAZER, APRENDER A VIVER JUNTOS / A VIVER COM OS OUTROS E APRENDER A SER

15. Aquilo que é hoje enquanto docente, aproxima-se daquilo que pensava vir a ser em termos profissionais? Justifique a sua resposta.

R: Não. Superei as minhas expectativas pois gosto do que faço e tento sempre manter-me actualizada preparando-me assim para vencer os novos desafios da sociedade que está sempre em transformação.

16. Possui o domínio das e-competências?

R: Não tanto como desejaria mas tento sempre melhorar as minhas e-competências tanto através de formação como através da ajuda de colegas da escola.

17. O que pensa dos recursos tecnológicos existentes na sua escola? É frequente usufruir deles?

R: A escola possui alguns recursos tecnológicos mas não ainda os suficientes para cobrir todas as salas de aula. Uso os recursos tecnológicos da escola com alguma regularidade.

ENTREVISTA V

Perfil pessoal e académico

Dimensão profissional, social e ética

1. Gostaria que me desse a sua opinião relativamente às situações de indisciplina nas nossas escolas.

R: A indisciplina, quando existe, é o resultado de faltas de visão e de consecução estratégicas, cujos promotores/negligentes são, sobretudo, o ME, os Directores de Escola/Agrupamento, os Professores e os respectivos Encarregados de Educação. Obviamente que o aluno não está isento de responsabilidade. Mas nesta matéria, ele representa, simultaneamente a figura de agressor e de vítima. Um paradigma de ensino/aprendizagem que não seja capaz de responder aos desafios do Século XXI e que, conseqüentemente, não vá de encontro aos anseios dos alunos e da Comunidade Educativa pode ser factor de indisciplina. A escola pode, por si mesma, ser o principal promotor de indisciplina por não responder àquilo que é expectável por parte do aluno.

O facto de não se encontrar um modelo duradouro é, por si só, um factor perturbador e causador de eventuais ruídos.

Todos nós, de forma directa ou indirecta, contribuimos para que a indisciplina surja.

2. Como tem sido a sua experiência como docente?

R: Ao longo de mais de 2 décadas de exercício da função docente, poucas vezes fui confrontado com casos de indisciplina. Quando ocorreram, foram sempre de indisciplina ligeira. Indisciplina que, na sua maioria, mais se poderia confundir com irreverência e que muito se afastava de violência. Associo esta situação ao facto de leccionar, praticamente 20 anos, em escolas do interior, com alunos bastante humildes e onde casos extremamente problemáticos são excepção.

3. Na sua opinião qual é a função do docente na educação contemporânea, que requisitos deverá ter e que tipo de formação?

R: Actualmente, o docente para preencher aquilo que são os requisitos fundamentais ao exercício da sua profissão tem, antes que tudo, de entender o mundo numa lógica de futuro, de expectativa, de realização pessoal/profissional dos nossos alunos. Necessita de reflectir sobre o que o nosso modelo económico e social oferece aos nossos alunos e aquilo que são as suas legítimas expectativas sobre esse mesmo futuro.

Com base nessa leitura permanente, o professor tem o dever pedagógico, crítico e construtivo de, dentro daquilo que é o seu campo de acção, dotar os seus alunos de competências que sejam capazes de fazer deles homens e mulheres de sucesso e equilibrados. Visão do mundo; leitura correcta do futuro próximo; nunca perder de vista a evolução tecnológica; ser tão contemporâneo quantos os nossos alunos; não estagnar.

4. Até que ponto sente necessidade de alterar a sua prática lectiva em função dos novos contextos escolares? Porquê?

R: Como disse anteriormente, temos que ser tão contemporâneos quanto os nossos alunos. Por conseguinte, entendo que é necessário alterar procedimentos em aulas mais expositivas sendo, por isso, fundamental o recurso às novas tecnologias, sob pena de sermos nós os principais desmotivadores daquilo que deve ser a vontade de aprender. Neste sentido essa necessidade não é mais que um dever que se impõe ao profissionalismo do professor.

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

5. Como é que percebe a educação num futuro próximo?

R: Cada vez mais tecnologia e menos professores. Cada vez mais individuo e menos grupo. Cada vez mais distância e menos valores e/ou outros valores.

6. Como vê as mudanças que se vão operando no ensino e no desenvolvimento da sua identidade profissional? Justifique.

R: Entendo que a esmagadora maioria das mudanças que vêm sendo implementados, estão a sê-lo por razões meramente economicistas. Contar-se-ão, em pouco tempo, aquelas que virão a produzir efeitos verdadeiramente positivos no processo ensino aprendizagem. A argumentação de que um maior número de alunos por turma constitui uma suposta vantagem no que respeita ao sucesso escolar, em minha opinião, não é séria e, configura mesmo, um desrespeito intelectual para com aqueles que se interessam e se debruçam sobre temáticas ligadas ao (in) sucesso.

As mudanças devem ter em conta a experiências dos professores. Os alunos teriam muito a ganhar se assim fosse. Os alunos também devem ser auscultados.

7. Considera que a planificação que faz para as suas aulas é eficaz?

R: Sim.

8. A escola onde lecciona tem condições para proporcionar ao professor o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica? Tem os recursos físicos e didáticos que os professores precisam?

R: Parecem-me...Satisfatórios. Tem que evoluir bastante mais a esses níveis para que se atinja a desejável excelência. Falta uma sala de professores que permitisse a cada um poder trabalhar com o seu Pc. Falta um espaço mais adequado para atendimento aos Encarregados de Educação

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

9. Tudo o que faz actualmente na escola tem a ver directamente com o seu trabalho enquanto professor? Porquê?

R: Não. Porque preencho várias horas por semana em trabalhos meramente burocráticos. A par desses há outros que nos são solicitados que nada têm que ver com funções docentes: matrículas, subsídios...

10. Como caracteriza a sua relação com os alunos e com os colegas?

R: Adequada, afectiva e profissional.

11. Diga qual é sua opinião relativamente aos professores que têm uma participação activa nas actividades que envolvam a comunidade escolar.

R: São professores que gostam de promover actividades, de ter visibilidade saudável perante a comunidade educativa. São, normalmente, professores mais jovens e do meio local.

12. Como vê a participação dos pais no projecto educativo da sua escola

R: Os pais pouco ou nada se envolvem no projecto educativo de escola/agrupamento. Quando muito, informam-se sobre o que ele contém. Mas esta lacuna não se fica apenas pelos pais.

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

13. Que competências valoriza mais na sua vida profissional?

R: Conhecimento científico; Relação pedagógica; Metodologias eficazes e actualizadas; Profissionalismo; Atitude crítica. No entanto, a formação inicial não nos dá tudo e, por isso, é preciso o aperfeiçoamento proporcionado pela formação permanente. É necessário um fio condutor entre a formação inicial e a formação permanente, penso eu.

Tem de haver interesse pelo docente em actualizar-se e a escola deve responder às necessidades de formação do seu corpo docente, que muitas vezes não acontece.

14. Que motivações o/a levaram a ser professor (a)?

R: O gosto pela área que lecciono; O gosto pela profissão docente; O facto de, à data, ser uma profissão razoavelmente bem remunerada e dignificada.

15. Aquilo que é hoje enquanto docente, aproxima-se daquilo que pensava vir a ser em termos profissionais? Justifique a sua resposta.

R: Não, porque sempre pensei que esta profissão estava ao serviço do ensino/aprendizagem e que podia e devia ser desenvolvida sempre no respeito das capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos e de forma criativa e autónoma. Hoje, o professor é, cada vez mais, um técnico que executa ordens de poderes mais ou menos poderosos.

16. Possui o domínio das e-competências?

R: Sim. Satisfatoriamente.

17. O que pensa dos recursos tecnológicos existentes na sua escola? É frequente usufruir deles?

R: Em número suficiente, mas um número significativo desactualizado. Net, muitas vezes lenta ou inacessível. Utilizo-os mais para uso próprio do que em contexto sala de aula.

ANEXO 7

Transcrição do grupo de discussão

Número da Sessão: 1

Data : 07/09/09

Tema: Perfil de desempenho (Auto-definição como profissional/ O meu trabalho não implica uma responsabilidade ética particular/ Opinião acerca da imagem que os outros têm de si (enquanto profissional))

Respondente 1

Sou uma professora não autoritária, oriento em vez de dirigir, sou competente, e trabalhadora, honesta e colaboradora.

Respondente 2

Também sou da mesma opinião, acrescento só que também sou um pouco psicóloga. Já ultrapassei há muito o condutivismo.

Respondente 3

Sou da opinião dos colegas mas também desempenho o papel de amiga, psicóloga e conselheira. Não sei ... acho que desenvolvo uma prática pedagógica construtiva. Penso que não sou condutiva.

Respondente 4

Penso do mesmo modo: sou mais orientadora e menos autoritária. Sou amiga, psicóloga e orientadora...aconselho.

Respondente 5

Corroboro o que foi dito e acrescento que sou, acima de tudo uma profissional reflexiva e crítica, tendo a capacidade de analisar as situações pedagógicas com vista a contribuir para uma melhor qualidade de ensino e aumento do sucesso escolar.

Respondente 6

Sou da mesma opinião. Vejo como um profissional que pratica uma pedagogia construtiva, tendo uma relação aberta com os meus pares e com os discentes.

Respondente 7

Ora bem, para mim já foi tudo dito e concordo com tudo. Defendo uma pedagogia construtivista. Esforço-me por ser competente e estar actualizada.

Respondente 8

Sou da mesma opinião, penso que centro a relação pedagógica no aluno e, sei lá, mais do ensinar, ajudo a descobrir, penso que sou competente e exigente.

Respondente 9

Parece-me que sim, que sou um pouco de tudo o que os meus colegas já disseram...tento formá-los para a cidadania. É só mais isso.

Respondente 10

Quero ser um professor competente, capaz de formar mais do que ensinar, embora na breve experiência que possuo, descobri que tenho de ser, muitas vezes Pai dos meus alunos (dando carinho) e, por vezes, directivo para impor a ordem que possibilite um bom ambiente de trabalho. Acho importante o trabalho colaborativo mas sinto uma grande distância dos colegas mais velhos.

O meu trabalho não implica uma responsabilidade ética particular

Respondente 1

Implica imensa responsabilidade em relação aos alunos e aos pais.

Respondente 2

Implica uma responsabilidade moral, ética, cívica e interpessoal. Sendo que trabalhamos com pessoas e não com coisas a responsabilidade, nas várias dimensões é infinita em relação a todos os elementos da comunidade escolar.

Respondente 3

Concordo com os colegas e acrescento que todas as profissões exigem uma responsabilidade ética mas a nossa profissão exige uma responsabilidade acrescida por interagirmos com seres humanos;

Respondente 4

Se ganhássemos pela responsabilidade que temos teríamos um vencimento bem chorudo (tom de brincadeira)

Respondente 5

Acabamos por ser responsáveis éticos na função de modelo, de exemplo, de referência a seguir pelos nossos alunos.

Respondente 6

Corroboro tudo o que foi dito.

Respondente 7

Ora eu, penso que os pais confiam plenamente nos professores, o que aliás, é o que revela uma sondagem feita aos portugueses. Podemos dizer que a opinião pública dá um voto de confiança aos professores e desacredita na classe política.

Respondente 8

Obviamente, concordo com o que já foi dito e sublinho o carácter educativo e formativo do papel do professor que é, obviamente, desempenhado com um alto sentido de responsabilidade ética.

Respondente 9

Não posso estar mais de acordo. Sem responsabilidade ética a profissão docente seria uma espécie de “noivado sem noivos”.

Respondente 10

Tiraram-me as palavras da boca.

Opinião acerca da imagem que os outros têm de si (enquanto profissional))

Respondente 1

Penso que me vêem como uma boa profissional, capaz de desempenhar com responsabilidade e competência a minha função de docente.

Respondente 2

Penso que o têm em muito boa conta, pelos meus “cabelos brancos” (anos de serviço) e pelos cargos que desempenho.

Respondente 3

Tenho noção que tenho muito que aprender, embora ache que a imagem que têm de mim é de alguém que se empenha o máximo nas suas tarefas pedagógicas, didáticas, de grupo, etc.

Respondente 4

Como nunca estou na mesma escola não tenho muito a noção, mas penso que agrada aos pais por onde tem passado e como domina bem as novas tecnologias, os colegas com mais tempo de serviço, reconhecem o meu valor.

Respondente 5

Partilho a opinião do respondente 2, mas acho que o facto de me tentar valorizar profissionalmente em termos de procura de cursos de pós-graduação, ajuda na formação positiva responsável e credível da minha imagem (o que vai contra todas as minhas convicções já que acha que deve estar sempre a aprender e a combater os vícios que se vão enraizando)

Respondente 6

Como titular, só tenho mais anos de serviço e de idade, mas penso que os meus pares e restante comunidade escolar me vêem como um profissional competente.

Que não falto e cumpro o programa, e desenvolve algumas actividades na escola.

Respondente 7

Penso ter construído uma imagem de professor competente, que cria situações novas de desafio e responde a problemas com determinação, utiliza vários recursos, planifica, colabora com os pares, dialoga com a comunidade escolar.

Respondente 8

Imagem de professor exigente e competente.

Respondente 9

Imagem de professora competente, amigas dos meninos, atenciosa, dialogante com os pais.

Respondente 10

Pelo menos sei que reconhecem que sou trabalhador e cumpridor e actualizado já que preconiza uma prática pedagógica centrada no aluno, construtivista.

Número da Sessão: 2

Data : 14/09/09

Tema: Dimensão profissional, social e ética –

Questão que inicia o debate: **É importante respeitar e saber aproveitar a diversidade de ideias, experiências culturais e profissionais de todos os professores da organização escolar**

Respondente 1

É muito importante esta ideia de colaboração, não só entre professores mas entre todos os agentes educativos; é muito importante a ideia de partilha, de diálogo, de canalizar as sinergias, de pensar colectivamente e democraticamente pois é da diversidade que se constrói uma escola inclusiva e multicultural

Respondente 2

Ora bem, partamos da seguinte ideia: um dos objectivos da educação é **interacção e cooperação**; que os intervenientes educativos aprendam a conviver em grupo de maneira cooperativa e produtiva. Desta forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar acções para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social.

Respondente 3

Concordo a 100% com o que foi dito.

Respondente 4

Eu também concordo a 100% o que a colega disse, aliás... não saberia expressar tão bem esta ideia que é a minha ideia também.

Respondente 5

Eu faço minhas as palavras dos colegas

Respondente 6

Concordo com a ideia de a actuação do professor em sala de aula deve levar em conta factores sociais, culturais e... a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de deficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar atenção especial ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima.

Respondente 7

Estamos em sintonia (em relação à intervenção do colega anterior)

Respondente 8

Concordo com o respondente 6

Respondente 9

Concordo com os colegas e , só para completar a ideia, diria que penso que se trata de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja através de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais.

Respondente 10

Ora eu penso que é muito importante que se mantenha o contacto com os outros actores educativos e fomentar a cooperação e o intercâmbio) bem como desenhar estratégias de ensino e aprendizagem comuns preparando em conjunto estratégias didácticas que incluam actividades motivadoras e colaborativas, tendo em conta a aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação. Hoje em dia não podemos subestimar as TIC, seria um erro crasso ignorá-las ou subestimá-las.

Sente que já não precisa de aprender mais nada em relação à sua profissão

Respondente 1

Errada esta ideia que em nada contribui para a melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional dos docentes. Dadas as constantes e

profundas mudanças económicas, sociais e culturais, fruto de um mundo globalizado, é importante possuir um espírito reflexivo e crítico aberto às mudanças e à inovação

Respondente 2

Sim, também me parece. É necessária uma visão revolucionária e vanguardista para se ser professor no tempos de hoje.

Respondente 3

Partilho a opinião embora nem sempre tenha força anímica para acompanhar tanta mudança em tão pouco tempo.

Respondente 4

Concordo com os colegas.

Respondente 5

Eu também. É importante sermos humildes e termos consciência que não sabemos tudo, precisamos de “reciclarmo-nos”.

Respondente 6

Eu também concordo com os colegas. O mais importante é não estagnarmos, é continuar em frente.

Respondente 7

É preciso quase ser um Super-homem para se ser um bom professor e saber tudo a toda a hora: Se não investe na inovação, somos ultrapassados.

Respondente 8

Concordo perfeitamente A melhoria da qualidade de ensino está nesta consciência de aperfeiçoamento profissional que todos devemos ter.

Respondente 9

Não sei... o que eu sinto é que o mundo contemporâneo reclama ao profissional docente que seja cada vez mais exigente, o que introduz a necessidade de uma formação de qualidade cada vez maior que se amplie para além da formação inicial e para além das fronteiras dos conhecimentos disciplinares a que cada um se encontra vinculado sem, no entanto, os deixar de ter em conta. Deste modo, é necessário que a formação inicial e a formação contínua não se repitam nos modelos que se impuseram

quando a função da escola e da educação escolar era reproduzir o conhecimento e uma cultura única.

Respondente 10

É isso mesmo, a formação inicial não é tudo. Será até muito pouco se não for acompanhada de formação permanente que nos permite o aperfeiçoamento profissional com vista à melhoria da qualidade do ensino. Estas discussões, por exemplo, são muito importantes para reflectirmos sobre o nosso papel na sociedade contemporânea, mas, devo confessar que estou esgotado, hoje. Ainda bem que terminamos.

Número da Sessão: 3

Data : 14/09/09

Tema: Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Questão para iniciar o debate: **Ambiente que se desenvolve na sala de aula**

Respondente 1

Deve proporcionar-se um ambiente estável e calmo para que a aprendizagem seja conseguida com sucesso.

Respondente 2

O professor deve proporcionar um ambiente na sala de aula por forma a estimular o aluno a construir o seu conhecimento de forma autónoma, a partir das suas descobertas individuais.

Respondente 3

Claro que o ambiente influencia muito a aprendizagem. Por isso, o professor deve criar um ambiente de confiança de modo a motivar os alunos (despertar a curiosidade e interesse dos alunos face aos conteúdos e actividades relacionadas com a disciplina); fomentar a participação dos alunos (incentivar a apresentação pública de alguns trabalhos); facilitar a compreensão dos conteúdos básicos;

Respondente 4

Obviamente que estou de acordo com o meus colegas. O ambiente da sala de aula influencia muito directamente a aprendizagem dos alunos. Deve estabelecer-se um ambiente de regras, de confiança mútua no sentido de desenvolver o espírito de autonomia e de criatividade. Mas, claro, que as regras devem existir e devem ser cumpridas escrupulosamente.

Respondente 5

Para mim, o ambiente da sala de aula é extremamente importante para o desempenho de sucesso dos alunos. Assim, é importante: planificar (conhecer as características individuais e grupais dos seus alunos; diagnosticar as suas necessidade de formação; desenhar o currículo); desenhar estratégias de ensino e aprendizagem (preparar estratégias didácticas que incluam actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras e aplicativas tendo em conta a aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação; pesquisar e preparar recursos e materiais didácticos (desenhar e gerir os recursos); proporcionar informação e gerir o desenvolvimento das aulas mantendo a ordem (informar os alunos das fontes de informação, os objectivos, metodologia);

Respondente 6

Ora eu defendo um perfil do professor com competências mais técnicas como possuir uma atitude crítica, positiva e construtiva face às novas tecnologias de informação conhecer as suas possibilidades de aplicação. Só assim, proporcionaremos um ambiente favorável à aquisição de competências dos nosso alunos.

Respondente 7

Também me parece. Concordo. Hoje em dia temos que ser versáteis e dominar bem as e-competências.

Respondente 8

Continuo a defender a perspectiva da importância do trabalho colaborativo pelo que na sala de aula de estabelecer-se um ambiente de colaboração, como seja, promover o uso das novas tecnologias de informação e comunicação nos alunos de modo a que constituam uma fonte de informação e um veículo de expressão das suas criações;

desenvolver projectos de trabalho colaborativo (listas de discussão, debates telemáticos, cursos de formação on line) com uma atitude solidária, activa e participativa;

Respondente 9

Concordo com a opinião da respondente 5 já que planificar, desenhar estratégias e pesquisar e preparar recursos e materiais didácticos (desenhar e gerir os recursos); e proporcionar informação e gerir o desenvolvimento das aulas mantendo a ordem são condições essenciais para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos. A aula flui à medida dos interesses e objectivos dos alunos.

Respondente 10

Acho que é necessário um ambiente agradável e de confiança para que os alunos possam deixar fluir as suas potencialidades, por isso, o professor deve planificar as actividades tendo em conta o perfil os seus alunos e potenciar ao máximo as suas capacidades.

Os professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola

Respondente 1

É muito importante a formação ao longo da vida como forma de desenvolvimento e aperfeiçoamento da vida profissional pelo que se preocupam com a sua formação profissional no sentido de dar resposta às mudanças da escola. Só pela formação se pode acompanhar as rápidas mudanças que se vão realizando no ensino.

Respondente 2

Concordo plenamente

Respondente 3

Eu também, aliás, penso que a formação inicial e a formação permanente se completam e só pela conjugação das duas poderemos ser e tornarmo-nos professores competentes.

Respondente 4

Quem não valorizar a formação permanente não poderá manter o seu perfil de profissional competente pois as mudanças operam a uma velocidade tal, que rapidamente deixamos de cumprir os requisitos do perfil do século XXI. Eu penso assim.

Respondente 5

Concordo com tudo o que foi dito, até porque, em termos pedagógicos a formação inicial não nos prepara tão bem quanto isso. É depois no terreno que vamos adquirindo experiência que precisamos validar em formação permanente.

Respondente 6

Claro que sim, a formação inicial prepara-nos bem em termos científicos, o que crescemos depois disso, deve-se à curiosidade de saber mais que procuramos na formação contínua.

Respondente 7

Não podia estar mais de acordo. Bravo. Acrescento apenas que a formação permanente não é só constituída por acções de formação a nível local ou regional, feita a pedido das necessidades diagnosticadas pelas escolas. É importante a formação permanente com um modo de realizar investigação, de sermos nós próprios investigadores.

Respondente 8

Penso que o que foi aqui dito é que a formação inicial e a formação permanente desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das competências docentes e na melhora do profissionalismo docente. Arranca-nos do comodismo a que uma longa carreira nos pode reter, obriga-nos a saber, conhecer, fazer e ser novas formas de paradigmas educativos que emergem das actual sociedades, preparam-nos para os novos desafios que o mundo globalizado nos lança.

Se os conteúdos fundamentais da formação permanente centram-se na aquisição de conhecimentos sobre novas técnicas pedagógicas e realização de experiências; na problemática das relações interpessoais e nas técnicas de trabalhos grupais, na análise crítica de aspectos socio-políticos, culturais e institucionais que influenciam o processo educativo; na análise de novas funções do papel do

professor/educador, nada melhor que estar abertos às novas formações para que possamos toanar-nos melhores profissionais.

Respondente 9

A formação permanente desenvolve as nossas competências e aperfeiçoa a nossas práticas pedagógicas pelo que me parece que, pela formação contínua nos tornamos melhores profissionais e relembramos que a importância de planificar, de reflectir, de trocar opiniões, de trabalho em conjunto, de criar materiais pedagógicos, etc...

De pensar com inovação o processo ensino-aprendizagem.

Respondente 10

Eu compreendo o diálogo e a estreita complementaridade entre a formação inicial e a formação permanente como algo de crucial importância na contribuição do desenvolvimento das competências docentes e da melhora do profissionalismo docente.

Os resultados do vosso trabalho têm efeitos/ repercussões significativos na vida e no desenvolvimento de outras pessoas

Respondente 1

Acho que sim, os resultados do meu trabalho têm efeitos/ repercussões significativos na vida e no desenvolvimento de outras pessoas, concretamente nos alunos. Contribuem para a sua educação integral e não apenas científica. Promovem valores democráticos e de cidadania de modo a fomentar o desenvolvimento da autonomia. Espero contribuir para a formação de pessoas justas, íntegras e de espírito crítico, aberto às diferenças, capaz de intervir socialmente.

Respondente 2

Penso que sim, pois não teria sentido educar sem provocar mudanças significativas no desenvolvimento dos nossos alunos.

Respondente 3

Claro, a educação é, basicamente isso, a mudança de comportamento perante uma formação integral.

Respondente 4

Não teria sentido de outra maneira. Devemos educar e formar para uma cidadania democrática, que é um processo gradual, mas que penso que, enquanto docentes, conseguimos desenvolver ao longo dos vários ciclos de ensino. Claro que se vão enraizando mais no último ciclo de estudos (o ensino secundário).

Respondente 5

Que perfil de competências terá um professor se não modifica comportamentos? Penso que será melhor demitir-se da sua profissão.

Respondente 6

Estou, obviamente de acordo com a visão da respondente 1 ao que nada acrescento.

Respondente 7

Eu também.

Respondente 8

A formação de pessoas justas, íntegras e de espírito crítico, aberto às diferenças, capaz de intervir socialmente, é a missão principal do docente, eu diria mesmo, do docente do século XXI contribuindo para a formação integral dos alunos para a cidadania democrática. E isto é fruto dos resultados do meu e do nosso trabalho que têm, necessariamente efeitos/ repercussões significativos na vida e no desenvolvimento dos nossos alunos.

Respondente 9

Estou absolutamente de acordo

Respondente 10

Como último interveniente, que posso mais dizer??? Basicamente foi tudo dito, sendo que temos uma grande responsabilidade na formação integral dos nossos alunos capazes de assumirem um papel interventivo na construção de uma sociedade mais justa, mais igual e mais tolerante.

Os professores, em geral, revelam-se empenhados no desenvolvimento do Projecto Educativo, os professores colaboram entre si na organização e planificação das actividades.

Respondente 1

Hoje em dia o Projecto Educativo é um instrumento imprescindível para o processo ensino-aprendizagem pelo que todos os docentes de um agrupamento devem orientar as suas sinergias no mesmo sentido. Por vezes é difícil, mas acho que, cada ano que passa, temos mais consciência da importância desse trabalho

Respondente 2

Acho que o PE é 1 documento nuclear da orientação educativa é também uma "nova forma de organizar o trabalho", é um instrumento com projecção para o futuro, que esclarece o porquê e o para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos da escola e o que avaliar, para quê, como e quando” Por isso, se não se revelam empenhados no desenvolvimento (e muitas vezes não) do PE do agrupamento devem fazê-lo quanto antes a bem do sucesso e da melhoria da qualidade do ensino.

Respondente 3

Acho que o Projecto Educativo deve ser atractivo, benéfico e funcional para a comunidade educativa, distinto de qualquer outro, selectivo em todas as decisões, coerente com os princípios que estabelecer, distribuidor de responsabilidades, flexível no seu desenvolvimento, rendível quanto aos recursos, inovador, atento às realidades locais e às aspirações de cada um, potenciador da melhoria organizacional e do sucesso escolar e educativo e aberto à sociedade. Não sendo, pois, fácil a sua construção e operacionalização (pois muitas vezes confundimo-lo, como se de um Plano de Actividades se tratasse, por exemplo – ou confundimo-lo entre Projecto Educativo e projecto pedagógico de professores), não é, no entanto, impossível. É, ao fim e ao cabo,

mais um desafio que vale bem a pena aceitar. Cada vez mais trabalhamos em conjunto para o PE.

Respondente 4

Concorda com tudo o que foi dito, mas acha que ainda há muitos profs a trabalhar cada 1 por si e o novo sistema de avaliação proporcionou a falta de diálogo entre os profs.

Respondente 5

Acho que o Projecto Educativo individualiza cada uma das escolas, materializa o seu retrato - singularidade -, pressupõe uma vontade colectiva e um envolvimento comunitário, mas nem sempre essa cumplicidade entre parceiros existe e corrobora a ideia de que o novo sistema de avaliação boicotou esta necessidade de colaboração. Mas está um pouco melhor sendo que os professores já não estão, tanto, de costas voltadas (pelo menos trabalham em grupos disciplinares na organização e planificação das actividades escolares).

Respondente 6

Concordo que é preciso limar arestas quanto ao empenho dos professores no desenvolvimento do PE mas desde 1986/7 todas as actividades escolares se pautam pelas directrizes do PE.

Respondente 7

Concordo como respondente 5, temos que fazer um esforço de trabalharmos mais em colaboração.

Respondente 8

Concordando com os meus colegas, frizo, apenas, a importância de empenho no desenvolvimento do PE, que lhe parece que existe, com vista à elaboração e concretização de projectos interdisciplinares, globais e transdisciplinares.

Respondente 9

Estou em absoluto acordo com o que os meus colegas já disseram.

Respondente 10

Tenho a clara ideia de que todos os professores se empenham na execução do PE e desenvolvem as actividades em conjunto pois o facto de se ter como objectivos e metas: desenvolver nos alunos a auto -estima, respeito mútuo e responsabilidade visando a sua integração plena na sociedade como cidadãos autónomos, justos e organizados; assegurar a formação escolar prevista para o ciclo de aprendizagem abrangente; promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar contribuindo para um não abandono da escola e, criando nos alunos, a imagem de uma escola útil, aberta e agradável; favorecer o desenvolvimento da escola na sua autonomia, eficácia e capacidade de intervenção comunitária; sensibilizar os alunos para uma cidadania responsável.

Este trabalho deve, pois, ser colaborativo entre professores, pais, alunos e restante comunidade escolar.

Adaptação às estratégias de ensino diversificadas em sala de aula

Respondente 1

Já me sinto cansada, depois de um dia de trabalho mas acho esta questão das estratégias diversificadas muito importante e não poderia deixar de responder. De facto utilizo várias estratégias na sua aula diversificando a metodologia de ensino-aprendizagem: dinâmica de grupo, pesquisas, elaboração de P. Points, debates, aulas de campo, etc.

No entanto, os professores do primeiro ciclo dão mais atenção aos conteúdos de Matemática e Português, recorrendo ao cálculo mental e resolução de problemas (exercícios de aplicação).

Respondente 2

Concordo

Respondente 3

Procuo diversificar as estratégias dentro da sala de aula tal como recorrer ao espaço fora da sala de aula e obviamente recorrendo às técnicas mencionadas pela respondente 1.

Respondente 4

Concordo com os meus colegas

Respondente 5

Eu também.

Respondente 6

Basicamente recorro à planificação da aula, à aplicação das novas tecnologias aos conteúdos programáticos sempre que é possível.

Respondente 7

Menos aulas expositivas, mais aulas participativas.

Respondente 8

Aulas dinâmicas com estratégias que apelem à participação, construção de sínteses, debates, grupos de discussão, reflexões escritas, etc.

Respondente 9

Empenho-me para aplicar estratégias adequadas aos conteúdos a leccionar, o mais diversificadas possível com vista a uma melhoria dos resultados.

Respondente 10

Sim, esforço-me por diversificar estratégias imprimindo mais dinamismo às minhas aulas, sendo menos expositivas. Como é que consigo? Recorro a documentários acesso na internet, trabalhos de grupo, reflexões escritas, debates, trabalhos de pesquisa, etc.

Número da Sessão: 4

Data : 21/09/09

Tema: Dimensão de participação na escola e na comunidade

Questão para iniciar o debate: **As reuniões de trabalho no agrupamento constituem verdadeiros momentos de colaboração?**

Respondente 1

Acho que para os professores. do 1º ciclo sim. Trabalhamos em bastante sintonia pois as nossas actividades dependem disso bem como a melhoria do ensino. Acho, também que a escola tem essa política de abertura das suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.

Respondente 2

Concordo, acho também que as reuniões de trabalho são extremamente profícuas, sempre com vista a melhorar a qualidade do ensino e a promover o sucesso escolar. Quanto à abertura das suas infra-estruturas da minha às iniciativas da comunidade, sim, é bastante receptiva a essas iniciativas.

Respondente 3

Concordo

Respondente 4

Penso o mesmo, as reuniões de trabalho são extremamente proveitosas, podendo o seu resultado ser canalizado para a melhoria a qualidade do ensino e obtenção do sucesso escolar. No que respeita ao agrupamento acho que sim, que abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.

Respondente 5

Penso que as reuniões de trabalho serão tanto mais profícuas quanto mais a liderança do departamento (liderança intermédia) for partilhada e participada. Se estiver entregue a 1 “ajoelhado”, está o caldo entornado e tudo é dirigido em função das decisões do órgão de gestão.

Quanto à política da escola também concordo que é de abertura das suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.

Respondente 6

Discordo totalmente da opinião do respondente 5 uma vez é a partir das reuniões de trabalho em pequeno grupo (grupo disciplinar) que se implementa toda a

dinâmica da escola. As reuniões de departamento são só para dizer o que acha o Director, que, de maneira dissimulada ilude o C P. levando-os a pensar que estão a decidir alguma coisa, quando, de facto quem decide é exclusivamente o Director (poder não democrático).

Penso que, no geral, todas as escolas deviam de ter uma política de abertura das suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.

Respondente 7

Acho que a participação dos todos os docentes da escola na definição e discussão de propostas enriquece a gestão da escola. Também penso que, no geral, todas as escolas deviam de ter uma política de abertura das suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.

Respondente 8

Penso que é competência do professor do século XXI saber trabalhar em grupos a partir das reuniões de trabalho, pelo que nota que se faz um esforço crescente para que as reuniões de trabalho resultem o mais possível. Concorda que o Coordenador de Dep ou Delegado de Grupo tem um papel importante na orientação e, até, na motivação com que os seus elementos se envolvem nestes trabalhos.

A minha escola apoia as iniciativas da comunidade embora, às vezes não apoie as iniciativas dos seus próprios professores.

Respondente 9

Parece-lhe crescente a preocupação de trabalhar em conjunto com todos os pares, pelo que lhe parece que as reuniões de trabalho são cada vez mais momentos de colaboração.

Também a minha escola apoia as iniciativas da comunidade escolar e envolvente.

Respondente 10

Infelizmente não tenho essa opinião porque no meu ciclo de ensino querem fazer sempre as mesmas actividades, os professores têm medo de arriscar em novos desafios e mantêm sempre as mesmas propostas. A escola assim não cresce. A minha apoia algumas iniciativas da comunidade.

Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar; o ambiente entre os professores é de abertura e de confiança.

Respondente 1

Em termos, gerais não me parece muito. Questões como a política educativa, as mudanças na carreira profissional, a indisciplina ou gestão de conflitos, a formação profissional, são questões que me preocupam e falamos mas não de forma organizada, de modo formal, em reuniões ou iniciativas para o efeito. Quanto ao ambiente entre os professores se é de abertura e de confiança posso dizer que já foi mais. Desde a entrada do novo sistema de avaliação que as coisas mudaram e para pior.

Respondente 2

Concordo. O ambiente entre professores é hoje de desconfiança devido ao sistema de avaliação. Parece que têm medo de partilhar as ideias, as estratégias, os recursos didácticos, com medo de ser avaliados de igual modo que o seu parceiro quando o objectivo é destacar-se com qualificações que têm quotas e, por isso, convém ser o único detentor.

Piorou muito o nível de confiança e abertura entre colegas. Há uma confiança dissimulada e fingida, que convém transparecer em termos formais.

Respondente 3

Eu também concordo. E também acho que o ambiente entre os colegas piorou, embora haja um clima disfarçado de bem-estar.

Respondente 4

Se se entende nesta questão desenvolver acções de esclarecimento ou de participação sobre temas pedagógicos, didácticos, educativos, não, esses debates não acontecem. Os colegas não confiam uns nos outros.

Respondente 6

Concordo como os meus colegas.

Respondente 7

Eu também concordo.

Respondente 8

Penso que não há espaço para discussões desse género, nem de modo formal nem informal. Desde as mudanças que o nosso estatuto sofreu, a introdução de um sistema de avaliação injusto e penalizador, que o ambiente entre os professores é de desconfiança.

Respondente 9

Sou obrigado a concordar.

Respondente 10

Concordo com os meus colegas aqui presentes.

Número da Sessão: 5

Data : 02/10/09

Tema: Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida

Questão para iniciar o debate: **Existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional**

Respondente 1

Na escola actual, em dinâmico processo de redefinição de metodologias de ensino, a formação contínua não pode deixar de se preocupar com os seguintes, entre os aspectos mais importantes daquelas: uma maior valorização da componente experimental do ensino-aprendizagem, um crescente recurso às mais diversas tecnologias, o estímulo à investigação científica e à construção de conhecimento. Em paralelo a este processo, tem crescido, e frequentemente à margem de uma necessária inovação nas didácticas, a heterogeneidade sócio- cultural dos alunos.

Respondente 2

Ora eu, defendo uma formação profissional centrada num projecto concreto de escola, valorizador de experiências de alunos e de professores, integrador dos saberes de uns e de outros e atento à sua qualidade de vida. Teria, teoricamente, alguma potencialidade de melhoria efectiva do processo de ensino-aprendizagem, o que poderia reflectir-se quer no melhor aproveitamento escolar dos alunos, quer numa superior satisfação dos professores

Respondente 3

Eu também concordo.

Respondente 4

Sim, o que dizer??? Concordo em absoluto.

Respondente 5

Pois eu, corroboro o que foi dito e acrescento, ainda, que a nível nacional e europeu a referência política acentua uma mudança no papel de professores numa sociedade de conhecimento, caracterizada por níveis superiores de coesão social e práticas de cidadania mais activas, por um lado, e pela difusão acelerada das TIC, por outro, pelo que é fundamental a formação ao longo da vida, quer na carreira docente quer noutra profissão qualquer.

Respondente 6

Concordo como os meus colegas.

Respondente 7

Eu também concordo.

Respondente 8

Subcrevo a opinião dos meus colegas.

Respondente 9

Também subcrevo.

Respondente 10

Acho que, se bem entendo a questão, não há uma política global no desenvolvimento profissional pois que o aperfeiçoamento profissional devia garantir um perfil de professor, por exemplo, de Matemática nacional a partir de modos de abordagens transversais dos conteúdos e dos recursos. De resto, o que interessa, neste momento, é formar os docentes para o manuseamento das TIC e formar os professores titulares como avaliadores fazendo-o a todo o custo e à pressão, não garantindo nenhuma seriedade e transparência no processo de avaliação.

Que expectativas quanto ao futuro profissional?

Respondente 1

Estou muito expectante quanto ao futuro, no sentido de proporcionar mais realização profissional, mais estabilidade, mais credibilidade naquela que a mais nobre profissão e que vem sendo denegrada ao longo desta legislatura (a anterior da Ministra Lurdes Rodrigues).

Respondente 2

Espero condições que proporcionem e promovam a qualidade, eficiência e equidade, condições que, neste momento, não estão garantidas.

Respondente 3

Eu também concordo em absoluto.

Respondente 4

Bem, esta questão interessa-me particularmente porque estou expectante em relação ao futuro. Acho que no actual quadro, a classe docente espera-se que os governantes assumam como primeiro e grande desafio da Legislatura, na Educação, voltar a reconhecer o valor dos professores: valorizando-os socialmente e reconhecendo publicamente a importância do seu papel na escola e na sociedade; respeitando a sua autonomia profissional para que se crie o espaço indispensável à afirmação da profissionalidade docente; fazendo saber que contam com os docentes, não apenas para que apliquem as medidas, mas, também, apelando à sua participação na definição das políticas que as justificam; dignificando e valorizando o seu estatuto profissional e de carreira, eliminando as graves distorções nele introduzidas por via da imposição; melhorando as condições em que exercem a sua profissão.

Respondente 5

Corroboro o que foi dito. É urgente retribuir a dignificação da profissão e da carreira dos professores.

Respondente 6

Concordo com os meus colegas a 100%. Devemos lutar para que a dignificação da profissão e da carreira dos professores seja restituída. Afinal, somos a “massa cinzenta” deste país!!

Respondente 7

Olha, eu espero mais transparência no modelo de avaliação. Os professores nunca tiveram medo de ser avaliados. O problema é saber como se avalia com rigor, sem criar injustiças nem desigualdades num sector com mais de 150 mil profissionais, em contextos humanos, sociais e culturais extraordinariamente diferentes. Como é que se pode dizer: *este é que merece, aquele não*. Temos que estar preparados para a construção de respostas objectivas a este problema.

Respondente 8

Como sabemos, o clima percepcionado na maioria das escolas é de desilusão, de desencanto, de estagnação profissional. O que é que hei-de esperar? O que todos esperam – condições dignas para que me possa realizar profissionalmente, sem que tenha de enfrentar problemas de compadrio, caciquismo e outros adjectivos similares.

Respondente 9

Às vezes brincamos com os assuntos mais sérios na nossa vida, como fazemos de vez em quando nestas sessões Mas a verdade é que as políticas de reconstrução do tecido curricular, organizacional e de vida activa dos docentes e das escolas correram mal. Correram mal a todos e pelos piores motivos. Correram mal aos governantes, por precipitação, autismo e muita soberba. Correram mal aos professores pelo desrespeito com que foram mimados, pelo desgaste da sua imagem social, e pela total desestruturação do seu mundo conceptual sobre a escola e sobre o seu futuro. É urgente recuperar, à luz da razoabilidade, uma identidade perdida. Precisamos de tempo de reflexão para a preparação de estratégias próprias e concertadas ao desenvolvimento dos nossos alunos em concreto e não em abstracto. Deixem-nos novamente ser professores.

Respondente 10

É verdade o que o colega diz: às vezes acomodamo-nos mas, neste momento, importa restaurarmos a nossa identidade que, por força de uma lei injusta, nos

descredibilizou em quanto classe profissional e social. Espero, portanto, melhores condições de trabalho e de realização pessoal e profissional dentro da escola garantidas por uma lei justa e transparente.

Têm oportunidade de se desenvolverem profissionalmente de forma contínua.

Respondente 1

Actualmente apenas são financiadas as acções que incidam sobre a área das novas tecnologias e as bibliotecas. Ora, de acordo com o ECD, 2/3 da formação apresentada pelos docentes no momento da sua avaliação (de dois em dois anos) terá de incidir sobre conteúdos de natureza científico-didáctica relacionados com as áreas curriculares leccionadas. Ou seja, em áreas de formação que não são financiadas.

Respondente 2

O que acontece muito, hoje em dia é que os docentes têm, obrigatoriamente, de apresentar acções de formação sobre uma área que não é financiada; Caso não apresentem a formação nessa área serão avaliados negativamente. Isto é ridículo.

Respondente 3

Isto está de tal maneira que os docentes poderão estar a ser obrigados a pagar a sua formação, visto que nem o ECD, nem a regulamentação do regime de avaliação prevêem, como a FENPROF propôs, uma solução que prevenisse situações deste tipo.

Respondente 4

Tenho de um modo muito relativo, porque se não estiver assegurada a formação na minha área em termos de financiamento, tenho que a pagar, seja lá onde for. Portanto, em termos concretos, a formação que nos possibilitaram nestes últimos 4 anos de governo PS, foi na área das Tic e Bibliotecas. É uma formação contínua dissimulada.

Respondente 5

Parece neste momento melhor, já se comprometem a desenvolver acções para grupo disciplinares como Filosofia, mas um grupo que nunca tem acções específicas é o de Contabilidade, por ex., e queixam-se à brava.

Respondente 6

Para as ciências exactas, experimentais e TIC tudo é possível. Em cada canto e esquina existe formação.

Respondente 7

Embora não domine a 100% a legislação, penso que ainda há uns passos a avançar neste domínio porque embora a lei preveja 2/3 de formação financiada na nossa área específica, ela, de facto, não existe, tendo o professor, para se actualizar que pagar a sua própria formação a custo elevados. Isso não se verifica em nenhuma outra classe profissional. É absolutamente inconcebível.

Respondente 8

Por tudo o que foi dito, parece que sim que tenho oportunidade de me desenvolver profissionalmente de forma contínua nem que seja gastando metade no meu salário nessa formação.

Respondente 9

Se não se for prof. de TIC ou afins, de MAT., das Ciênc. Experimentais ou responsável pela biblioteca (agora é bibliotecário, com direito a concurso e tudo), estamos tramados, porque não temos direito a formação contínua financiada, logo esta não está assegurada de modo a que tenha oportunidade de me desenvolver profissionalmente de forma contínua.

Respondente 10

O que é que posso dizer mais?? Concordo plenamente. Devem ser as escolas efectivamente a definir o seu plano de formação, de acordo com o seu leque necessidades, da necessidades de formação dos seus docentes frente às metas a alcançar tendo por base o Projecto educativo. Tenho dito.

O meu trabalho está frequentemente a mudar e preciso de me actualizar constantemente

Respondente 1

Ai de nós se não nos actualizássemos. A actualização é absolutamente imprescindível para se acompanhar o perfil de competências do prof do sec. XXI. O paradigma educativo mudou, o perfil de docente mudou, e isso exigiu uma constante actualização de todos, muitas vezes à custa dos fracassos das nossas próprias experiências e vivências. Não às aulas expositivas, à transmissão de conhecimentos, ao quadro de giz, ao saber livresco, à condução. Sim à aula participada de investigação, à partilha, ao quadro interactivo, à descoberta, ao aprender a aprender, à flexibilidade.

Respondente 2

Concordo plenamente.

Respondente 3

E eu não podia estar mais de acordo

Respondente 4

É preciso ter em conta que vivemos hoje numa sociedade que, devido a todas as interferências económicas e políticas, se propõe a ser justa e igualitária, acompanhando assim as orientações internacionais, e que vê na educação uma forma de atingir suas metas. Em paralelo a isto, ampliam-se a cada dia as inovações tecnológicas e as mudanças sociais por elas provocadas repercutem na maneira de pensar, sentir e actuar na sociedade, influenciando directamente nas formas de ensinar e aprender. Estas constantes mudanças, obviamente que exigem alterações no perfil do professor (de nós) e é na missão prepararmo-nos para os novos desafios.

Respondente 5

Claro, claro. Concordo inteiramente.

Respondente 6

Sim, sim, é também a minha perspectiva.

Respondente 7

Eu acho importante referir que a relação antes estabelecida entre o professor, o conhecimento e o aluno não atende mais ao novo paradigma educativo, ensinar e

aprender requer uma ruptura no modelo conservador, reprodutivista e fragmentado, portanto, excluyente. O professor deixa de ser o detentor do saber para actuar como facilitador, parceiro do aluno na construção do conhecimento. Frente às novas tecnologias, o amplo acesso às informações e as rápidas mudanças cabem ao professor ajudar o aluno a aprender a aprender, ou seja, manipular as informações construindo saberes com significados, pois tanto professor quanto aluno, actuam como investigadores e sujeitos colaborativos nesse processo de construção do conhecimento.

Respondente 8

Concordo com a opinião dos meus colegas, inclusive, penso que um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento do pensamento, da análise, do julgamento e da participação, não se mostra suficiente num ensino voltado apenas para a concentração de informações, pois um ensino significativo deve, levar o indivíduo a pensar, a analisar, a julgar essas informações que chegam a todo instante de toda parte do mundo, concretizando assim uma educação centrada no desenvolvimento intelectual, na imaginação criadora e no desenvolvimento da percepção, esse é o desafio da educação. Acho esta ideia muito importante e acho que é extremamente importante estarmos a debater esta questão aqui.

Respondente 9

Olha, parece que, em termos gerais todos estamos em sintonia de opiniões. Mas parece-me que não é demais referir que, e como diz Alarcão (2003), é preciso que o professor seja um profissional reflexivo, capaz de problematizar a realidade pedagógica, ser criativo, resolver conflitos, reconstruindo o seu papel na nova era do conhecimento, neste novo mundo da informática.

Quanto às TIC, cada docente deve encontrar a forma mais adequada de integrar as várias tecnologias aos seus procedimentos metodológicos, seja diversificando as formas de dar aula, realizando actividades, ou reinventando o modo de avaliar.

Respondente 10

Ora bem, penso que, de facto, o paradigma educativo do século XXI se rege pela reflexividade e, portanto, o professor reflexivo assume necessariamente uma série de novas competências e novos desafios, tais como:

- Formar a pessoa para viver em sociedade, desenvolvendo e fomentando uma educação integral, visando a formação de conhecimentos, procedimentos e atitudes;
- Orientar os seus alunos na realização das suas tarefas escolares;
- Ser aberto à participação, justo nas actuações, em suma, um educador democrático;
- Ser motivador, sendo capaz de despertar nos alunos o interesse pelo saber e pelo seu crescimento como pessoas;
- Ser capaz de realizar reflexões sobre as suas vivências e experiências aprendendo com elas;
- Deve ser implicado com a sua profissão, vocacionado, que pretende contribuir para uma melhor qualidade da situação social através do seu exercício profissional.

