

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**SER PROFESSOR
UMA TEIA DE COMPETÊNCIAS**

Marco André Batalha Duarte

Relatório Final realizado no âmbito da Área Científica de

Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Rosa Nogueira

Lisboa,

Maio de 2014

Professor é...

*um companheiro na vida,
é ter sempre presente um conjunto de amigos,
é olhar para o outro sem pensar em nós,
é colorido!*

Professor é...

*uma pessoa que se preocupa com a forma como constrói os
seus conhecimentos,
é um espaço... onde as crianças aprendem a ser autônomos,
onde se formam, onde aprendem diversas coisas,
é um mar revolto em dia de inverno,
é beber água de todas as fontes,
é encontrar a nossa estrela,
é diferente!*

Professor é...

*uma escada sem fim...
é um amigo,
é um mar de sorrisos,
é uma porta aberta,
é o conhecimento,
é um brilho no olhar!*

Professor é...

*alguém com formação,
é uma forma de pensar,
é espetacular!*

Professor é...

*um mundo de letras e palavras, que preenchem uma vida,
é a brisa do mar,
é dar de si,
é crescer, desabrochar, acreditar...*

(Alunos das Turmas G e H)

AGRADECIMENTOS

Chegando assim ao fim desta etapa, é inevitável e necessário deixar um especial agradecimento a todos aqueles que, por diversos motivos, cruzaram o seu caminho com o meu.

À Professora Rosa Nogueira, pelos momentos de aprendizagem, pelas conversas, pela exigência, pela disponibilidade, pela orientação neste relatório e, essencialmente, por ser uma Professora apaixonada pelo ensino.

À Professora Teresa Macara, pelo entusiasmo transmitido quando fala do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelos desafios que nos coloca em todas as aulas, pela entrega que tem nos seus alunos, pela orientação neste meu último estágio e, por acreditar sempre que conseguimos.

À Professora Helena Mota, por todas as aprendizagens ao longo deste percurso, pela orientação nos dois primeiros estágios, pela disponibilidade que tem pelos seus alunos, por ter sido minha Professora e, acima de tudo, por ser uma Professora excepcional.

À Professora Joaquina Duarte, por me ter feito descobrir o quanto me fascina o momento em que conto uma história e, como nos dizia para ser, pela Professora invulgar que é.

À Rute, por todos os momentos vividos neste percurso, pela partilha de saberes, de angústias, de desabafos, por ter sido um apoio naqueles momentos em que mais precisei, por estar simplesmente lá, quando era preciso.

À Cris e à Ângela, pelo apoio nestes últimos passos desta etapa, pelos momentos de desabafo, pela companhia, por todas as ocasiões de partilha e aprendizagem.

À Beta e à Cláudia, por estarem sempre lá quando preciso, pelos momentos de partilha, de conversa, de risos e disparates, por me ouvirem e, especialmente, por terem entrado na minha vida.

À Bela, por todos os momentos de gargalhadas e disparates que vivemos na nossa Sala.

A todas as crianças que partilharam comigo um pouco de si, ao longo deste percurso, que me ajudaram a crescer e a dar cada vez mais de mim. Em especial, ao David, ao Diogo, ao Manuel, à Madalena, ao Santiago, ao Afonso, à Carolina, ao David B. e ao Matias, pelos momentos de aprendizagem e cumplicidade vividos este ano e por tornarem a minha profissão, a melhor do mundo.

Aos meus Avós, pelo apoio incondicional e, por estarem sempre presentes em todo este percurso.

À minha Mãe, por estar todos os dias presente na minha vida, por me acompanhar desde os primeiros passos e palavras, por me deixar voar, por acreditar sempre em mim, pelo apoio incondicional, por me ensinar tanto e, simplesmente, por ser a minha Mãe.

A todos um bem-haja!

RESUMO

O presente relatório insere-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e decorre de uma experiência vivenciada num 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pública da localidade da Abrunheira, Sintra. O estudo, suportado por uma metodologia mista (numa aliança entre a investigação qualitativa e a quantitativa) é o resultado de uma investigação que se desenvolveu através da análise dos questionários, entregues aos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, de um Agrupamento de Escolas, do concelho de Sintra e, que teve como alicerce a obra de Philippe Perrenoud (2000), bem como a experiência vivida ao longo de um estágio curricular, resultando deste estágio o registo de diversos diários, que serviram de suporte à referida investigação. Desta forma, este estudo visou *compreender e identificar quais as competências que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico julgam essenciais ao seu papel enquanto profissionais de educação*, justificando assim a construção de duas questões basilares: - Quais as competências que o grupo de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico julgam essenciais ao seu papel como profissionais de educação e como as hierarquizam; - Que competências são evidenciadas no quotidiano de uma sala de aula do 1º Ano do Ensino Básico. Esta investigação demonstrou que com a evolução do percurso da profissão docente, os professores, atualmente, veem-se envolvidos num novo papel, onde lhes é pedido que sustentem a sua função enquanto profissionais, na emergência de uma prática apoiada na cooperação de pares e, para tal, concorre a noção de competência, assim como a sua importância para esta profissão. Os resultados deste estudo revelaram a perceção das diversas competências que os professores enunciaram como essenciais ao desempenho da sua profissão, competências estas como “Organizar e dirigir situações de aprendizagem”, “Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho” e “Administrar a progressão das aprendizagens”. No entanto, ao longo do estudo foi revelado ainda que os docentes apresentam alguma ambiguidade entre as competências que julgam essenciais ao exercício da sua profissão e aquelas que são observáveis na sua prática.

Palavras-chave: Professor; Competências; Ação Pedagógica; Conhecimento Profissional.

ABSTRACT

This report is part of the Course of Supervised Teaching Practice (PES) and runs on an experience in a 1st Year 1st Primary School, in a public school in the town of Abrunheira, Sintra. The study, supported by a mixed methodology (an alliance between qualitative and quantitative research) is the result of an investigation that has been developed through the analysis of questionnaires given to teachers of the 1st Cycle of Basic Education, a Group of Schools, in Sintra municipality, and had as its foundation the work of Philippe Perrenoud (2000), as well as the experience over a traineeship, resulting this stage recording of various journals, which served to support such research. This study aimed to understand and identify what skills teachers of the 1st Cycle of Basic Education believe essential to their function as professional education, therefore justifying the construction of two questions: - What are the skills that the group of teachers 1st Cycle of Basic Education believe essential to their role as professional education and how they hierarchize; - What skills are evident in everyday life of a classroom of 1st year of formal education. This research showed that with the evolution of the route of the teaching profession, teachers currently see themselves involved in a new role, where they are asked to support their function as professionals in the emergence of practice supported by the cooperation of peers and for that, contributes the concept of competence as well as its importance for this profession. The results of this study revealed the perception of the various skills that teachers have articulated as essential to the performance of their profession, such as competence "Organize and direct learning situations", "Involve students in their learning and their work" and "Administer progression of learning." However, throughout the study was further revealed that teachers have some ambiguity between the skills they deem essential to the practice of their profession and those that are observable in practice.

Keywords: Teacher; Skills; Pedagogical Action; Professional Knowledge.

ÍNDICE

<i>Um Percurso Entrelaçado - Introdução</i>	1
<i>Capítulo I – Espirais de Conhecimento - Enquadramento Teórico</i>	9
1.1 Ser Professor... Uma Reflexão acerca da Profissão	10
1.1.1. O Percurso da Profissão Docente... Uma Viagem entre o Passado e o Presente	12
1.1.2. A Ação Pedagógica... Uma Visão sobre o Papel do Professor.....	16
1.1.3. A Função Docente... Uma Perspetiva em Aberto.....	19
1.1.4. O Conhecimento Profissional... Entre as Aprendizagens de uma Vida	22
1.2. As Competências Docentes... O Sentir de uma Profissão.....	27
1.2.1. A Noção De Um Conceito... Competência, o que é?	28
1.2.2. As Dez Novas Competências para Ensinar	31
<i>Capítulo II – O Reflexo de um Método Investigativo - Metodologia</i>	48
2.1 A Metodologia Mista	49
2.2 Técnicas de Recolha de Dados	54
<i>Capítulo III – A Teia entre a Teoria e a Prática - Análise De Dados</i>	56
<i>Capítulo IV - Da Questão à Confirmação - Considerações Finais</i>	72
Referências Bibliográficas.....	84
Anexos.....	90

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Diários

- Dia 25 de novembro – O Primeiro Dia
- Dia 5 de dezembro – Os Trabalhos De Casa
- Dia 12 de dezembro – O Que Fazer?
- Dia 14 de janeiro – Tudo Ao Mesmo Tempo
- Dia 21 de janeiro – Momentos De Aprendizagem
- Dia 13 de fevereiro – Sala De Professores
- Dia 18 de fevereiro – A Espera Ao Portão
- Dia 19 de fevereiro – À Conversa Com Uma Mãe

Anexo II – Inquérito por Questionário

- Questionário entregue aos docentes

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Explicitação das Competências Gerais (média).....	60
Quadro 2 - Explicitação das Competências Gerais (posição).....	61
Quadro 3 - Explicitação das Competências Específicas (prática recorrente e média).....	62
Quadro 4 - Competências Específicas (média por Competência Geral).....	63
Quadro 5 - Comparação de Competências Gerais e Específicas.....	65

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição do Sexo dos Inquiridos.....	58
Gráfico 2 - Distribuição da Idade dos Inquiridos.....	58
Gráfico 3 - Distribuição das Habilitações Académicas dos Inquiridos.....	59
Gráfico 4- Distribuição do Tempo de Serviço dos Inquiridos.....	59

UM PERCURSO ENTRELACADO

INTRODUÇÃO

Chegando agora ao fim de mais uma etapa, vislumbro finalmente a profissão que escolhi ser aquela que orientará os meus passos no contexto profissional e, assim, dou por mim a pensar nos motivos que me levaram a escolher este caminho.

No último ano da Licenciatura em Educação Básica surge a oportunidade de realizar um estágio na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa sala de 2º Ano e, é pela experiência vivida durante esse estágio que decido direcionar os meus estudos também pela área do Ensino Básico. Desta forma ingresso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde me possibilita, para além de atingir o objetivo inicial (Educação Pré-Escolar), também integrar uma nova área que até ao momento não me cativava (Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Recuo alguns anos atrás, até ao 9º Ano do Ensino Básico e recorro a minha primeira escolha na área da educação, numa altura onde tantas incertezas pairavam sobre mim. Era finalmente o momento em que podia decidir o que queria estudar, uma vez que até aí a organização do currículo escolar previa uma igualdade na oferta dada aos alunos. É então que, na Escola Secundária José Saramago, surgem pela primeira vez cursos profissionais e, foi assim que optei por escolher um curso que ao fim de três anos me daria uma profissionalização. Foram três anos muito bem aproveitados, conheci bons professores, tive o meu primeiro contato com instituições pré-escolares e permiti-me descobrir o quanto era feliz, junto dos mais pequenos.

Foi no último ano do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância que conheci uma professora (que tinha como formação inicial educação de infância) e que me levou a conhecer a sua escola de formação, escola, essa, que passados poucos meses se tornou também a minha escola de formação. Foi, sem dúvida, que quando pela primeira vez entrei na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (ESEIMU) me apercebi o quanto aquela visita me iria auxiliar na escolha difícil que pensava ter, em decidir qual seria o caminho a seguir.

O ambiente tão acolhedor que à primeira vista é transmitido leva-me a refletir que também é um pouco meu e, na verdade, é o ato de acolher que acredito ser uma capacidade que qualquer educador/professor deve ser capaz de ter e que qualquer escola deve proporcionar.

E como futuro Educador e Professor percebo, também através da minha escolha pela ESEIMU, o quão importante é o ambiente que uma escola deixa transparecer, ambiente esse que deve transmitir a qualquer aluno o sentimento de que aquela é a sua escola, a sua casa. Para Portugal (1995) a qualidade do ambiente educativo depende, ainda, das condições de trabalho apresentadas aos profissionais de educação, onde o ambiente educativo só pode ser bom para uma criança se for igualmente bom para o adulto que com ela trabalha.

E é desta forma que os professores/educadores surgem como essenciais ao desenvolvimento e criação desse ambiente escolar, ou seja, como promotores e orientadores da organização de uma escola, os docentes desempenham um papel crucial nas relações que se constroem diariamente, tanto dentro da sua sala de aula, como também fora dela. Neste sentido, destaco, então, a profissionalidade docente, que para Sacristán (1999) é entendida como

a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. (p. 65)

Seguindo esta linha de pensamento, surgem as competências que julgam ser primordiais à sua profissão e a forma como as desenvolvem, espelham a sua imagem enquanto profissionais da educação e refletem a sua prática docente, que segundo Alarcão e Roldão (2009, p. 16), a definem como “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética”.

Por vezes, ao longo do curso, questionava-me acerca das motivações que me levaram pela escolha na área da educação e, durante uma pesquisa deparei-me com uma citação de Day (2006), que retrata exatamente o porquê de querer ser professor,

os professores apaixonados pelo ensino têm consciência dos desafios que enfrentam (...), têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar dos alunos. (...) Para estes professores, ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade. (p. 23).

E é essa paixão que marca a diferença entre os professores, é essa paixão que faz os alunos acreditarem em si, é essa paixão que ajuda os encarregados de educação a

participarem ativamente na comunidade educativa e é essa paixão que me faz sonhar e me faz descobrir em cada instante o quanto me realiza ser professor.

Tendo em conta que a maior parte do tempo de vida dos docentes é passado na escola, primeiramente como alunos e posteriormente como professores/educadores, Sarmiento (2009) refere-se às aprendizagens da profissão na escola, defendendo que

a escolha da profissão é, muitas vezes, justificada pela socialização prévia que se tem com a mesma – a opção faz-se numa altura em que ainda se é aluno – e sobretudo pelas memórias afetivas que se possui de algum professor. (p. 321)

E é com as imagens que carrego dos meus professores que abracei mais um desafio. A Escola Básica nº1 da Abrunheira foi a escola destinada à realização do meu último estágio do referido Mestrado. Tal como o nome indica, a Escola situa-se na localidade da Abrunheira, pertencente à União de Freguesias de Sintra: Santa Maria e São Miguel, São Martinho e São Pedro de Penaferrim, no Concelho de Sintra.

A Escola Básica nº1 da Abrunheira é uma escola pertencente à Rede Pública, é composta pelas valências de Pré-Escolar (2 salas) e 1º Ciclo do Ensino Básico (4 salas), abarcando ainda o Centro de Atividades de Tempos Livres. No entanto, importa referir que diariamente existem 6 turmas de 1º Ciclo do Ensino Básico a funcionar na Escola, sendo que 4 turmas funcionam com horário de desdobramento (duas de manhã e duas de tarde) e as outras duas durante a manhã e a tarde.

Por uma questão de resposta a uma necessidade minha, fui integrado numa das salas cujo horário é de desdobramento (tarde), assim, o meu estágio foi realizado com uma turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, cuja componente letiva se realiza entre as 13h15 e as 18h15. A referida turma é composta por 26 alunos, 14 rapazes e 12 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Todos eles frequentam o 1º ano pela primeira vez, no entanto, existe um aluno sinalizado com NEE (dificuldades na fala), que é acompanhado por um professor especializado uma vez por semana, fora da sua sala de aula.

Os alunos desta turma são bastante atentos e interessados, em alguns momentos, conversadores, no entanto são curiosos e aderem facilmente ao que lhes é proposto. É uma turma heterogénea, onde cerca de seis alunos já sabem ler muito satisfatoriamente, outros seis têm algumas dificuldades na leitura e os restantes são alunos regulares no que diz respeito à sua aprendizagem. Demonstram alguma necessidade em estarem sempre

ocupados e, enquanto grupo, detêm uma boa relação de respeito, não transparecendo a existência de grandes atritos entre os vários elementos (à exceção de alguns que acontecem pela imaturidade inerente a esta idade).

Habitualmente, o ambiente de sala de aula é muito tranquilo, os alunos são educados e cumprem as regras propostas para um bom funcionamento.

Caraterizando assim o modelo pedagógico observado, importa referir que apesar das diretrizes do Agrupamento de Escolas em que a Escola está inserida, serem bastante planificadas (mensalmente), existe liberdade na abordagem e até no ritmo em que os conteúdos são lecionados. Não existe a preocupação de seguir criteriosamente os manuais escolares adotados, sendo que a sua utilização serve, muitas vezes (senão sempre), como forma de consolidação de aprendizagens. As aulas são dinâmicas e privilegia-se a variedade de fichas que os alunos vão resolvendo (sendo vários também os livros em que são recolhidas). A valorização de ouvir o aluno é notória e, como tal, existe também liberdade para as mais diversas intervenções do mesmo, tal como defendem Olson e Bruner (2000, citado por Niza, 2012)

as salas de aula não poderão continuar a ser vistas meramente como locais onde a informação é transferida do adulto para a criança, mas sim (...) nas quais o discurso social genuíno pode ocorrer, onde as crenças podem ser expressadas, (...), em vez de serem apenas apresentadas pelo professor que tudo sabe. (p. 637)

Por fim, saliento a relação estabelecida entre a docente e os alunos, que de forma cúmplice transmite um sentimento de segurança, sem descurar a sua autoridade na sala de aula.

Ao longo do meu percurso na ESEIMU e, dos diferentes estágios que fui realizando, pude entender o quanto me fascinava a profissão docente. Os vários estudos já realizados, tiveram da minha parte uma atenção especial e ao lê-los, o interesse em conhecer e perceber mais acerca do tema, tornava-se cada vez mais desafiante e levava-me a descobrir diferentes pontos de vista, de diferentes autores, que até ao momento me eram desconhecidos. A tomada de consciência desta realidade serviu como um impulso para a realização do presente relatório.

Na sequência da leitura e análise do artigo "Ser Professor. O que pensam os professores das suas competências" de Conceição & Sousa (2012), um estudo aplicado a professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, do Concelho de

Almada, surgiu a oportunidade de replicar o referido estudo, através da Unidade Curricular- Prática de Ensino Supervisionado, no 1º Ciclo do Ensino Básico, no Concelho de Sintra. O desafio de compreender as competências que os professores vêm como essenciais à sua profissão e a forma como as demonstram no exercício do seu trabalho, despertam em mim, enquanto investigador, a vontade de aprofundar os meus conhecimentos acerca da profissão docente.

Desta forma, este estudo visa *compreender e identificar quais as competências que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico julgam essenciais ao seu papel enquanto profissionais de educação*, partindo de duas questões norteadoras:

- Quais as competências que o grupo de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico julgam essenciais ao seu papel como profissionais de educação e como as hierarquizam?
- Que competências são evidenciadas no quotidiano de uma sala de aula do 1º Ano do Ensino Básico?

Para tentar dar resposta ao problema e às questões colocadas, irei recorrer a autores de referência, tais como:

Teodoro (2010), Nóvoa (1999) e Adão (1993), que apresentam uma análise à situação profissional dos docentes, evidenciando todo o seu percurso histórico enquanto profissão.

Estrela (1992; 2010), Day (2001; 2006) e Tardif e Lessard (2009), que caracterizam o professor enquanto profissional, numa análise às relações inerentes à sua profissão, através das dimensões ética e pedagógica, a ela associadas.

Cortesão (2000), Mesquita (2011) e Day (2001), que introduzem a reflexão acerca da função do professor, numa abordagem à sua autoridade dentro e fora da sala de aula, ao desenvolvimento de uma diferenciação pedagógica na sua prática, demonstrando assim a imprescindibilidade que o professor pode e deve manifestar.

Sarmiento (2009) e Roldão (2008), que contribuem para a construção do conhecimento profissional, através de uma análise às aprendizagens vivenciadas ao longo da vida, explicitando ainda a importância da cooperação entre pares profissionais, para a construção desta profissão.

Perrenoud (1999; 2000), Boterf (2005), Marchão (2012), Roldão (2003) e Tardif (1996), que caracterizam o conceito de competência, abordando ainda a introdução desse conceito na profissão docente.

Perrenoud (2000), que alerta para a necessidade de uma ação pedagógica assente numa prática construída através de competências, enumerando assim *Dez Novas Competências para Ensinar*.

Este estudo apoia-se numa metodologia mista, que tem como base a investigação qualitativa e quantitativa, onde recorro a inquéritos por questionários, observação participante, diários e pesquisa documental, como elementos basilares desta pesquisa, sendo a sua realização suportada por autores de referência:

Bisquerria (1989), Afonso (2005), Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994) e Lessard-Hérbert (1996), numa análise à caracterização e compreensão das características de uma investigação qualitativa.

Richardson (1989), Gall, Gall e Borg (2003) e Pérez Serrano (1998), que abordam a investigação quantitativa, denotando as suas características mais particulares.

O presente relatório está estruturado em quatro grandes capítulos, que passo a descrever resumidamente.

Ainda antes de apresentar o primeiro capítulo, este relatório inicia-se com a *Introdução*, onde retrato o meu percurso enquanto aluno e profissional, descrevo as motivações pela minha escolha formativa, bem como pela minha escola de formação, caracterizo o meu local de estágio, a turma e o modelo pedagógico observado, explico ainda as motivações pela escolha do tema deste relatório, abordando assim o problema e as questões que emergiram das leituras realizadas, através de autores de referência, relacionados com o problema em questão, bem como com a metodologia utilizada.

O *Capítulo I – Espirais de Conhecimento (Enquadramento Teórico)* é composto por uma reflexão, onde recorro aos estudos dos autores, com o intuito de tentar responder às questões suscitadas, estando assim, este primeiro capítulo dividido em dois pontos: o primeiro, retrata uma abordagem ao professor e à sua profissão, isto é, uma análise ao percurso da profissão docente, à sua ação pedagógica, à função que detém enquanto professor e ao seu conhecimento profissional; o segundo, envolve uma cuidada análise reflexiva ao conceito de competência, partindo depois para uma interpretação das *Dez Novas Competências para Ensinar*, de Perrenoud (2000).

O *Capítulo II – O Reflexo de um Método Investigativo (Metodologia)* compreende uma pesquisa acerca dos métodos investigativos utilizados neste estudo, isto é, a fim de apresentar o processo de investigação, recorro a autores de referência que explicitam as características de uma investigação mista, referindo ainda as técnicas de recolha de dados.

O *Capítulo III – A Teia entre a Teoria e a Prática (Análise de Dados)* baseia-se na interpretação dos dados recolhidos, apoiada num cruzamento com os autores, bem como na análise dos questionários, realizados aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas Alfredo da Silva.

O *Capítulo IV – Da Questão à Confirmação (Considerações Finais)* onde é apresentada a conclusão deste estudo, decorrente do problema levantado e onde procuro responder às questões apresentadas.

Seguidamente, nas *Referências Bibliográficas* surgem referidas todas as obras lidas, consultadas e, conseqüentemente, citadas.

Por fim, os *Anexos* apresentam os diários resultantes desta investigação, bem como o questionário entregue aos professores.

Deste modo e, concluída esta Introdução, importa agora debruçar sobre o Capítulo I – Enquadramento Teórico, numa abordagem à profissão do professor, nas suas várias vertentes, assim como na reflexão do que é a competência e, quais aquelas que os docentes devem saber adotar.

CAPÍTULO I – ESPIRAIS DE CONHECIMENTO...

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 SER PROFESSOR... UMA REFLEXÃO ACERCA DA PROFISSÃO

Na tentativa de organizar este primeiro ponto, do presente capítulo, apraz-me, sumariamente, abordar o percurso da profissão docente, a sua ação pedagógica, bem como a sua função e o conhecimento profissional inerente à profissão do professor.¹

Ser professor nunca foi uma tarefa fácil! Para Estrela (2010, p. 6) “a profissão docente é por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la”. Quando olhamos para a história desta profissão, podemos verificar que durante séculos exigiu-se que o professor fosse um modelo de virtudes. Nóvoa (1999, p. 15) defende que “a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos e leigos das mais diversas origens”. Mais recentemente espera-se que o professor desempenhe as funções de um técnico, capaz de mudar comportamentos e atitudes nos seus alunos e, para Macara, Lino e Teodoro (2011, p. 243), o Ministério da Educação vê a profissão docente numa “perspetiva de um quase mercado educativo”. Levando-me assim, a questionar se será a profissão docente uma tarefa impossível nos dias de hoje.

Importa então refletir nas funções e no conhecimento que envolve toda a profissão docente. Mesquita (2011, p. 19) fundamenta a ideia de que o professor, para o exercício da sua profissão, deve fomentar um “diálogo com a formação”, de uma forma constante, “pensada e concebida” ao longo da sua vida profissional, para que desta forma, a educação deixe de ser meramente um quase mercado educativo.

Quando discorremos sobre a profissão do professor não o podemos fazer sem nos referirmos à escola e ao modelo de educação escolar vigente. Nas palavras de Cosme (2009, citado em Marchão, 2012, p. 87), tal afirmação só é possível através da articulação entre o modelo de educação escolar, “o ofício do professor” e o “ofício de aluno”.

Marchão (2012, p. 87) defende que o “‘ofício do professor’ detém como função a educação e formação do aluno num contexto público e de interesses gerais da sociedade”, isto é, para além dos saberes inerentes à sua profissão, o docente tem claramente uma função social. Cavaco (1999) complementa esta ideia quando refere que

¹ Pontos próximos a serem abordados neste Capítulo I – Enquadramento Teórico

o ofício do professor conduz a pessoa, o profissional, a comprometer-se com um discurso que celebra os valores da democratização, da cooperação e da solidariedade, mas exige-lhe também que atue hierarquizando, selecionando, impondo a concorrência e a competição. (p. 189)

Por outro lado, assiste-se cada vez mais à flexibilidade dos professores em aderirem a “modas” que surgem na “praça pública”. Nóvoa (2007, p. 17) atesta que “as modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo”, onde “a crise da educação escolar fez surgir um discurso pedagógico, moral e político que impõe um conjunto de obrigações ao professor (...) “Hoje em dia todo o professor deve ser...” (Formosinho, 2009b, p. 50).

Para Nóvoa (2007, p. 17) “a gestão pessoal deste equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente” e desta forma “motivar os alunos e contribuir para melhorar a sua aprendizagem e construção de competências é a tarefa dos professores” (Marchão, 2012, p. 54).

Refletindo sobre a ambiguidade da definição de conhecimento profissional, apresento a perspectiva de Prost *et al* (2001), quando afirmam que

não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. (p. 258)

Na verdade, torna-se delicado definir o conhecimento profissional do docente, Houssaye (2004, citado em Niza, 2012) complementa a ideia de Prost *et al* (2001), referindo que

se a pedagogia é o envolvimento mútuo e dialético da teoria e da prática pela mesma pessoa, na mesma pessoa, o pedagogo é, antes de mais, um prático-teórico da ação educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua ação. (p. 637)

E durante toda a vida, o professor vê-se envolto num turbilhão de saberes, primeiro como aluno e, posteriormente, como profissional. Desta forma, Nóvoa (1999, p. 27) vê a relação dos professores com o saber, como “um dos capítulos principais da história da profissão docente”. Na mesma linha de pensamento, Formosinho (2009a, p. 174) afirma que “ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas”, no entanto nem

sempre é fácil entender tal postura. Assim, Marchão (2012) citando Sá-Chaves (1997), defende

que a docência enquanto profissão “tem uma praxis que lhe é própria”, alicerçada num saber próprio, multidimensional e que se concretiza no ato pedagógico. “Ou seja, admitimos que o exercício profissional, enquanto ato social, cultural e cientificamente específico, possui uma matriz que o identifica e, simultaneamente, o diferencia relativamente a outros”. (p. 89)

Complementando a ideia de Marchão (2012), Estrela (2010) refere que os professores sentem aumentadas as suas funções, os seus “campos de ação”, onde a heterogeneidade do público é cada vez mais notória. A exigência colocada no trabalho do professor, transformam a profissão docente

num trabalho fortemente emocional que pode ter tanto de estimulante como de frustrante, mas que torna o professor particularmente vulnerável às situações instáveis da vida escolar e aos juízos de valor dos outros, sobretudo se ele não tiver controlo emocional e não estiver bem seguro dos seus próprios valores e princípios éticos de conduta profissional. (p. 7)

Abordada sumariamente a profissão docente, bem como algumas das características a ela associadas, é oportuna uma análise do que foi e é o percurso desta profissão.

1.1.1. O PERCURSO DA PROFISSÃO DOCENTE... UMA VIAGEM ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Em 1835, ainda antes da Implantação da República², Portugal é “provavelmente, o quarto país do mundo a publicar (...) uma lei estabelecendo o princípio da escolaridade obrigatória” (Teodoro, 2010, p. 16) e, no decorrer do mesmo século, “assiste-se ao aparecimento de um novo movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional.” (Nóvoa, 1999, p. 19). Esta

² A 5 de outubro de 1910

mudança de postura vem contrariar o que até à altura era aceite como trivial, isto é, a atividade docente apresentava-se

mais desvalorizada sob o ponto de vista social, devido, em grande parte, aos baixos vencimentos e à ausência de outras regalias profissionais, como a aposentação e a proteção na doença e, ainda, a indefinição de uma carreira profissional. (Adão, 1993, p. 124)

No entanto, esta legislação à luz da instabilidade social que se vivia, teve pouco efeito e rapidamente caiu em desuso. Por meados do século XIX, em Portugal, assistia-se a uma das mais baixas taxas de alfabetização da Europa³ (Justino, 2010, p. 16). Desta forma e, já no século seguinte, a escolaridade obrigatória “era apenas de três anos, de 1930-1956.” (Formosinho, 2009b, p. 38), sendo que nos anos imediatos houve um alargamento na obrigação de frequência na escola, isto é,

quatro anos para os rapazes a partir de 1956 e também para as raparigas a partir de 1960, de seis anos a partir de 1964, de oito anos na reforma Veiga Simão (1973), de nove anos a partir de 1986. (idem, p. 38)

O séc. XX é marcado pela mudança patente e resultante da Revolução dos Cravos. Adão (1993, p. 123) refere que “com o 25 de abril de 1974, a função docente tradicional foi posta em causa, assistindo-se desde logo a tentativas de transformação do estatuto profissional dos professores”, por outro lado, Nóvoa (1999, p.21) acrescenta que “as dimensões ideológicas prevaleceram sobre os critérios profissionais”. O autor identifica ainda tendências de “desprofissionalização” em momentos distintos, isto é,

durante o Estado Novo, por via de uma política de desvalorização do professorado, mas também no pós- 25 de abril, (...) e no âmbito da Reforma de 1986 com um acentuar do fosso que separa os atores dos decisores. Por outro lado, é evidente que a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como a relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola (...), também contribuíram para movimentos de desprofissionalização do professorado. (p. 21)

No Estado Novo⁴, a escola apresentava-se como nacionalista e baseada em forte doutrinação de caráter moral, o ensino era visto por uma perspetiva elitista, onde o acesso

³ “(...) aproximadamente 15%, e esse último lugar, bem no fim da tabela, repetia-se um século depois, não obstante termos passado para uma taxa perto dos 55%” (Justino, 2010, p. 16)

⁴ (1933 – 1974)

se destinava apenas a algumas classes, nomeadamente o acesso ao ensino superior. Esta perspetiva permitia que o regime político em vigor controlasse o povo, negando-lhe o acesso à informação e ao livre pensamento (crítico). Teodoro (2010) defende que com a Revolução, o acesso aos diferentes níveis de escolarização

amplificado no início dos anos 1970 pelo discurso meritocrático de Veiga Simão, e abrindo novas frentes nos planos da participação na gestão escolar e na reformulação das estruturas e conteúdos de ensino. (...) apostada em mostrar, e não apenas ao nível político, uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo. (p. 21)

Assim, as reformas do ensino, sobretudo ao nível curricular, surgiram com a simplificação dos programas e a separação entre o ensino liceal, mais elitista, e o ensino técnico, mais acessível ao povo. Teodoro (2010) refere que

embora os anos de viragem na política educativa se possam encontrar nos anos 1950, com a implementação da reforma do ensino técnico, o Plano de Educação Popular e a ação global de Leite Pinto à frente do Ministério da Educação, (...) será contudo no início da década de setenta, com a reforma Veiga Simão, que a educação assumirá um lugar central no processo de recomposição do Estado e nos debates sobre a modernização e o desenvolvimento do país. (p. 20)

A ponderação da Reforma Veiga Simão⁵, em 1973, prende-se com a importância atribuída à educação em Portugal, importância essa que assentava em duas razões principais;

por um lado, a forte confiança que os governantes portugueses depositavam na educação e, por outro lado, a proeminência histórica do papel do ensino em Portugal, a sua ligação com o catolicismo e a sua função específica na mudança social. (Stoer, 2008, p. 18)

Desta forma, "ser professor, depois da Reforma Veiga Simão⁶, passou também a ser responsável especial por um grupo de alunos e coordenar o ensino de uma disciplina" (Formosinho, 2009a, p. 176).

⁵ José Veiga Simão – Ministro da Educação Nacional (1970-1974)

⁶ Lei 5/73 de 25 de julho

Em 1986, é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo ⁷, sendo “apresentada normalmente como o ponto de partida da reforma educativa” (Teodoro, 1994, p. 52), desta forma é parte integrante a publicação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Assim,

são consignados neste diploma o direito à educação e à cultura para todas as crianças, é alargada para 9 anos a escolaridade obrigatória, garante-se a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (ensino recorrente) e a melhoria educativa de toda a população. (Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos, 2003, p. 26)

Nos últimos anos, vai-se observando por parte do Estado (Ministério da Educação e Ciência) um esforço crescente em controlar e burocratizar os docentes, as escolas e a educação. Formosinho (2009a, p. 178) refere ainda que

verificou-se um alargamento do conteúdo da função docente na escola de hoje, o que implica o reforço das competências genéricas dos professores. A implementação de programas massivos de formação contínua é uma consequência deste reforço.

Assim, Estrela (2010, p. 67) refere que a “profissão docente estabelece um conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes”, que inevitavelmente são observáveis na prática da ação pedagógica.

Após a contextualização do percurso da profissão docente e no sentido de caracterizar e entender a ação pedagógica, segue-se uma abordagem ao professor enquanto profissional, às relações inerentes à profissão, bem como às dimensões (ética e pedagógica) a ela associadas.

⁷ Lei 46/86 de 14 de outubro

1.1.2. A AÇÃO PEDAGÓGICA... UMA VISÃO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

Diariamente, o professor, na ação que envolve a sua sala de aula e, até mesmo na sua escola,

deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, a organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (Delors *et al.*, 1996, citado por Macara, 2009, p.79)

Numa perspetiva de reflexão acerca da ação pedagógica, aprez-me citar Estrela (2010) quando nos leva a questionar sobre,

que docente não se lembrará dos seus primeiros dias de aulas e dos sentimentos de autoimportância, alegria e entusiasmo por começar uma carreira, à mistura com sentimentos de apreensão e receio? (p. 23)

Desta forma, Cadima, Leal e Cancela (2011, p. 18) defendem que os professores podem desempenhar um papel crucial na gestão das emoções dos alunos, quer ao nível da sua sala de aula, como também na comunicação entre os vários agentes, isto é, entre pares. Delors *et. al.* (1996, pp. 152-153) corroboram esta ideia referindo que “a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia.”

Estrela (2010) e Day (2006) acreditam que a ação pedagógica desenvolve-se baseada na paixão que o professor emprega na sua profissão. No entanto, interessa refletir se

não haverá professores que, embora apaixonados pelo ensino, não consigam concretizar essa paixão em termos de eficácia, sentindo-se realizados através de uma relação pedagógica, muitas vezes mais gratificante para o professor do que para os alunos, em função de uma falsa empatia com os alunos que leva a projetar neles os sentimentos dos professores? (Estrela, 2010, p. 59)

E neste sentido, “salientam-se as qualidades pessoais que permitem a construção de um ambiente de aprendizagem democrático e socialmente justo para todas as crianças” (Marchão, 2012, p. 95), sendo notório que “uma pedagogia que ajude o homem a crescer conforme o seu potencial originário é impossível se os adultos, sobretudo os educadores, não decidam ser pessoas autênticas” (Giordani & Mendes, 2011, p. 222).

Assim, Lüdke e Boing (2004, pp. 1176 - 1177) referem que a ação pedagógica prevê no professor “o principal ator pelo qual, obrigatoriamente, passam as diferentes culturas” tornando-o desta forma como “o fiel depositário da cultura, o herdeiro”. Indo ao encontro dos referidos autores, Morin (2002) entende que

a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, saber-fazer, regras, normas, interdições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos que se transmitem de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e mantém a complexidade psicológica e social. (p. 61)

Por outro lado, Estrela (1992, p. 57) considera que o “ato pedagógico é essencialmente um ato de comunicação visando induzir a aprendizagem de um saber” e, nesta linha de pensamento, Mesquita (2011) apresenta a ideia de Day (2001) afirmando que os professores não são só mediadores do conhecimento mas também condutores da aprendizagem e as suas ações “devem ser no sentido de desencadear processos físicos e cognitivos necessários para a aprendizagem do aluno” (Nivagara, 2011, p. 317).

Assim, retomando a ideia de Estrela (2010) e de Day (2006), acerca da paixão que o professor emprega na sua profissão, é inevitável referir a estreita ligação existente entre essa paixão e a relação criada no ambiente escolar. Na verdade, arrisco-me a afirmar que a influência que uma tem sobre a outra, condiciona toda a dinâmica presente na ação pedagógica e, desta forma, Estrela (1992) referencia que,

torna-se evidente que não há relação pedagógica que não se inscreva num quadro complexo de relações mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/apropriação. (p. 36).

As relações entre pares são um dos aspetos mais significativos da vida profissional e proporcionam um contexto particular que se reflete no desenvolvimento do professor, na forma como este está e interage. Ao centrar a ação pedagógica no ensinar, Tardif e Lessard (2009) apresentam a perspectiva de que “ensinar, portanto, é colocar a sua

própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes” (p. 268) e, por isso, “não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar, visto que cada professor dá à sua prática as cores das suas próprias relações com outras pessoas” (idem, p. 271). Estrela (1992, p. 37) ratifica esta ideia, quando refere que “não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse saber origina”.

Para Estrela (2010, p. 51) a relação pedagógica é uma “fonte de autorealização” e, é através do ato de ensino, onde os professores têm contato com emoções “intensas e gratificantes”, que se consciencializam da diferença que fazem na vida dos seus alunos. E assim, um retorno (“feedback”) por parte dos alunos, é visto como uma “recompensa para o seu bem-estar psicológico e emocional e para a confirmação da sua profissional eficácia.”

Complementando a ideia de Estrela (2010), Tardif e Lessard (2009) numa abordagem à relação pedagógica, afirmam que

o professor que pode impor-se a partir do que é enquanto pessoa, que os alunos respeitam e até apreciam ou amam, já ultrapassou a experiência mais temível e difícil do ofício, no sentido de ser aceite pelos alunos e poder ir em frente. (p. 266)

Estrela (1992, p. 47) apresenta uma analogia entre duas perspetivas diferentes de defender e caracterizar a relação pedagógica. Por um lado, refere a ideia de Filloux (1974, citado em Estrela, 1992), que defende e se baseia no “dever de ensinar”⁸ e no “dever de aprender”⁸ que, de forma a funcionar, “tem de escamotear a relação de inferior a superior”. Por outro lado, Estrela (1984, citada em Estrela 1992) vê a relação pedagógica baseada no respeito pela pessoa, onde o professor reforça a sua ação através da competência profissional de ordem científica e relacional.

Abordada, assim, a dimensão pedagógica da profissão docente, pretende-se agora discorrer acerca da dimensão ética desta profissão.

Estrela (2010, p. 89) refere que os professores ao longo da sua carreira vão vivenciando situações complexas que os colocam frequentemente perante dilemas. A insegurança e hesitação são, sem dúvida, dois sentimentos que surgem por ser esta, uma profissão de fáceis juízos profissionais.

Ainda na mesma perspetiva, Estrela (2010, p. 89) caracteriza o

⁸ Expressão utilizada pela autora

professor enquanto pessoa autónoma, dotada de consciência moral e de convicções éticas que inspiram a sua conduta no desempenho dos seus diferentes papéis sociais, é simultaneamente um profissional inserido num sistema de ensino e numa instituição concreta, com os seus múltiplos regulamentos, que poderão ser sentidos não só como constrangimentos mas também como fonte de conflito de valores.

Caraterizado o professor, numa dimensão ética, é pertinente citar Macara, Lino e Teodoro (2011, p. 253) que questionam se “definindo a docência como uma ocupação ética, como convém então que os professores a exerçam?”. E em resposta, utilizo uma citação de Sarmiento (2009), que demonstra que “o pensar, o sentir, a voz de cada professor serão com certeza elementos construtivistas na sua identidade profissional, na forma como se relaciona com os outros e promove a sua ação educativa” (p. 305).

Apresentada a ação pedagógica da profissão docente, é oportuna a reflexão acerca da função do professor, onde a autoridade, a diferenciação pedagógica e a imprescindibilidade do professor, são temas a abordar.

1.1.3. A FUNÇÃO DOCENTE... UMA PERSPETIVA EM ABERTO

Falar da função docente, é ainda para muitos, falar de quem ensina! Nivagara (2011) confirma esta afirmação, referido que “de uma forma reducionista poderia pensar-se que ensinar é apenas transmitir conhecimentos” (p. 318).

Na verdade, considero que a função do professor, vai muito mais além do que ensinar. O professor, numa perspetiva mais construtivista, contempla a aquisição de novos conhecimentos não apenas como “uma simples memorização mas uma construção mental complexa” (Perrenoud, 2002, p. 141).

Para Sacristán (1999) a função dos professores é definida pelas “necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta” (p. 67) e, neste sentido, configurar a imagem do docente, é igualmente abraçar todos os seus valores, atitudes, práticas e, assim, ver o *professor como pessoa*⁹.

⁹ Expressão utilizada por Nóvoa (1992)

Desta forma, é inevitável e necessário afirmar que o docente, acima de tudo, é um modelo e, seja qual for a sua função, ou a aquela em que mais acredita, na verdade, “qualquer ato educativo é um ato de influência direta ou indireta e, por isso, é impossível educar sem influenciar, quer se reconheça essa intenção ou não” (Estrela, 2010, p. 96).

Cortesão (2000) expõe, desta forma, a função docente, numa perspectiva de diferenciação pedagógica, em que

os dispositivos de diferenciação pedagógica que se definem habitualmente pela sua reinvenção em cada contexto (pela necessidade sentida de se adequarem) têm sido, até agora, somente analisados relativamente à atuação de professores face à heterogeneidade sociocultural com que progressivamente se vão confrontando, professores esses que sentem necessidade de estabelecer «pontes» entre culturas. (p. 63)

Esta diferenciação pedagógica é possível, na medida em que os docentes tendem a adequar a sua prática, à heterogeneidade de alunos que entram diariamente nas suas salas de aula. Mesquita (2011) e Day (2001) defendem que se o professor, nesta vertente de adequação, conseguir “fomentar a curiosidade do aluno, ajudando-o a descobrir e construir respostas divergentes, mas corretas, para a mesma situação problemática” (Mesquita, 2011, p.31), podem tornar facilitadora esta sua função.

E assim, é visível que cada vez mais é exigido do professor. Esteve (1999) realça que torna-se inaceitável que um docente aceite que a sua função se resuma apenas ao domínio cognitivo, aliás, atrevo-me a acreditar que já não existem professores que de tal forma pensem. O referido autor (1999) esclarece ainda, que

para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador de aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador de trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual. (p. 100)

Day (2001) vem complementar esta ideia, referindo que a função dos professores é conseguirem manter “a capacidade de ser autoconscientes sobre o seu ensino e estarem constantemente atentos às possibilidades de aprendizagem inerentes a cada situação de ensino e a cada interação individual” (p. 93).

Por outro lado, Marina (2011) apresenta a função docente e a autoridade, como uma ligação simbiótica, isto é, “parece que o professor deve ter e usar a autoridade para cumprir a sua missão” (p. 130). Para Daniel Sampaio (2011),

Marina propõe um caminho para a autoridade merecida dos docentes, assente em dois pontos: «em primeiro lugar, uma capacitação profissional, os conhecimentos e competências necessárias para lidar com os alunos e, em segundo lugar, uma autoridade moral, que se manifesta na maneira de atender ao interesse superior do aluno (...). A educação tem sempre um conteúdo moral, que deve transmitir mediante uma adequada pedagogia da liberdade e do dever.» (p. 11).

Tardif e Lessard (2009) veem a autoridade como uma influência na função docente, reforçando que essa autoridade “está ligada tanto ao estatuto de adulto do professor em relação às crianças e aos jovens quanto ao seu estatuto de ‘mestre’, conferido a ele pela escola” (p. 266).

Na verdade, acredito que a autoridade baseia-se no respeito que se respira numa sala de aula e aí só o professor tem a responsabilidade de o controlar. A autoridade “está ligada ao seu papel, à missão da qual a escola o investe, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal” (idem, p. 266).

E é desta forma que Day (2001) refere que os professores atravessam um processo através do qual sozinhos e/ou em conjunto com os seus pares profissionais, reveem e valorizam o seu papel como promotores de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida, como docentes.

Tendo em conta a tamanha diversidade de funções que um professor pode assumir/desempenhar, aprez-me citar Carbonell (citado por Mesquita, 2011) que numa indecisão constante questiona

o que é um professor: um artesão da infância, um técnico da docência, um artista da formação, um trabalhador do ensino, um missionário, um intelectual, um profissional da educação, um semiprofissional ambíguo? Ou um investigador, um poeta, um arquiteto, um escultor, um jardineiro? E porque não, um amigo, um pai ou uma mãe? (p. 31)

Após esta reflexão sobre a função docente, é igualmente pertinente abordar uma outra característica desta profissão, o conhecimento profissional, onde será apresentada a forma como é construído esse conhecimento, através das aprendizagens vivenciadas ao

longo da vida, bem como a importância da cooperação entre pares profissionais, para a construção desta profissão.

1.1.4. O CONHECIMENTO PROFISSIONAL... ENTRE AS APRENDIZAGENS DE UMA VIDA

A construção do conhecimento da profissão docente, na perspectiva de uma aprendizagem ao longo da vida, pode ser vista como uma “forte articulação entre os eixos da vida pessoal e os eixos da vida profissional” (Sarmiento, 2009, p. 313). Assim, a autora enuncia vários moldes de aprendizagem da profissão, que passo a descrever.

“A aprendizagem da profissão em família” (idem, p. 313) é observável, muitas vezes, na relação que o professor constrói com o grupo de alunos a seu encargo. A construção do conhecimento profissional passa, por um lado, pelas expectativas que os pais lhes colocaram enquanto filhos, no sentido de lhes proporcionar o que talvez não tiveram, garantindo-lhes de certa forma uma estabilidade pela qual poderão não ter passado. Por outro, pelo modelo observado no seio do lar, onde o “exemplo de atitudes (...) aliava a segurança afetiva à compreensão dos interesses e necessidades dos seus” (id, p. 314) e, a importância, da conversa familiar, colocava a ponderação das decisões a tomar, como essencial, levando assim, a que o docente seja um modelo em que promove o crescimento do outro, deixando-o ser ele próprio. Desta forma, a construção do conhecimento profissional, na vertente relacional da profissão, articula-se com as vivências que os docentes têm junto dos seus próprios filhos ou então, de outras crianças que lhes estão próximas.

“As aprendizagens da profissão em contextos quase informais” (idem, p. 316) são vistas como tendo uma importância essencial, quer na opção que o docente faz quando opta por esta profissão, como também pela seleção da sua prática pedagógica. E neste sentido, As vivências que surgem ao longo da vida, por exemplo, através de hobbies, influenciam em grande parte a atitude que o professor denota no seu dia a dia.

“As aprendizagens da profissão na mobilidade profissional” (id, p. 318) são vistas como uma forma de desestabilização dos professores e até das crianças, sendo que produz, nesta profissão, um envolvimento muitas vezes entendido como insuficiente, na medida em

que existem determinadas dimensões da profissão que acabam por não ser desenvolvidas, isto é, o envolvimento criado com a comunidade, pais e até alunos, é frequentemente posto em causa, visto que os professores veem a escola como uma instituição pouco estabilizada.

“As aprendizagens da profissão com os pares” (Sarmiento, 2009, p. 319) são referidas como uma discussão de que denota alguma importância, tendo em conta que o contato com outros professores ou técnicos, evita muitas vezes, que o professor se isole dentro do meu mundo. Assinala-se ainda, por um lado, que este contato direto entre professores, possibilita a aprendizagem através dos erros que se observam. E por outro, que a viabilização de momentos que potenciem a construção de projetos, de novos saberes e até de trocas e partilhas de experiências, são também vistos como uma consequência da proximidade entre os docentes.

“As aprendizagens da profissão na escola” (idem, p. 320) são, sem dúvida, entendidas como muito importantes na vida de um professor, isto é, sem dúvida que o docente passa grande parte do tempo da sua vida na escola, primeiramente como aluno e mais tarde como professor. Importa referir que a opção pela escolha desta profissão faz-se enquanto ainda se é aluno e, muitas vezes, deve-se às “memórias afetivas que se possui de algum professor” (id, p. 321). Por outro lado, é igualmente significativo o modo como a relação com os outros professores é construída, onde as escolas de formação inicial detêm um papel preponderante. Assim, as experiências vivenciadas nessas escolas facultam a construção de relações entre colegas, que se tornam essenciais na forma como se vai desenrolar a inserção profissional.

“As aprendizagens da profissão com as crianças” (idem, p. 324) apresentam-se como a base fundamental nas aprendizagens da profissão, onde toda a ação pedagógica é vista como essencial na vida do professor, assim, o docente vê-se influenciado numa dicotomia entre o eu pessoal e o eu profissional e, é através dessa influência que se constrói a relação com as crianças e com as comunidades. Sendo a prática, o local onde toda a ação decorre, é também aí que o professor se reavalia constantemente, trabalhando conteúdos, experienciando diversas expressões e refletindo na construção e transmissão de “valores e saberes com as crianças” (Sarmiento, 2009, p. 324). A forma como o professor se insere nas comunidades e o tipo de relação que constrói com as mesmas, possibilita que seja evitado o isolamento do professor, bem como a (re)formulação de outros métodos que lhe permitam inovar a sua prática. E assim, as vivências entre o professor e a comunidade

(pais), permitem que a entreaajuda na educação das crianças seja vista como uma forma de reconstrução.

Analisados os vários moldes de aprendizagens da profissão docente, abordados por Sarmiento (2009), apraz-me referir

a relevância da profissão professor como “profissão do humano” (Boltanski, 1982), em que o ser pessoa é o centro em torno do qual as ações pedagógicas ganham significado. (...) Os professores são pessoas que se formam nos seus diversos contextos vivenciais, ao longo da vida (p. 326)

Nesta perspetiva, ousou afirmar que a construção do conhecimento profissional, insurge de uma ambiguidade acerca da dimensão de como pode ser definida, conforme refere Terremoto (2012), quando argumenta que

como tal, o conhecimento do professor deve ser estudado não apenas com base no seu discurso, mas também no seu saber-fazer, observando e descrevendo a sua atividade de forma a inferir das suas ações as competências subjacentes que a tornam possível. (p. 68)

Por outro lado, Roldão (2008) sustenta que o conhecimento profissional docente vive dependente da prática e da didática, isto é,

o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidade, condições e recursos, que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora – que se configura como «prático». (p. 176)

Neste sentido, é inevitável dissociar esta visão do conhecimento profissional, com a visão de Nóvoa (1992), que vê como essencial a cooperação entre pares profissionais, no desenvolvimento da construção deste conhecimento, onde é notório que

o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (p. 14)

Assim e, de encontro ao que Nóvoa (1992) defende, Day (2001) descreve a construção do conhecimento profissional como

o processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, revêm e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores (p. 270)

Importa, portanto, visualizar a experiência como um meio para chegar à construção do conhecimento profissional do professor, ou seja, Dominicé (1990, citado em Nóvoa, 1992) assegura que

devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. (p. 14)

Desta forma, pede-se que exista uma transformação na visão que se tem da construção do conhecimento profissional. Pires (2006, p. 2) defende que a perspectiva inicial dessa construção era de “algo exterior ao professor” (idem, p. 2), passando assim, para uma configuração em que é o próprio professor a construir o seu conhecimento, através do que sabe e pretende saber, ligado transversalmente com a “sua atividade docente” (id, p. 2).

Montero (2005, citado em Roldão, 2008) vem assim complementar a ideia de Pires, defendendo que o conhecimento profissional docente é

o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (p. 178)

Em suma, atrevo-me a dizer que a construção do conhecimento profissional, apesar das influências que possa sofrer, são observáveis nos professores por dois prismas, por um lado, num modelo em que o conhecimento se torna mais científico e, por outro, em

que a construção desse conhecimento é claramente baseada na prática, tal como refere Fenstermacher (1994, citado em Pires, 2006) ao afirmar que

podem identificar-se dois tipos de conhecimento profissional bem diferenciados: um conhecimento formal, entendido como mais proposicional, declarativo, teórico ou científico, e um conhecimento prático, percebido como mais pessoal, situado, tácito, relacional ou ligado ao *saber-fazer*. (p. 2)

Abordada a construção do conhecimento profissional e, no sentido de aprofundar a abordagem à profissão do professor, torna-se assim oportuna, a reflexão acerca das competências docentes inerentes ao exercício desta profissão.

1.2. AS COMPETÊNCIAS DOCENTES... O SENTIR DE UMA PROFISSÃO

Na sequência do que foi abordado na primeira parte deste capítulo e, de forma a preparar o segundo ponto, torna-se necessário que, de uma forma sumária, se faça uma abordagem do que será aqui desenvolvido. As competências docentes serão a base de toda a reflexão, não podendo fugir à compreensão do que é, afinal, a competência, partindo-se depois, para uma análise das competências que Perrenoud (2000) julga essenciais à profissão docente.¹⁰

A profissão docente é das poucas, senão a única, em que os próprios profissionais, saem privilegiados pela experiência que vão vivenciando na observação dos seus próprios professores, isto é, é unânime afirmar que grande parte da vida de um professor é passado na escola e, que é lá que se constroem as competências para no futuro poderem lecionar. Marchão (2012) defende que os professores necessitam, de forma a criar situações de qualidade de ensino, de “construir competências que são basilares na definição e operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem integrais e globais, bem como em toda a sua intervenção nos contextos educativos/escolares” (p. 94).

Surge, assim, uma necessidade, por parte dos professores, de se consciencializarem das competências que realmente são essenciais ao exercício da sua profissão, aliás, Perrenoud (1993) defende que o percurso que os docentes enfrentam na sua formação inicial, não é o suficiente para expandirem a sua visão do que objetivamente é exigido na sua profissão, afirmando que “é assim necessário escolher, limitarmo-nos ao essencial! Mas o que é o essencial?” (p. 148).

Na verdade, o essencial é um conceito abstrato e os professores (na sua maioria) manifestam a ideia que de o seu verdadeiro desejo é o de “marcar a vida dos alunos” (Stiegelbauer, 1992, citado em Day, 2001, p. 21).

E é neste sentido que Perrenoud (1999a) propõe aos professores, que sejam capazes de reconhecer e enaltecer as suas próprias competências, tanto dentro da sua profissão como também em outras práticas, isto é, torna-se fundamental que as competências sejam vistas como “importantes metas da formação” (idem, p. 32) e como “um marco potencial para o desenvolvimento futuro” (Day, 2001, p. 97).

¹⁰ Pontos próximos a serem abordados neste Capítulo I – Enquadramento Teórico

Deste modo, Perrenoud (2000) aponta dez competências que tendem a demonstrar aos professores uma visão diferente de “aprender o movimento da profissão” (p. 14): organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão de aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a sua própria formação contínua.

Marchão (2012) numa abordagem à obra de Perrenoud (2000), salienta que as competências defendidas pelo autor

referem-se à relação e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, mas também ao processo de envolvimento do professor na vida da escola enquanto instituição, através do trabalho em equipa e da necessidade que o mesmo tem de inovar os processos de intervenção pedagógica, acompanhando a evolução tecnológica como meio de promover a mudança e a inovação no contexto escolar. (p. 97)

Depois de uma breve abordagem sobre os conceitos a desenvolver, é necessário partir para a reflexão de como se define a noção de competência.

1.2.1. A NOÇÃO DE UM CONCEITO... COMPETÊNCIA, O QUE É?

Partindo da necessidade de clarificar o conceito de competência, é inevitável não associá-lo ao conhecimento profissional do professor. Perrenoud (2000) não hesita em afirmar que “quando se busca a unanimidade, o mais sábio é ser bastante abstrato e dizer, por exemplo, que os professores devem dominar os saberes a serem ensinados, ser capazes de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliar” (p. 13).

Neste sentido, acredito que a noção de competência fica muitas vezes aquém da sua real amplitude. Boterf (2005) refere ainda que “a competência é demasiadas vezes entendida como ‘aplicação’ de saberes teóricos ou práticos ou como um conjunto de aptidões ou de traços de personalidade (rigor, espírito de iniciativa, tenacidade...)” (p. 19).

Na perspectiva de Marchão (2012), a competência profissional é entendida como um processo infindo e transversal de aprendizagens e de “confluências reconstrutivas de

saberes teóricos e de saberes construídos na prática” (ibidem, p. 94), assim como de “capacidades e habilidades pessoais e sociais” (ibid, p. 94) que se desenvolvem numa contínua inter-relação.

Roldão (2003), complementa esta ideia, referindo-se ao saber como a base essencial para a aquisição de competências e, neste sentido, falar de competências é falar de um saber que se reflete na aptidão permanente que o professor tem na utilização e gestão de uma visão “intelectual, verbal ou prática” (p. 20).

Por outro lado, é curioso o vínculo que as competências têm com os saberes e capacidades, numa perspetiva em que a mobilização de ambas, levam a que o conceito de competência seja concebido como “fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (Perrenoud, 1999a, p. 32).

E assim, Perrenoud (1999b) complementa esta conceção ao afirmar que “on peut avancer l'idée plus générale qu'une compétence permet d'affronter un nombre indéfini de situations différentes, mais de même type, sans pouvoir y répondre de façon stéréotypée”¹¹ (p. 164).

Torna-se assim forçoso afirmar que as competências não são um conceito abstrato, tendo em conta que dependem sempre de alguém para existirem e, assim, quando se fala em competências, fala-se necessariamente de pessoas que as possam alcançar, tal como salienta Boterf (2005) quando refere que “as competências referem-se sempre a pessoas. Não existem competências sem indivíduos. As competências reais são construções singulares, específicas de cada um” (p. 23).

No entanto, o conceito de competência transparece uma ideia, por vezes difícil e dúbia, no sentido em que pode ter “dois pontos de vistas” (idem, p. 25), isto é, a competência pode ser entendida como um processo ou como uma “disposição para agir” (id, p. 25).

Mesquita (2011) apoia esta noção de competência, complementado que “é difícil definir competência *a priori*, uma vez que depende da situação e da forma como esta se articula com as capacidades, habilidades, conteúdos disciplinares e com a serie de recursos (sociais, contextuais, estratégias, etc.)” (p. 38).

De uma forma mais clara e objetiva, Tardif (1996, citado em Roldão, 2003, p. 31) entende a competência como

¹¹ (Pode avançar-se a ideia mais geral de que a competência permite enfrentar um número indefinido de situações diferentes, mas do mesmo tipo, sem poder responder de uma forma estereotipada)

um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma ação eficaz. (p. 31)

Perrenoud (2002) vem assim complementar a ideia de Tardif (1996), quando descreve as competências como uma envolvimento de conhecimentos que, no entanto, não pode ser visto apenas como tal, ou seja, para além da natural mobilização que as competências têm sobre os conhecimentos, estas emergem da capacidade que o professor tem em gerir da melhor maneira os seus recursos cognitivos, tendo em conta diversas situações - “complexas, imprevisíveis, evolutivas e sempre singulares” (Perrenoud, 2002, p. 92), conseguindo assim,

ser capaz de tomar iniciativas, decidir, fazer escolhas, «saber interpretar», porque a sua competência reconhece-se na inteligência prática para resolver as situações, na capacidade, não só de fazer, mas de compreender, «saber o que fazer», ou seja, deve saber dirigir a sua ação atuando de forma pertinente na resolução de problemas (Mesquita, 2011, p. 39)

Na perspectiva de Boterf (1994, citado em Roldão, 2003) é notória a necessidade de desmistificar a noção de competência, uma vez que esta

não se reduz nem a um saber nem a um saber-fazer. (...). A atualização do que se sabe num contexto singular (marcado por relações de trabalho, cultura institucional, fatores aleatórios, recursos,...) é reveladora da «passagem» à competência. (...) A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades,...) mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do «saber mobilizar». [...] Note-se, a propósito, o caráter particular desta mobilização. Ela não é da ordem da simples aplicação, mas da ordem da construção. (p. 32)

Na mesma linha de pensamento, em que a definição de competências se liga a uma construção nas várias vertentes do saber, para Perrenoud (1999a)

formar em verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe (...) uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de ‘dar a aula’ e, afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais (p. 53).

Também Marchão (2012) vê na intervenção do professor a base essencial para a mobilização de competências que se constroem ao longo da vida, na escola, nas turmas e com as crianças. A referida autora (2012) destaca ainda que o conceito de competência baseia-se na forma

como o educador/professor utiliza o seu conhecimento, nas suas diferentes dimensões e o integra nas suas capacidades para resolver os variados problemas do contexto educativo-pedagógico de forma mais adequada e, entendendo que as suas competências não se centram apenas no processo de ensinar mas, sobretudo, no processo de fazer aprender e de educar. (p. 94)

Após esta abordagem sobre o conceito de competência, sob a perspectiva de diversos autores, interessa particularmente destacar Perrenoud (2000), que servirá de base aos itens próximos a abordar – As Novas Competências para Ensinar.

1.2.2. AS DEZ NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR

Perrenoud (2000), autor de referência para uma abordagem através das competências, enuncia *Dez Novas Competências para Ensinar*, desafiando os docentes a perspectivarem um novo rumo para a sua função, estimulando a “que inúmeros professores aceitem o desafio, por recusarem a sociedade dual e o fracasso escolar que a prepara, por desejarem ensinar e levar a aprender a despeito de tudo, ou, então, por temerem morrer de pé, com o giz na mão, no quadro-negro” (p. 11).

Apesar da proposta realizada, o referido autor (2000), reporta-se aos documentos que evidenciam um referencial de competências, como sendo fatigantes, “com frequência logo esquecidos” (p. 12) e, que depois de escritos estão sujeitos a diversas “interpretações” (p. 12), no entanto, não pretende que com esta análise, seja feita uma abordagem às competências de hoje, centradas no professor comum do atual, mas sim, descrever um “futuro possível (...),desejável da profissão” (p. 12).

E é desta forma que evidencia a necessidade de retratar as “competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da

formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas” (ibidem, p. 14).

Em suma, apresentando-se a profissão docente como “um ofício no qual várias dinâmicas se desenvolvem constantemente em paralelo” (ibid, p. 16), muitos professores transparecem ainda a ideia de que “cada um tem uma resposta pessoal e original a questões como: O que é ensinar? O que é aprender?” (ibidem, p. 14) e, assim, a reflexão do autor (2000) acerca das competências, “pretende ser um convite para viagem e para debate, a partir de uma constatação”.

Após a breve análise acerca da obra de Perrenoud (2000), importa agora apresentar as dez competências nomeadas, numa reflexão da qual emergem algumas das competências mais específicas, associadas a cada uma das “10 grandes famílias de competências” (p. 14).

□ ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Esta primeira competência, referida por Perrenoud (2000), leva-me a questionar se na verdade, organizar e dirigir situações de aprendizagem não será uma das funções do professor?

Na procura da resposta, é necessário recuar alguns anos, para entender que nem sempre o professor se via ligado a essa função, ou seja, o docente era o Mestre e os seus Discípulos¹² limitavam-se a admirar e a formar-se, através das suas palavras. Por outro lado e, na atualidade, Perrenoud (2000) defende que “a própria ideia de situação de aprendizagem não apresenta nenhum interesse para aqueles que pensam que se vai à escola para aprender e que todas as situações servem supostamente a esse desígnio” (p. 23).

As situações de aprendizagem quando pensadas e concebidas para alunos ainda crianças ou adolescentes, permitem assim, que o ensino apresente uma perspetiva mais interativa do que expositiva, principalmente, por as turmas serem mais reduzidas. No entanto e, de um modo reflexivo,

¹² Expressão utilizada por Perrenoud (2000, p. 23)

o professor terá a sabedoria de suspendê-la, sob a pena de avaliar que, na verdade, não sabe grande coisa a respeito das situações de aprendizagem que cria... Ver-se como concetor e dirigente de situações de aprendizagem não deixa de ter riscos: isso pode levar ao questionamento de sua pertinência e eficácia! (ibidem, p. 24)

Perrenoud (2000) abordando as situações mais didáticas, acredita que os professores podem conseguir envolver os alunos nas situações que lhes propõem (pelo menos aparentemente), no entanto, cita Saint-Onge (1996), com a questão: “Eu ensino, mas eles aprendem?” (p. 24), na verdade, para Perrenoud (2000) enquanto os docentes entenderem a pedagogia como algo irrepreensível e igual para todos, as verdadeiras situações de aprendizagem, propostas aos alunos, não serão controladas pelos docentes.

Desta forma, o referido autor (2000) esclarece que organizar e dirigir situações de aprendizagem é propiciar a sua prática a esses mesmos acontecimentos. É sobretudo, que o professor seja uma pessoa reflexiva, de forma a que consiga parar e repensar no que realmente faz no seu dia a dia, possibilitando assim que a criação de outros tipos de situações de aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2000) o docente deve conhecer, para a sua disciplina, todos os conteúdos a serem lecionados, bem como a sua tradução em objetivos de aprendizagem, isto é, o professor deve conseguir relacionar os conteúdos que lhes estão destinados a lecionar, com as situações de aprendizagem que irá construir. Assim, torna-se necessário que o professor domine os saberes, permitindo-lhe encontrar um leque de possibilidades de contextos em que possa inserir esses mesmos saberes.

Por outro lado, o docente deve entender que os alunos trazem um passado consigo, ou seja, “o aprendiz não é uma tábua rasa, uma mente vazia” (idem, p. 28) e, neste sentido, é proposto que o professor trabalhe a partir das representações criadas pelos alunos. Esta proposta deve ser entendida não como uma forma de fazer expressar os alunos, para mais tarde os desvalorizar, mas sim, propõe que o professor deve colocar-se no lugar deles, no sentido de entender que muitas são as vezes em que os alunos apresentam obstáculos e incertezas na compreensão do que estão a aprender e, desta forma, é visível que a competência do professor é essencialmente didática.

Quando tal acontece, torna-se facilitador para o professor trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos dos alunos, na perspectiva de conseguir chegar à aprendizagem. Assim, é importante referir que esta aprendizagem não é baseada numa memorização, mas sim, numa compreensão com sentido. Perrenoud (2000) acredita que uma verdadeira

situação-problema permite que a passagem por um obstáculo leve a uma aprendizagem única, sendo o obstáculo visto como “o objetivo do momento” (ibidem, p. 31). Deste modo, o interesse é mais na compreensão do erro, em vez de combatê-lo, tendo sobre eles uma visão de aceitação como etapas a percorrer até à aprendizagem.

E assim, torna-se inevitável que o planeamento de qualquer situação permita uma sequência didática, ou seja, uma situação de aprendizagem não acontece, na maioria das vezes, por acaso, mas sim, porque o docente elabora uma forma motivante de colocar o aluno diante dessa mesma situação. Neste sentido, o professor desempenha a função de criar situações, que visem não uma postura rígida, cuja atitude demonstre a de um “especialista que transmite o saber” (ibid, p. 35), mas sim a de um guia que auxilia as tarefas propostas. Deste modo, Perrenoud (2000) desafia o docente a ir em “busca de um amplo repertório de dispositivos e de sequências (...) com tanta perspicácia quanto possível” (p. 36).

Em suma, é perentório que o docente envolva os alunos quer em atividades de pesquisa, como também em projetos de que desenvolvam o conhecimento. Nesta perspectiva, este envolvimento é visto como uma “capacidade fundamental do professor” (ibidem, p. 36), que aponta para uma necessidade de tornar facilitadora e motivante a própria relação, do professor, com o saber e com a pesquisa. Assim, o papel do professor baseia-se em entrelaçar os vários momentos, assegurando que a aprendizagem se constrói, através da sua capacidade de comunicar, encorajar e mobilizar.

□ ADMINISTRAR A PROGRESSÃO DE APRENDIZAGENS

A abordagem desta segunda competência, leva-me a entendê-la de uma forma ambígua, isto é, se por um lado “a escola é inteiramente organizada para favorecer a progressão de aprendizagens dos alunos para os domínios visados no final de cada ciclo de estudos” (Perrenoud, 2000, p. 41), por outro, “é simplesmente impossível, devido à diversidade dos aprendizes e à sua autonomia de sujeitos” (idem, p. 41).

Nesta perspectiva, Perrenoud (2000) acredita que cada ação deve ser concebida com o intuito de contribuir para a progressão das aprendizagens de cada aluno, num

sentido a longo prazo. E assim, esta competência é entendida como primordial à profissão docente, sendo notório que vai mais além do simples planejamento de tarefas dia após dia.

A importância de conceber e gerir situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos permite ao professor a possibilidade de proporcionar situações desafiantes, desde que estejam ao alcance do aluno e que levem cada um deles a progredir. Perrenoud (2000) esclarece ainda que cada aluno é um aluno e, por isso, desafia o docente a perceber que nem todos eles abordam as mesmas situações com os mesmos recursos e não irão necessariamente passar pelos mesmos obstáculos. Desta forma, um mesmo problema é capaz de ser adaptado aos mais diversos alunos, sendo que essa tarefa não irá representar o mesmo desafio para todos, por outro lado, Perrenoud (2000) refere ainda que a realização de uma tarefa através de um “funcionamento coletivo pode marginalizar os alunos que têm mais necessidade de aprender” (p. 45). Neste sentido, o professor detém a capacidade de ajustar as situações-problema às aptidões e possibilidades de cada aluno, mantendo assim uma atitude condutora das ações resultantes da sua proposta.

Nesta perspetiva, ao professor é pedido que adquira uma visão longitudinal dos objetivos do ensino, de modo a representar a melhor maneira de atuar com conhecimento de causa sobre o que realmente deve ser adquirido no momento, permitindo ainda que se consciencialize sobre o que deve ensinar mais tarde, Perrenoud (2000) de forma ousada afirma que “o verdadeiro desafio é o domínio da totalidade da formação de um ciclo de aprendizagem e, se possível, da escolaridade básica” (idem, p. 46). Neste sentido, cada docente deveria estar apto a ensinar os seus alunos a ler, a entender, a perceber, seja qual for a sua idade ou o seu nível de ensino. Desta forma, a capacidade de criar e gerir progressões em vários níveis, “não é, portanto, um conhecimento de modo algum sólido e estável” (id, p. 47), mas sim, uma necessidade de ver os professores como responsáveis por toda a gestão da sua formação.

Para Perrenoud (2000) é ainda uma capacidade do professor estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem, que é entendida como a forma de pensar numa atividade sob uma perspetiva estratégica. No entanto, estas atividades e/ou tarefas propostas são, de certa forma, constantemente circunscritas pelo tempo, espaço, cooperação, imaginação e até competências do próprio professor. E é assim que Perrenoud (2000) vê no professor a competência de distinguir e modular as atividades de aprendizagem, que visam não apenas uma noção de conhecimento das etapas de desenvolvimento e aprendizagem, mas também uma influência das didáticas das próprias

disciplinas. Propondo ainda que cada professor seja capaz de refletir frequentemente por si mesmo, em função dos seus alunos, assim como na relação entre o que ele lhes diz para fazer e a gestão das próprias aprendizagens.

Para o docente, observar e avaliar os alunos neste tipo de situações, permite-lhe confirmar e aperfeiçoar o que já sabe ou pensa saber sobre os alunos. Assim, é notório que não basta estar diariamente numa aula com os alunos para saber como observá-los, nem como observá-los com atenção para identificar aquilo que sabem ou não, como pensam e como executam. Perrenoud (2000) propõe assim que o docente saiba estabelecer, analisar e recordar momentos que se tornem significativos, de modo a contribuírem para uma observação e análise adequada do próprio aluno. Desta forma, o docente é desafiado a “não mais separar avaliação e ensino, considerando cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos” (idem, p. 51).

Em suma, fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões em relação à progressão dos alunos, é frequente que aconteça no final de cada ano letivo. No entanto, Perrenoud (2000) propõe ao docente que participe nessas decisões, aprendendo a negociá-las com os alunos, com os pais e, ainda, com outros profissionais. Neste sentido, o referido autor (2000), refere que essas decisões são tomadas a partir do que sabe sobre o aluno, num balanço do que adquiriu, do que aprendeu, ao mesmo tempo que se considera este momento como uma forma de reflexão da sua própria prática.

□ CONCEBER E FAZER EVOLUIR OS DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO

Perrenoud (2000) é perentório a afirmar que “diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos -, mas é, sobretudo criar uma organização de trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos seus alunos em uma situação ótima” (p. 55), no entanto, aos olhos de muitos professores esta visão é ainda uma forma de ilusão do próprio ensino. Talvez por acreditarem que ao criar uma situação de aprendizagem para cada aluno, implique responsabilizarem-se por

ele pessoalmente, isto é, diferenciar o ensino é de longe uma visão de ver aumentadas aulas particulares a cada um dos alunos da turma.

Neste sentido, o referido autor (2000) vê esta competência de forma a organizar as interações e as atividades de modo a que cada aprendiz vivencie, tao frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem.

Desta forma, gerir a heterogeneidade de uma turma vem assim opor-se ao que o sistema escolar tenta organizar, ou seja, dessa organização resulta uma turma homogénea, quer em relação à igualdade de idades, quer em relação aos níveis de desenvolvimento. Ainda segundo Perrenoud (2000) o importante, numa pedagogia diferenciada, é criar mecanismos múltiplos, não baseando tudo unicamente na intervenção do professor, mas sim acreditando que os professores serão vistos mais a cooperar para o esforço do desenvolvimento do que, a reproduzir modelos testados anteriormente.

E é assim, que ampliar a gestão de uma turma leva necessariamente à reflexão sobre o professor que trabalha dentro das quatro paredes e de “portas fechadas, com a sua turma” (idem, p. 59). Torna-se então necessário entender que o trabalho em espaços mais amplos exige, assim, novas competências, que obrigam à criação de dispositivos didáticos convincentes, que visam combater o fracasso escolar. Esta competência resulta muitas vezes da relação pedagógica existente entre os vários professores, que de certa forma, possibilita a prática de uma “pedagogia diferenciada” (id, p. 60).

Para Perrenoud (2000) fornecer apoio integrado e trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades, é visto como o ideal na prática de um professor, no sentido em que se torna essencial, encontrar os recursos necessários para dar resposta às dificuldades desses mesmos alunos, sem que para isso seja forçoso excluí-los. Nesta perspetiva, os professores detêm a necessidade de apropriar-se dos saberes, dos professores especialistas, com o intuito de, para além da parte didática, o docente conseguir relacionar-se e agir perante as dificuldades que podem surgir em alguns casos, “sem transformar os professores em psicoterapeutas” (idem, p. 62), mas sim em fornecer-lhes meios para que consigam exercer um atendimento mais individualizado, com recurso a um método mais clínico, através de instrumentos conceituais diferentes.

Em suma, é necessário desenvolver a cooperação entre os alunos e formas simples de ensino mútuo, que na verdade vai contra o que muitos professores acreditam ser o ideal de ensino, isto é, enquanto os professores se virem como a única força de impulso e regulação das aprendizagens dos seus alunos, não se cansarão de tentar estar em todos os

lugares. E é assim que Perrenoud (2000) propõe que os alunos “se envolvam em uma tarefa cooperativa que provoque conflitos sociocognitivos e favoreça a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada um” (p. 63), não esquecendo contudo que toda a pedagogia diferenciada exige a cooperação ativa dos alunos e dos seus pais, sendo importante por isso, que o docente apresente aos alunos todas as explicações fundamentais para este tipo de cooperação.

□ ENVOLVER OS ALUNOS NAS SUAS APRENDIZAGENS E NO SEU TRABALHO

É inevitável negar que o professor “espera alunos que se envolvam no trabalho, manifestem o desejo de saber e a vontade de aprender” (Perrenoud, 2000, p. 68), por outro lado, é forçoso ver no professor “a responsabilidade pelo desejo e pela vontade” (idem, p.68) de aprender.

É assim que Perrenoud (2000) refere a larga amplitude de atitudes presentes nos professores,

alguns não perdem um segundo sequer para desenvolver a motivação dos alunos e acham que “não são pagos para isso”; limitam-se a exigí-la e a lembrar as consequências catastróficas da indolência e da reprovação. Outros consagram uma parcela não-negligenciável de tempo a encorajar, a reforçar uma certa curiosidade. (p. 68)

Deste modo, Perrenoud (2000) envolve também a escola nesta capacidade de motivar os alunos, reforçando que não se pode pedir aos professores que consigam fazer milagres baseados na aplicação dos programas, tendo em conta que esses são idealizados para alunos que já surgem com a motivação para aprender.

De forma a suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliação, Perrenoud (2000) espera que o professor consiga ensinar, reforçando a forma de aprender, ao mesmo tempo que estimula o desejo que querer saber. E por isso, o papel do professor parte da compreensão de diversos mecanismos bem como da gestão do desejo de saber e da vontade de aprender.

Por outro lado, instituir uma turma de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos visa promover, num ambiente de sala de aula, a construção de um “diálogo singular” (ibidem, p. 72). Na verdade, o professor vê nos alunos a capacidade de serem capazes de considerar e desempenhar um papel essencial de mediação da própria turma. Perrenoud (2000) defende ainda que a relação com o saber pode ser redefinida na aula, graças a uma negociação real do contrato com a didática, que desafia o professor a ser capaz de possuir a capacidade de ouvir os alunos, de os ajudar a construir o seu pensamento e de os ouvir.

Neste sentido, oferecer atividades opcionais de formação é ainda subestimado por grande parte dos professores, na verdade, “a padronização parece a regra, a diversificação das atividade parece exceção” (Perrenoud, 2000, p. 74). O professor enquanto não conseguir distender os laços convencionados entre o objetivo de aprendizagem, uma atividade cognitiva (que supostamente o serve) e os recursos de ensino correspondentes, terá uma tendência que o leva a padronizar e, que necessariamente o impossibilita de deixar uma margem de liberdade aos alunos.

Em suma, o favorecimento da definição de um projeto pessoal para cada aluno é visto como um sonho a acontecer no sistema de ensino, ou seja, na verdade, “o projeto pessoal de uma criança não é necessariamente completo, coerente e estável” (idem, p. 76), mas sim, frágil, nem sempre racional e, muito menos, justificável. Sendo fundamental levar o aluno a questionar-se, a participar em projetos, realizando-os, avaliando-os, enquanto o professor deve requerer através dos mais variados conhecimentos didáticos, a capacidade de comunicação, de empatia e de respeito pela identidade do outro.

□ TRABALHAR EM EQUIPA

Esta quinta competência apresenta a perspectiva que a evolução da escola permite cada vez mais a possibilidade de construir uma relação baseada na cooperação profissional.

E é neste sentido que Perrenoud (2000) afirma que “trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal” (p. 80) e talvez seja por isso que cada vez há mais docentes jovens a desejarem desenvolver o seu trabalho envoltos num trabalho de equipa, abarcando diversos níveis de cooperação.

O trabalho em equipa é, assim, uma questão de competências e subentende igualmente a certeza de que a cooperação é um valor do profissional e, neste sentido, a cooperação deve ser entendida como um meio que apresente mais benefícios do que desvantagens.

Desta forma, elaborar um projeto em equipa, é visto pelos docentes, muitas vezes, sob uma perspectiva de cooperação, que é entendida como um modo para ver realizado um determinado trabalho que mais ninguém tem a força ou a vontade de o fazer sozinho. Para Perrenoud (2000) a elaboração de um projeto é uma questão de representações partilhadas cuja articulação é não só, permitir que exista um espaço livre para a discussão, quer isso aconteça antes da sua realização, ou até mesmo durante, aquando surgem as mais variadas propostas. Pretende-se também entender os desejos ocultos dos seus pares profissionais, no sentido em que esta competência vai mais além da simples capacidade de comunicação, tendo em conta que visa entender a própria dinâmica do grupo.

Nesta perspectiva, dirigir um grupo de trabalho e/ou conduzir reuniões é, de certa forma, uma competência frequentemente utilizada pelos professores, no entanto, Perrenoud (2000) entende ser “sensato delegar-se um condutor a um grupo” (p. 85) que desempenhe essa função. Para o referido autor (2000) não é verdadeiramente um papel especializado, mas sim, o direito e o dever de dar prioridade à função de condução de uma reunião ou da gestão de uma equipa. Neste sentido, essa equipa detém um papel essencial, tendo em conta que a questão de liderança não pode, nem deve ser confundida com a autoridade administrativa, sendo unanime que as competências estão longe de serem meras habilidades de condução, mas vivem influenciadas da forma como fazem funcionar esse grupo.

Por outro lado, formar e renovar uma equipa pedagógica, na realidade, baseia-se na vontade de desenvolver o trabalho docente assente numa prática diária mais cooperativa e, assim, dar origem a uma equipa. Perrenoud (2000) refere que seja qual for o ponto de partida, aqueles que desejam lançar ou relançar uma dinâmica de cooperação devem aproveitar as ocasiões e envolver-se para fazer com que esse projeto comum resulte.

Ao enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais, os professores conseguem assim alimentar a relação de uma equipa, na verdade, quando bem resolvida, uma equipa pode até tornar-se de certa forma “obsessiva” (idem, p. 89), porque para conceber projetos desafiantes e concretizá-los é, sem dúvida,

uma forma de multiplicar a capacidade de ação de um grupo e de entender como se conseguem relacionar entre eles.

Concluindo, gerir crises ou conflitos interpessoais, é para Perrenoud (2000) um meio de “cada pessoa abordar um conflito com sua própria identidade, que depende de seu desenvolvimento pessoal” (p. 90). E desse modo, é inevitável afirmar que a vida de equipa é feita de pequenos conflitos que a fazem avançar, baseados na confiança e no respeito pelo outro.

□ PARTICIPAR DA ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA

Perrenoud (2000) inicia a reflexão sobre esta sexta competência, questionando se “hoje, solicita-se aos professores que participem da administração da escola?” (p. 95)

Neste sentido e, de modo a responder à questão, torna-se necessário entender que para os professores passarem a participar na administração da escola é inevitável que aconteça uma mudança, que “ocorrerá por meio da junção de dois procedimentos complementares; de um lado, uma adesão progressiva dos atores a novos modelos; do outro, a construção, igualmente progressiva, dos saberes e das competências capazes de fazê-los funcionarem na prática” (idem, p. 96).

Neste sentido, elaborar e negociar um projeto da instituição é, para Perrenoud (2000), “uma manifestação de liberdade” (p. 98). Esclarecendo ainda que esse projeto é de longe uma atitude política da mesma maneira que não o é partidário. Assim, o aproveitamento das situações, das oportunidades, dos problemas e das crises, é sem dúvida uma competência essencial.

Na necessidade de gerir os recursos da escola, é pertinente, de certa forma, entender que se pode tornar um pouco mais difícil do que parece, tendo em conta que o investimento de recursos compromete a própria responsabilidade do professor, bem como de toda a equipa, da mesma maneira que manifestar valores ou defender ideias pedagógicas, pode permitir que a gestão de recursos seja feita num coletivo.

Assim sendo, coordenar e/ou dirigir uma escola apoiado em todos os seus parceiros, é uma função que é desempenhada, quando existe, “um diretor na instituição” (idem, p. 104), sendo o seu papel o de facilitar a cooperação entre esses diversos

profissionais, apesar de todas as suas diferenças, quer ao nível de formação, como também de estatuto. Coordenar, acarreta assim, um cariz de organização, que pode ser vista como uma medida na construção de uma identidade coletiva, sendo que permitirá o reconhecimento mútuo do trabalho e das competências de todos. Perrenoud (2000) defende ainda que coordenar é, primeiramente, contribuir para que as coisas sejam ditas e debatidas abertamente, num sentimento de respeito pelo outro.

Em suma, organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos é primeiramente uma ação que parte de dentro da sua sala de aula e, que por outro lado, se pode tornar numa tarefa difícil, tendo em conta o alargado tamanho de alguns estabelecimentos de ensino, que favorece a que as pessoas se conheçam menos, uma vez que o número daqueles que estão envolvidos imediatamente impõe um “sistema representativo”. (Perrenoud, 2000, p. 106).

□ INFORMAR E ENVOLVER OS PAIS

Esta sétima competência enunciada por Perrenoud (2000) leva-me a relacionar os pais e a escola, no sentido em que é interessante abordar a sua integração nessa instituição. Perrenoud (2000) questiona

por que a escola se tornou obrigatória? Ninguém pensaria em tornar obrigatória a respiração, já que todos precisam respirar espontaneamente. A escola tornou-se obrigatória porque as crianças não tinham espontaneamente vontade de frequentá-la, nem os pais a necessidade de confiar seus filhos a ela. (p. 110)

Por outro lado, a relação entre professores e pais não pode ser entendida de uma forma simplificada, ou seja, “os pais não são simples usuários, não têm o poder de renunciar à escolaridade” (idem, p. 112) e os professores “carregam, quer queiram, quer saibam ou não disso, um poder institucional que está além deles e que hipoteca suas iniciativas pessoais” (id, p. 113).

Neste sentido, para Perrenoud (2000) é notório que

o diálogo com os pais, antes de ser um problema de competências, é uma questão de identidade, de relação com a profissão, de concepção do diálogo e de divisão de tarefas com a família. (...) A capacidade de comunicar-se tranquilamente com os pais não pode bastar para convencer um professor a aderir ao princípio de tal diálogo. (p. 114).

Quando o docente conduz reuniões de informação e de debate, é essencialmente fundamental que perceba logo à partida que não lhe convém organizar reuniões gerais com os pais, quando à partida estão ainda por resolver preocupações particulares. Desta forma, interessa particularmente saber distinguir claramente o que diz respeito à sua autonomia enquanto profissional, de modo a que consiga ser lúcido no que pretende negociar com os pais.

Deste modo, Perrenoud (2000) vê através desta competência a possibilidade de realizar entrevistas, de modo a que os pais e os professores consigam encontrar-se regularmente, de preferência na presença do aluno, apenas para aferir determinadas situações, pelo simples necessidade de entender que partilham uma responsabilidade educativa. O referido autor (2000) acredita que as competências exigidas ao professor baseiam-se na aceitação em negociar, ouvir e entender o que os pais têm a dizer.

Envolver os pais na construção dos saberes, não é apenas pedir-lhes que controlem os trabalhos de casa, mas sim permitir aos professores ver os pais como “aliados incondicionais” (idem, p. 120). Esta competência surge na profissão docente, no intuito de conseguir o mais depressa possível a adesão dos pais.

□ UTILIZAR NOVAS TECNOLOGIAS

Perrenoud (2000) esclarece que “ a escola não pode ignorar o que se passa no mundo” (p. 125), referindo que as tecnologias de informação e comunicação “transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (idem, p. 125).

Assim sendo, é unanime defender que “os professores que sabem o que as novidades tecnológicas aportam bem como seus perigos e limites, podem decidir, com conhecimento de causa, dar-lhes amplo espaço em sua classe, ou utilizá-la de modo bastante marginal” (p. 138).

Neste sentido, Perrenoud (2000) aponta que

formar para a novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar, e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (p. 128)

A utilização de editores de texto é apontado para professores, como um modo de partirem à descoberta de um novo mundo, longe dos ditos manuais, onde o docente possa escolher e apresentar “documentos ou extratos, quer adaptá-los, enriquecê-los, combiná-los” (idem, p.129).

Desta forma, explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, é uma possibilidade que permite aos professores a introdução de uma outra forma didática de ver experienciadas as suas situações de aprendizagem, isto é, quer através da animação computadorizada, sonoplastia e até a exploração de sons e, deste modo os alunos saem motivados deste processo de construção do conhecimento. Perrenoud (2000) esclarece ainda que não é necessário que um professor se torne especialista em informática, no entanto vê-se obrigado a adquirir uma certa cultura informática básica, que possibilite a sua utilização no dia a dia.

Com o recurso às novas tecnologias, o professor consegue comunicar-se à distância através dos mais diversos programas informáticos, que tanto pode estar relacionado com o texto escrito, como também com as mensagens orais e até imagens e vídeos. Deste modo, Perrenoud (2000) defende que se podem associar os instrumentos tecnológicos aos métodos ativos, uma vez que favorecem a exploração, a simulação, a pesquisa, o debate e a construção de estratégias.

Em suma, a utilização de ferramentas multimédia no ensino, é uma possibilidade de diversificação de tarefas e de contato direto e interativo com outros meios. Assim, Perrenoud (2000) refere que “cada vez mais os CD-ROM e os sites multimídia farão uma seria concorrência aos professores, se estes não quiserem ou não souberem utilizá-los para enriquecer o seu próprio ensino” (p. 137). Desta forma, o referido autor (2000) propõe aos docentes que utilizem esses instrumentos já disponíveis, para verem desenvolvidas as suas práticas profissionais.

□ ENFRENTAR OS DEVERES E OS DILEMAS ÉTICOS DA PROFISSÃO

Perrenoud (2000) não hesita em afirmar que “as boas intenções não bastam, nem uma hábil mistura de convicção e realismo” (p. 142). Alerta ainda para a necessidade de serem criadas situações que privilegiem verdadeiras aprendizagens, “tomadas de consciência, construção de valores, de uma identidade moral e cívica” (idem, p. 142).

E nesta perspectiva, Perrenoud (2000) acredita que

os professores que desenvolvem tais competências trabalham não só para o futuro, mas para o presente. Criam condições de trabalho escolar, (...), não se trata apenas de inculcar um modelo (...), mas de pô-lo em prática, (...), para torná-lo confiável e, simultaneamente, para que dele sejam extraídos benefícios imediatos. (p. 143)

Ao professor é proposto que seja capaz de prevenir a violência na escola e fora dela, assim, Perrenoud (2000) vê nesta competência a possibilidade de os professores entenderem que chegou a altura de perceber que não nos podemos basear na crença de que “a violência não compensa” (idem, p. 145), mas sim, no trabalho para limitar a parte da violência simbólica e física que os adultos exercem sobre as crianças, sobre a escola, sobre os alunos e sobre as suas famílias.

Desta forma, os docentes devem lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais, na perspectiva de proporcionar uma educação para a tolerância e para o respeito pela diferença. Perrenoud (2000) acredita que os valores e o comprometimento pessoais do professor são decisivos no desenvolvimento desta competência.

A participação na criação de regras da vida comuns, referentes à escola, permite aos docentes que se apoiem numa política democrática, na medida em que a “negociação das regras apoia-se, com certeza, em valores democráticos, mas sem reflexão aprofundada sobre o poder” (id, p. 150). Assim, Perrenoud (2000) defende ainda que o professor aberto a negociações não abandona nem o seu estatuto, nem as suas responsabilidades de adulto e de modelo.

Neste sentido, é forçoso que o docente tenha a competência de analisar a relação pedagógica, a autoridade e a sua comunicação em aula, tendo em conta que enquanto

profissional, o seu vínculo educativo é tido como muito complexo, uma vez que mobiliza demasiadas vertentes da personalidade do professor e, assim, permite-lhe dominar racionalmente o todo da relação que constrói com os seus alunos. Deste modo, Perrenoud (2000) aponta como uma competência do professor “aceitar essa complexidade, reconhecer os implícitos do ofício, as zonas de sombras, a dificuldade de saber exatamente em que motivos e em que historia pessoal se ancora seu desejo de ensinar” (p. 151.).

O desenvolvimento do senso de responsabilidade, de solidariedade e o sentimento de justiça é uma competência que se entrelaça com entre ela, isto é, a solidariedade e o senso de responsabilidade são estreitamente dependentes do sentimento de justiça. Perrenoud (2000) vê no professor a capacidade de dominar “técnicas de justiça globalmente aceites, sabendo que haverá aqui ou ali uma nota em falso, mas que, no conjunto, seus alunos reconhecerão que ele faz o melhor que pode” (p. 153).

□ ADMINISTRAR A SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO CONTÍNUA

É unanime ver nesta competência “a atualização e o desenvolvimento de todas as outras” (Perrenoud, 2000, p. 155).

Nesta perspetiva, Perrenoud (2000) propõe

um desenvolvimento de competências adquiridas em formação inicial e, às vezes, a construção, senão de competências inteiramente novas, pelo menos de competências que se tornam necessárias na maior parte das instituições, ao passo que eram requeridas exceccionalmente no passado. (p. 158)

Desta forma, a capacidade que o professor tem em gerir a sua formação continua, é antes de mais, o saber escolher com critério aquilo que lhe permitirá ser um professor melhor, uma vez que ao explicitar a sua própria prática conseguirá entender que uma prática reflexiva não se fundamenta só em um saber-analisar, mas sim numa forma de sabedoria que permite encontrar o caminho entre a “autosatisfação conservadora e a autodifamação destruidora” (idem, p. 160).

Nesta perspetiva, estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua é entender que “a lucidez profissional consiste em saber

igualmente quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece (individualmente ou em grupo)” (ibidem, p. 163). E assim, é proposto aos professores que se comprometam a um balanço de competências e a um projeto de formação, de modo a irem ao encontro de uma prática espontânea.

Muitas vezes, ao negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipa, escola) é frequentemente observável alguma dificuldade, principalmente em inúmeros estabelecimentos, em que a cooperação profissional é incipiente e, assim, esta cooperação pode ter um início através da formação contínua em conjunto. Desta forma, Perrenoud (2000) refere que “a competência visada aqui é, por conseguinte, dupla: saber não perder a ocasião de propor e desenvolver projetos (...), e saber renunciar a isso, quando a escola ainda não atingiu um estágio de cooperação mínima.” (p. 165)

Neste sentido, é pedido aos professores que se envolvam em tarefas que abarquem tanto o ensino como também o próprio sistema educativo, isto é, para Perrenoud (2000), “uma via de formação contínua muito fecunda” (p. 166) torna-se importante mesmo que essa formação seja um benefício pouco prioritário. Desta forma, a participação em outros níveis de funcionamento do sistema de ensino amplia a própria cultura política, económica, administrativa, jurídica e sociológica dos professores em exercício.

Em suma, acolher a formação dos colegas e participar nela é entendida como uma competência apenas conseguida quando se atinge um certo nível de especialização para pretender formar o outro, ou seja, a capacidade que o professor tem em se tornar reflexivo é preponderante. Para Perrenoud (2000) “o encontro em uma sala de aula permite uma rutura com as evidências do senso comum e da consciência limpa” (p. 168) e permite ao professor, através da observação de um estagiário, entender e consciencializar-se das atitudes que toma enquanto profissional.

Concluído este primeiro capítulo, é necessário assim, partir para a explicitação do tipo de metodologia utilizada neste relatório, bem como para a descrição das técnicas de recolha de dados escolhidas.

***CAPÍTULO II – O REFLEXO DE UM MÉTODO
INVESTIGATIVO ...***

METODOLOGIA

2.1 A METODOLOGIA MISTA

A investigação em educação é entendida como uma

atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflete e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras. Se assim não fosse, teríamos o empedernimento e a trivialização da atividade educativa. (Pacheco, 1995, p.9)

Neste sentido e, embarcando numa metodologia mista, qualitativa e quantitativa, importa assim caracterizar ambas, para uma melhor compreensão da supracitada investigação em educação.

Por um lado, a investigação qualitativa, mencionada como naturalista na área da educação, baseia-se, principalmente, na compreensão dos problemas a partir da visão dos sujeitos ativos da investigação. Afonso (2005, p.43) defende que estes estudos são caracterizados pela “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção (...) de quaisquer variáveis”, assim, Van der Maren (citado por Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994, p. 96), caracteriza a metodologia qualitativa pelo processo “indutivo exploratório (contexto da descoberta) ” e pela formulação de teorias interpretativas e prescritivas.

Por outro lado, a investigação quantitativa, é entendida por Richardson (1989), como o método que se caracteriza pelo uso da quantificação, tanto nas formas de recolha de dados, quanto no tratamento dos mesmos, através de técnicas estatísticas. Assim, este tipo de investigação privilegia a intenção de garantir o rigor dos trabalhos realizados, conduzindo a resultados, longe de alterações. Deste modo, os investigadores ambicionam entender algo acerca de um grupo de indivíduos, que quando associado a um grupo menor, é denominado como amostra. A seleção dessa amostra interessa ser o mais real, de forma a representar o melhor possível a população (Gall, Gall & Borg, 2003, citado em Pinto, 2011, p. 168), deste modo, é essencial obter informação comparativa, tendo em conta diversas variáveis (tais como género, idade, habilitações literárias, etc.) para garantir assim uma representatividade da população.

Pérez Serrano (1998, pp. 52-53) refere que os “métodos quantitativos /qualitativos podem aplicar-se conjuntamente, segundo as exigências da situação a investigar [...]. A ciência vale-se de todos os métodos que lhe proporcionam uma visão mais ampla da realidade”. Isto significa que pode surgir uma forma de complemento, ou seja, “a utilização conjunta não está isenta de dificuldades” (idem, p. 53).

De modo a caracterizar a metodologia qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47) acreditam que este tipo de investigação se incide “nos aspetos da vida educativa”, onde o investigador, frequenta os locais que denotem apresentar os fenómenos em que se vê interessado, preocupando-se em recolher dados “nos comportamentos naturais das pessoas” (Guba e Wolf, 1978, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 17). Sendo um estudo descritivo deve existir a preocupação de narrar “factos, situações, processos ou fenómenos que ocorram perante o investigador” (Afonso, 2005, p. 43), de forma a “ilustrar e substanciar a apresentação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48) dos resultados escritos da investigação.

Na mesma perspetiva, Popper (1972) defende que, na investigação quantitativa, a recolha de dados dará ênfase a números (ou informações transformadas em números) que possibilitem verificar a ocorrência ou não de conclusões. Os dados são analisados através da estatística ou então, com recurso a outras técnicas matemáticas.

O investigador apresenta um papel ativo no sentido em que “todos los datos son filtrados por el criterio del investigador”¹³ (Bisquerra, 1989, p. 257), onde “los resultados pueden ser subjetivos”¹⁴ (idem). Desta forma, numa investigação qualitativa, o investigador é visto como “o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47) e é sobre si que “recai a responsabilidade da redução das ações ou do discurso dos indivíduos em função das condições de produção” (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994, p. 71), estando ainda ao seu encargo a delineação dos objetivos da investigação e do seu quadro teórico.

Segundo Bisquerra (1989) a investigação é assente numa análise profunda de uma interação diária que inclui

- a) participación intensiva y a largo plazo con los sujetos; b) registro cuidadoso de lo que acontece, mediante notas de campo y la recogida de evidencia documental (...); c) reflexión analítica a partir de los registros

¹³ (todos os dados são filtrados pelo critério do investigador)

¹⁴ (os resultados podem ser subjetivos)

realizados y la documentación obtenida; d) descripción detallada, utilizando procedimientos narrativos. (p. 258)¹⁵

Afonso (2005, pp. 48-49) defende que o ponto de partida numa investigação naturalista é construído através das experiências e vivências do investigador, no entanto não significa que somente tal aconteça, portanto a existência de um “distanciamento experiencial” poderá ser vantajoso, no sentido em que o questionamento da realidade acontece com um “olhar mais revelador”. Gauthier (citado por Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994, p. 76) acredita que a existência de uma proximidade entre o investigador e o meio deve acontecer desde a formulação da sua problemática, isto é, “o principal papel do investigador (...) é viver com o problema que tem por missão esclarecer” (idem, p. 76).

Desta forma, Afonso (2005) demonstra que o pretendido numa investigação qualitativa é salientar

a importância de não ignorar os “adquiridos” da experiência pessoal e profissional, com o objetivo ingénuo de tentar produzir uma investigação assética, pretensamente mais “neutra” ou “objetiva. (p. 49)

Kirk e Miller (1986, citado por Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994, p. 75) afirmam que quando é iniciado um trabalho de campo, o investigador “possui muitas vezes uma grande bagagem teórica”, no entanto avança com algumas incertezas sobre o que poderá observar e, desta forma, “la observación accidental juega un papel importante en la ciencia”¹⁶ (Bisquerra, 1989, p. 258), complementando, Poupart (1981, citado por Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994) refere que neste tipo de investigação,

o campo de estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve-se submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. (p. 99)

Bisquerra (1989, pp. 257- 258) descreve a investigação qualitativa suportando dez características gerais:

¹⁵ (a) Participação intensiva e a longo prazo com os sujeitos; b) registo cuidadoso do que acontece, mediante as notas de campo e a recolha de evidências documentais (...); c) reflexão analítica a partir dos registos realizados e da documentação obtida; d) descrição detalhada, utilizando procedimentos narrativos.)

¹⁶ (a observação accidental tem um papel importante na ciência)

1- *O investigador como instrumento de medida.*

O investigador deve focar-se numa disciplina pessoal, onde a subjetividade disciplinada através da autoconsciência e reflexão contínua, permite que o investigador explicita “los aspectos subjetivos a los participantes en el estudio”¹⁷ e produza uma pesquisa aprofundada da “comprensión de la experiencias de los sujetos”¹⁸.

2- *Estudos intensivos em pequena escala.*

Estes estudos baseiam-se na exploração intensiva de casos muito especiais, que “sólo se representan a sí mismos”¹⁹. São estudos que provavelmente não se podem abordar mediante uma investigação quantitativa. No entanto, numa investigação educativa, geralmente estuda-se “las situaciones normales de classe en su ambiente natural”²⁰.

3- *Teorias e Hipóteses*

Neste tipo de investigação, não é favorável o teste de teorias e hipóteses, mas sim uma forma de “generar teorías e hipótesis”²¹.

4- *Não existem regras de procedimento.*

Apresentando-se como uma investigação de natureza flexível, evolucionária e recursiva, baseia-se na intuição e nos aspetos artísticos do que é observado, sendo que o método de recolha de dados não é discriminado antecipadamente. Desta forma, as variáveis não são definidas operacionalmente, “ni suelen ser susceptibles de medición”²².

5- *Holística.*

A investigação do fenómeno é vista como um todo, de forma a que “no se detiene en dividirlo en variables”²³ ou em discriminá-las.

¹⁷ (os aspetos subjetivos dos participantes no estudo)

¹⁸ (compreensão das experiências dos sujeitos)

¹⁹ (só se representam a si mesmos)

²⁰ (as situações normais de uma aula no seu ambiente natural)

²¹ (gerar teorias e hipóteses)

²² (nem são suscetíveis de medição)

²³ (não se detêm em dividi-la em variáveis)

6- *Recursiva.*

À medida que a investigação avança, o seu desenho torna-se emergente, de modo a confirmar que os dados recolhidos contribuem para a interpretação do estudo. E assim, torna-se necessário que “el problema inicial se va reformulando constantemente”²⁴, ou que se repense o problema, tendo em conta as modificações que se considerem apropriadas.

7- *Categorização.*

No decorrer da investigação, a categorização é o processo pelo qual os dados recolhidos são reconhecidos, diferenciados e classificados. Neste processo, ao classificar os dados vai-se questionando: “¿A qué grupo pertenece esta categoría?”²⁵.

8- *Análise estatística.*

Neste tipo de investigação, geralmente não permitida uma análise estatística, no entanto pode ser feita a contagem de frequências e categorizações, mas apenas “cuando se está muy seguro de lo que se cuenta”²⁶.

9- *Serendipity.*

É comum, numa investigação, a descoberta acidental (serendipity) de dados recolhidos e, assim, “se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto”²⁷.

10- *Emocionalmente satisfatória.*

Torna-se necessário assegurar que se está “hablando la voz de su gente”²⁸, onde sejam visíveis as vivências experienciadas e/ou observadas.

²⁴ (o problema inicial vai-se reformulando constantemente)

²⁵ (A que grupo pertenece esta categoría?)

²⁶ (quando se está muito seguro do que se conta)

²⁷ (podem ser incorporados resultados que não eram previstos)

²⁸ (falando a voz da sua gente)

2.2 - TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Numa metodologia mista, a recolha de dados representa uma etapa de extrema importância, para Bisquerra (1989, p. 87) são “aquelles médios técnicos que se utilizan para registrar las observaciones o facilitar el tratamiento experimental”²⁹. Afonso (2005, p. 88) defende que as técnicas de recolhas de dados, mais utilizadas, neste tipo de investigação, são “a pesquisa arquivística, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário”.

A *pesquisa documental*, segundo Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994, p. 144), tem a função de complementaridade na investigação qualitativa e, desta forma, permite que o investigador encontre respostas às questões da sua própria investigação. Afonso (2005, p. 88) vê a pesquisa arquivística como a “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados”. O referido autor (idem, pp. 89 – 91) distingue esta pesquisa em 3 tipos de documentos: *documentos oficiais* (nos arquivos dos vários departamentos públicos / organizações escolares); *documentos públicos* (documentos de imprensa / documentos distribuídos ou vendidos); *documentos privados* (arquivos de empresas / escolas privadas / documentos pessoais).

A *observação* é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada, pelos investigadores, neste tipo de investigação e, é vista por Bisquerra (1989, p. 88) como a “base de la recogida de datos en la investigación científica”³⁰. Cozby (1989, citado em Afonso, 2005) refere que a observação

é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social. (p. 92)

A *observação participante* permite uma interação entre o observador e o observado, onde o investigador é “o instrumento principal da observação” (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994, p. 155). Durante a observação é comum o recurso a diários de bordo ou notas de campo e, Lessard-Hérbert (1996, p. 103), classifica-os como os “instrumentos privilegiados para o registo dos dados recolhidos”.

²⁹ (aqueles meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o tratamento experimental)

³⁰ (base da recolha de dados na investigação científica)

Para Pourtois e Desmet (1988, citador em Lessard-Hérbert , Goyette e Boutin, 1994, p. 158), o *diário de bordo* oferece ao investigador a oportunidade de ir anotando todo o “percurso quotidiano da investigação”. Afonso (2005, p. 93) complementa esta ideia, acrescentando que se trata de um relato diário, “geralmente com um caráter reflexivo e prospetivo”, onde as “reações dos sujeitos ou comportamentos inesperados, ou acontecimentos significativos para a avaliação” (Lessard-Hérbert, 1996, p. 103) são também registados.

O inquérito por questionário é “uma maneira indireta de recolher dados sobre a realidade” (Lessard-Hérbert, 1996, p. 100). Para Afonso (2005)

o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados. (p. 101).

Para a viabilidade do questionário, como técnica de recolha de dados, é necessária a cooperação dos respondentes, isto é, “ que aceitem responder voluntariamente” (idem, p. 103), por outro lado, “hay que assegurar que los sujetos no falsearán sus respuestas para ‘quedar bien’”³¹ (Bisquerra, 1989, p. 98). Desta forma, a construção de um questionário desenvolve-se “através da elaboração de uma grelha ou tabela de especificações onde, a partir da identificação das questões de pesquisa, se inventariam os tópicos substantivos a abordar” (Afonso, 2005, p. 105).

Concluindo este capítulo, cito Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994, p. 10) que se referem à “investigação dita qualitativa” como uma tradição. É nas ciências humanas, que cada vez mais se assiste a um interesse crescente pelo uso deste método de investigação, onde o “termo qualitativo remete quer para o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de atuação ou postulados que lhe estão associados” (idem, p. 10).

Nesta perspetiva e após a explicitação do tipo de metodologia utilizada e das técnicas escolhidas, é necessário a abordagem e reflexão da análise dos dados recolhidos.

³¹ (há que assegurar que os sujeitos não falsearam as suas respostas para ‘ficar bem’)

CAPÍTULO III – A TEIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA...

ANÁLISE DE DADOS

Na necessidade de tentar dar resposta ao problema levantado, no início deste estudo, interessa portanto a realização da análise dos dados recolhidos, ao longo da unidade curricular – Prática de Ensino Supervisionada (Estágio), que visam assim responder às questões colocadas. Importa também referir que senti necessidade de optar por um estudo assente numa metodologia mista, sendo que foi fundamental para obter resposta ao problema colocado, recorrer a uma investigação qualitativa (através da observação direta e participante numa sala de aula do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, suportada pela elaboração de um diário, onde registava as observações vivenciadas, assim como a minha experiência pessoal enquanto estagiário, nessa mesma sala) e a uma investigação quantitativa (através da análise dos inquéritos por questionário, realizados aos professores do Agrupamento de Escolas Alfredo da Silva).

Enquanto futuro Educador/Professor, relembro ainda, todos os primeiros dias em que iniciava um estágio, ou em que começava numa nova etapa, enquanto trabalhador, numa nova escola.

São 13.00h, chego à Abrunheira e alguns metros à frente avisto a Escola Básica desta localidade. Um edifício branco, um campo de futebol e grades que ladeiam todo o terreno, esta é a imagem que tenho à vista, mas quando fecho os olhos, o que ouço leva-me a descobrir os mais diversos sons e esses são os tão característicos de uma escola, as gargalhadas e os choros, um murmurinho de fundo, os sapatos a correr pelo recreio, as conversas entre as meninas e a voz mais elevada dos rapazes, os mesmos sons de há 16 anos atrás, quando estava eu no lugar deles.

Diário (25/nov./2013)

Deste modo, é inevitável não relembrar a forma como fui recebido. A abertura por parte das pessoas, em qualquer das situações, era o mote para a liberdade que se avistava, o que na verdade, por vários motivos, poderia não ser tão facilitador, aliás, Perrenoud (2000) evoca como uma competência específica, a capacidade de “acolher a formação dos colegas e participar dela” (p. 167), referindo que “o encontro em sala de aula permite uma rutura com as evidências do senso comum e da consciência limpa” (idem, p. 168).

Nesta perspetiva, surge assim a necessidade de entender quais as competências que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico julgam essenciais ao seu papel enquanto profissionais e, para isso, foi fundamental a aplicação de inquéritos por questionário a um universo de quarenta professores (do 1º Ciclo do Ensino Básico, a lecionar no Agrupamento acima referido), no entanto, apenas obtive resposta a dezanove deles, permitindo assim obter uma amostra para a análise interpretativa dos dados recolhidos

Os docentes que constituem a amostra em estudo são na sua maioria do sexo feminino (84%) (ver Gráfico 1 – Distribuição do Sexo dos Inquiridos) apresentando um leque variado de idades, maioritariamente com mais de 36 anos (ver Gráfico 2 – Distribuição da Idade dos Inquiridos).

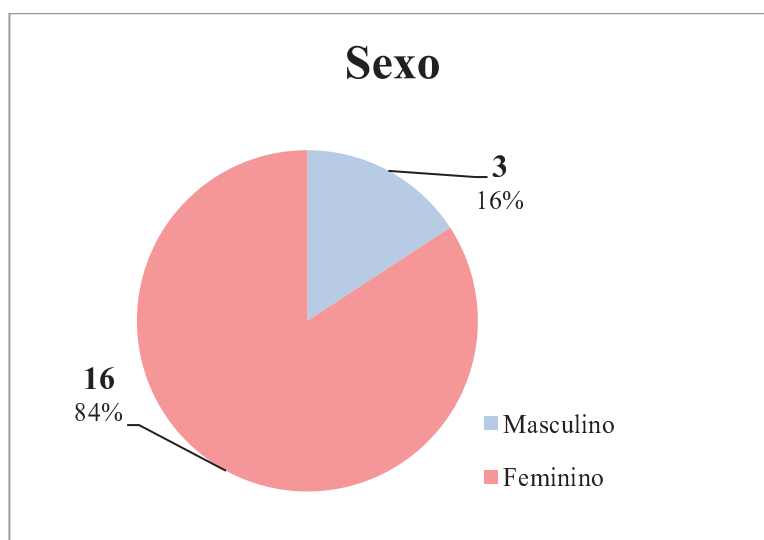


Gráfico 1 - Distribuição do Sexo dos Inquiridos

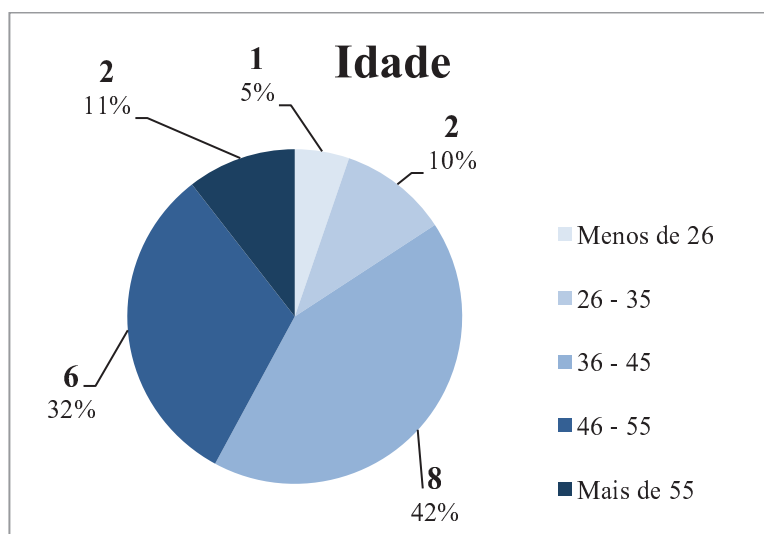


Gráfico 2 - Distribuição da Idade dos Inquiridos

A maior parte dos professores inquiridos são licenciados (63%) (ver Gráfico 3 - Distribuição das Habilitações Académicas dos Inquiridos) e na sua maioria têm já mais de 16 anos de serviço (ver Gráfico 4 – Distribuição do Tempo de Serviço dos Inquiridos).

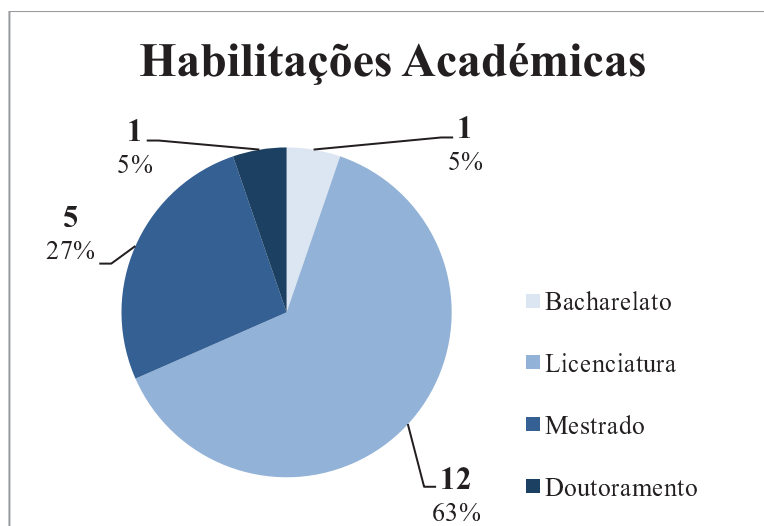


Gráfico 3 - Distribuição das Habilitações Académicas dos Inquiridos

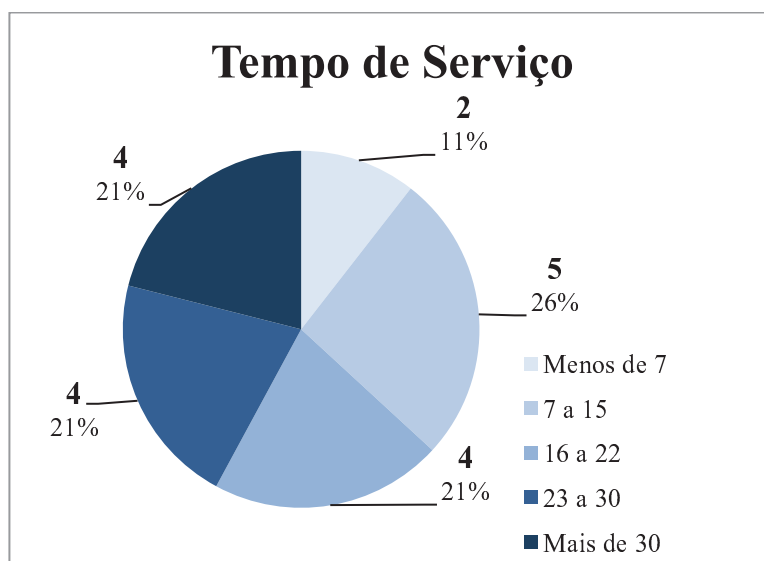


Gráfico 4- Distribuição do Tempo de Serviço dos Inquiridos

Neste sentido e, analisada a primeira parte do questionário (destinada à identificação do inquirido), interessa agora analisar a segunda parte que compreendia duas questões (a primeira questão pretendia que os docentes identificassem, numa escala de *Nada importante a Muito importante*, quais as competências que consideram essenciais ao exercício da sua profissão, tendo como base doze competências, dez das quais enumeradas

por Perrenoud (2000), incluindo ainda mais duas – “Conhecer e Avaliar os Elementos de Gestão da Escola” e “Elaborar os Manuais Escolares”-, que foram colocadas no questionário de forma a entender qual a importância que os professores lhes atribuem – tal como aconteceu no estudo de Conceição & Sousa (2012); a segunda questão solicitava aos docentes que, numa escala de *Sempre*, *Às vezes* e *Nunca*, assinalassem, de entre as vinte competências específicas (referentes às dez competências descritas por Perrenoud (2000) – sendo que cada duas das competências específicas, correspondia a uma das competências gerais), quais aquelas que diariamente eram praticadas na sua sala de aula).

Perante as respostas obtidas, é visível que os docentes veem como *Muito importantes* as competências de “Envolver os Alunos nas Suas Aprendizagens e no Seu Trabalho” (3,68%) e “Organizar e Dirigir Situações de Aprendizagem” (3,68%), ambas ligadas ao desenvolvimento e proposta de tarefas, para os alunos. Por outro lado, as competências de “Elaborar Manuais Escolares” (2,63%) e de “Conhecer e Avaliar os Elementos de Gestão da Escola” (2,84%), ambas não existentes na lista de competências de Perrenoud (2000), são entendidas como as menos importantes ao exercício da profissão docente. Assim, é observável no Quadro 1 a média das respostas dos inquiridos relativamente à primeira questão.

Competência Geral	Média
Trabalhar em equipa	3,42%
Participar na administração da escola	3,05%
Conhecer e avaliar os elementos de gestão da escola	2,84%
Informar e envolver os pais no processo de aprendizagem	3,42%
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	3,68%
Utilizar novas tecnologias	2,89%
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	3,26%
Administrar a sua própria formação contínua	3,32%
Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho	3,68%
Administrar a progressão das aprendizagens	3,53%
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação de aprendizagem	3,47%
Elaborar os manuais escolares	2,63%

Quadro 1 - Explicitação das Competências Gerais (média)

Diante das respostas obtidas pelo preenchimento dos questionários e, realizada a média de todas elas, convém agora analisar o Quadro 2, onde surgem as doze competências existentes na primeira questão do questionário, já hierarquizadas. No entanto, interessa referir que as competências – “Organizar e Dirigir Situações de Aprendizagem” e “Envolver os Alunos nas Suas Aprendizagens e no Seu Trabalho” – ocupam a mesma posição, sendo estas vistas como as competências que se encontram em 1º lugar. Ainda as competências – “Trabalhar em Equipa” e “Informar e Envolver os Pais no Processo de Aprendizagem” – disputam também a mesma posição, estando ambas a dividir o 4º lugar.

Competência Geral	Posição
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	1º
Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho	1º
Administrar a progressão das aprendizagens	2º
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação de aprendizagem	3º
Trabalhar em equipa	4º
Informar e envolver os pais no processo de aprendizagem	4º
Administrar a sua própria formação contínua	5º
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	6º
Participar na administração da escola	7º
Utilizar novas tecnologias	8º
Conhecer e avaliar os elementos de gestão da escola	9º
Elaborar os manuais escolares	10º

Quadro 2 - Explicitação das Competências Gerais (posição)

Hierarquizadas as competências que os professores julgam essenciais à sua profissão, interessa particularmente entender de entre as vinte competências mais específicas, existentes na segunda questão do inquérito por questionário, quais é que são observáveis na prática profissional dos professores diariamente e, neste sentido, apoio-me no Quadro 3, onde é visível para cada competência, a média de resposta, bem como qual sua prática recorrente (*sempre, às vezes e nunca*).

Analisando o referido quadro, das vinte competências, onze delas são apontadas *Às vezes* como recorrentes e as restantes nove referidas como *Sempre* praticadas. Neste sentido, as competências mais exercidas no dia a dia da profissão deste professores é – “Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliação” (2,89%) e “Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula” (2,79%). Contrariamente, “Dirigir um grupo de trabalho e/ou conduzir reuniões” (2,05%) e “Dirigir reuniões de informação e de debate” (2,05%) são vistas como as competências menos exercidas pelos docentes na sua prática profissional.

Competência Específica	Prática Recorrente	Média
Trabalhar a partir das representações dos alunos	Às vezes	2,47%
Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino	Sempre	2,74%
Desenvolver a cooperação entre os alunos e diversas formas simples de ensino mútuo	Sempre	2,63%
Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem	Às vezes	2,37%
Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno	Às vezes	2,37%
Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa	Sempre	2,79%
Participar na criação de regras de vida comuns, referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta	Sempre	2,53%
Gerir a heterogeneidade numa turma	Sempre	2,63%
Ser agente ativo no sistema de formação continua	Às vezes	2,26%
Enfrentar e analisar em conjunto, situações complexas, práticas e problemas profissionais	Às vezes	2,37%
Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos, promovendo a sua autonomia	Sempre	2,58%
Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliação	Sempre	2,89%
Envolver os pais na construção dos saberes	Às vezes	2,37%

Coordenar e/ou dirigir uma escola com todos os seus parceiros	Às vezes	2,11%
Dirigir um grupo de trabalho e/ou conduzir reuniões	Às vezes	2,05%
Dirigir reuniões de informação e de debate	Às vezes	2,05%
Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino	Sempre	2,74%
Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula	Sempre	2,79%
Competências fundamentadas nas novas tecnologias	Às vezes	2,11%
Estabelecer um próprio balanço de competências e um programa pessoal de formação contínua	Às vezes	2,32%

Quadro 3 - Explicitação das Competências Específicas (prática recorrente e média)

Comparativamente ao Quadro 3, o Quadro 4 revela também a média e a prática recorrente relativa a cada competência, no entanto, essa média e a prática diária da competência, correspondem à média das duas competências específicas de cada competência geral, permitindo assim comparar se as competências que os docentes julgam essenciais à sua prática, as exercem no seu dia a dia. Neste sentido, das dez, apenas quatro competências são reveladas como praticadas *Sempre* no exercício da função docente, sendo as restantes seis tidas como exercidas apenas *Às vezes*. A segunda competência enumerada por Perrenoud (2000) - “Administrar a Progressão das Aprendizagens” (2,77%) – é vista como a competência mais recorrente nas práticas destes professores, por outro lado, a quinta competência – “Trabalhar em Equipa” (2,21%) - e a sétima competência – “Informar e Envolver os Pais” (2,21%) são assumidas como as menos praticadas pelos docentes.

Competência Geral	Competência Específica	Prática Recorrente	Média
1	Trabalhar a partir das representações dos alunos ----- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem	Às vezes	2,42%

2	Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa	Sempre	2,77%
	Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino		
3	Desenvolver a cooperação entre os alunos e diversas formas simples de ensino mútuo	Sempre	2,63%
	Gerir a heterogeneidade numa turma		
4	Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno	Sempre	2,63%
	Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliação		
5	Enfrentar e analisar em conjunto, situações complexas, práticas e problemas profissionais	Às vezes	2,21%
	Dirigir um grupo de trabalho e/ou conduzir reuniões		
6	Coordenar e/ou dirigir uma escola com todos os seus parceiros	Às vezes	2,35%
	Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos, promovendo a sua autonomia		
7	Dirigir reuniões de informação e de debate	Às vezes	2,21%
	Envolver os pais na construção dos saberes		
8	Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino	Às vezes	2,43%
	Competências fundamentadas nas novas tecnologias		
9	Participar na criação de regras de vida comuns, referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta	Sempre	2,66%
	Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula		
10	Ser agente ativo no sistema de formação contínua	Às vezes	2,29%
	Estabelecer um próprio balanço de competências e um programa pessoal de formação contínua		

Quadro 4 - Competências Específicas – (média por Competência Geral)

Na perspectiva de comparar a primeira questão do inquérito por questionário com a segunda, surgem assim retratadas no Quadro 5, as dez competências, pela ordem em que Perrenoud (2000) as descreve, de forma a entender se as competências que os docentes apontaram como essenciais à sua profissão, são na verdade praticadas no exercício dessa mesma profissão.

Retomando a análise às competências que os professores entendem como essenciais na profissão docente, é visível no quadro abaixo, que “Organizar e Dirigir Situações de Aprendizagem” (3,68%) e “Envolver os Alunos nas Suas Aprendizagens e no Seu Trabalho” (3,68%) são as competências que se destacam, como as primordiais a esta profissão, curiosamente, esta primeira competência ocupa a quinta posição, na lista de competências mais praticadas, sendo visível que nenhuma das duas é a mais exercida no dia a dia, ou seja, “Administrar a Progressão das Aprendizagens” (2,77%) é a competência a que os professores mais recorrem, por outro lado, “Enfrentar os Deveres e os Dilemas Éticos da Profissão” (2,66%) é a competência que ocupa o segundo lugar, na lista de competências mais recorrentes no dia a dia dos docentes, no entanto, esta mesma competência ocupa um dos últimos lugares (6º) na lista das competências que os professores defendem como essenciais.

Nesta última lista, “Utilizar Novas Tecnologias” (2,89%) ocupa a oitava e última posição, tornando-se assim a competência vista como menos essencial na vida de um professor, estranhamente, nas competências a que os professores mais recorrem no exercício da sua função, esta mesma competência ocupa a quarta posição (2,43%). Continuando a analisar as competências que são evocadas na prática docente, “Informar e Envolver os Pais no Processo de Aprendizagem” (2,21%) e “Trabalhar em Equipa” (2,21%), são as competências a que os docentes menos recorrem na sua profissão, mas na verdade, ambas ocupam a quarta posição (3,42%), entendidas como algo de essencial à prática de um professor.

Gerais		Competências	Específicas	
Posição	Média		Média	Posição
1º	3,68%	Organizar e dirigir situações de aprendizagem	2,42%	5º
2º	3,53%	Administrar a progressão das aprendizagens	2,77%	1º

3º	3,47%	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação de aprendizagem	2,63%	3º
1º	3,68%	Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho	2,63%	3º
4º	3,42%	Trabalhar em equipa	2,21%	8º
7º	3,05%	Participar na administração da escola	2,35%	6º
4º	3,42%	Informar e envolver os pais no processo de aprendizagem	2,21%	8º
8º	2,89%	Utilizar novas tecnologias	2,43%	4º
6º	3,26%	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	2,66%	2º
5º	3,32%	Administrar a sua própria formação continua	2,29%	7º

Quadro 5 - Comparação de Competências Gerais e Específicas

Analizados os inquéritos por questionário, onde tentei responder à primeira questão deste estudo, interessa agora encontrar uma resposta à segunda questão, baseada na obra de Perrenoud (2000) e no registo dos diários recolhidos ao longo do estágio.

Perrenoud (2000) refere que “falar de competências profissionais” (p. 12) é falar e privilegiar aquelas que emergem de uma prática. E neste sentido, foi com base na observação de uma prática que me levou à reflexão sobre que competências têm afinal os professores nos dias de hoje.

Foi no decorrer do estágio que pude ir observando, por diversas vezes, a boa relação que a professora consegue construir com os pais dos alunos da sua turma. Perrenoud (2000) refere que “seja qual for a pedagogia, um professor precisa que os pais de seus alunos compreendam-na e adiram a ela”. (p. 120)

Ao longo de toda a conversa, deparo-me com uma professora que detém uma postura descontrainda a conversar com aquela mãe, ao mesmo tempo que lhe vai transmitindo algumas ideias para ajudar o filho em casa a colmatar ligeiras dificuldades na leitura.

Diário (19/fev./2014)

Em várias ocasiões, pude experienciar esta relação de proximidade que a professora detinha com os pais dos alunos, quer na abertura em recebê-los nos intervalos, antes e até mesmo depois das aulas, bem como nos momentos em que se reunia com o grupo de pais. Perrenoud (2000) na referência que faz à sétima competência –“Informar e Envolver os Pais” (p. 109) – descreve como uma competência específica – “Envolver os Pais na Construção dos Saberes” (idem, p. 119) - e neste sentido, ao professor “não basta reclamar a confiança como um direito; o professor deve ganhá-la, explicitando o que faz e o por quê” (id, p. 122).

Agrada-me perceber que esta relação entre professora e pais baseia-se numa cumplicidade, de forma a que em conjunto façam crescer aquela criança.

Diário (19/fev./2014)

Na verdade, a relação que o professor consegue construir com os pais, é sem dúvida determinante para o bom funcionamento de todo um ano letivo, isto é,

o professor vê-se, legitimamente, como um profissional qualificado, informado e formado, que supostamente sabe o que faz. Assim, espera dos pais uma confiança de base, que nem sempre obtém. Mesmo quando lhe é concebida, ele sabe que ela é frágil, que o menor reverso nas aprendizagens pode dar vida ao ceticismo de partida. (Perrenoud, 2000, p. 122)

Nóvoa (1999) complementa esta ideia, defendendo que “para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm que adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos atores educativos” (p. 25).

Na perspetiva, da tradicional autonomia na sala de aula, fui vivenciando por diversas vezes uma certa ambiguidade nas atitudes por parte da professora, em determinados dias era o exemplo de prática das competências de que Perrenoud (2000) fala, noutros dias tornava-se pouco coerente na sua prática.

Os alunos não tiveram tempo de pensar sequer no problema, a professora começou a desconstruir tudo o que existia no simples problema. O aluno ainda tentou perguntar se não iria ter alguns minutos para o resolver, mas a resposta foi negativa.

Diário (14/jan./2014)

Perrenoud (2000) defende que os professores devem ser competentes na medida em que saibam “Organizar e Dirigir Situações de Aprendizagem” (p. 23) e mais especificamente, que consigam organizar a sua prática no sentido de “aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência de saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita no sumário” (idem, p. 27).

Escusado será dizer que não havia necessidade de discutir resultados, pois esses bastavam copiar do quadro. Mas a expressão que marcou esta tarde foi: “Meninos, copiem todos o que está no quadro, para continuarmos. Aqui todos andam ao mesmo ritmo”.

Diário (14/jan./2014)

Este tipo de prática não foi de certa forma linear, na realidade, por diversas vezes vi a professora “trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las do conhecimentos científicos a serem ensinados” (Perrenoud, 2000, p. 29), aliás, Estrela (1992) vem assim complementar esta ideia referindo que “a criação de condições favoráveis à transmissão/receção do saber explica o caráter arbitrário e convencional do quadro normativo que regula a comunicação na aula” (p. 57).

Durante a resolução dos vários exercícios, via a preocupação da professora em circular pela sala, observando o que os alunos estavam a fazer, ao mesmo tempo que ia parando e perguntado a alguns dos alunos como estavam a resolver.

Diário (21/jan./2014)

Perrenoud (2000) defende que neste tipo de atitudes,

o professor que trabalhar a partir das representações dos alunos tenta reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia, colocar-se no lugar dos aprendentes, lembrar-se de que, se não compreendem, não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o especialista parece opaco e arbitrário para os aprendizes. (p. 29)

E nesta tarefa, a professora demonstrou uma atitude de tentar perceber onde é que os alunos tinham realmente dúvidas, tentando despistá-las para (talvez) mais tarde as colmatar. Perrenoud (2000) associa a esta capacidade à competência de “Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem” (p. 30).

Acabada a tarefa, a professora confidencia-me “Ouvir os alunos explicar como pensaram para resolver um problema é um momento de grandes aprendizagens”.

Diário (21/jan./2014)

Estrela (2010) vai mais longe afirmando que “durante o ato de ensino os professores experienciam emoções intensas e gratificantes na sua relação e essa relação é uma fonte de autorrealização” (p. 51). Para Perrenoud (2000), o professor é responsável por “observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa” (p. 49).

A cada dia que passa parece que o interesse da aluna é cada vez menor, o que influencia significativamente a resolução de qualquer tarefa proposta, pois muitas vezes surge feita porque copia pelo colega do lado.

Diário (12/dez./2013)

Nesta perspetiva, Perrenoud (2000) vem assim confirmar que o professor não pode

dispensar absolutamente uma observação contínua, da qual uma das funções é atualizar e completar uma representação das aquisições do aluno. Contrariamente ao que se crê, às vezes, a avaliação contínua preenche uma função cumulativa, até mesmo certificativa, porque nada substitui a observação dos alunos no trabalho, quando se quer conhecer suas competências. (p. 49)

A posição da professora perante determinadas situações, como a que está descrita acima, arrisco-me a afirmar que tornava-se por vezes despreocupada, tendo em conta que a gestão da heterogeneidade da turma não era tida em conta. De certa forma, Perrenoud (2000) propõe aos professores que sejam capazes de “Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula” (p. 151), de modo a que os alunos não sejam vistos como um número, isto é, “a maior parte dos alunos tem necessidade de ser reconhecida e valorizada como pessoa única. Os alunos não querem ser número em uma sala de aula que tem um número. É por isso que o ensino eficaz é um trabalho de alto risco” (idem, p. 151).

A reduzida capacidade de comunicação da aluna com o adulto penso que poderá ser alguns dos entraves para um interesse maior nas aulas.

Diário (12/dez./2013)

Esteve (1999) reforça esta ideia, acrescentando que os professores não têm já em mãos apenas alunos da classe média e alta e, assim, “muitos professores são obrigados a repensar a sua atitude em relação à presença nas aulas de alunos que sofreram processos de socialização díspares e claramente divergentes” (idem, p. 102).

Neste sentido, Perrenoud (2000) pede aos professores que saibam “explicitar as próprias práticas” (p. 159).

A professora lê o recado [do avô da aluna], percebo que fica incomodada. Pede a todos os alunos que parem o que estão a fazer e explica o recado que acaba de ler. Entendo que se sentiu questionada, e não foi algo que a agradou. E num tentado tom agradável explica a todos os alunos que não gosta deste tipo de recados, pois os trabalhos de casa não são obrigatórios e que para além disso, não achava que eram assim tantos trabalhos.

Diário (5/dez./2013)

“Saber analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma lucidez profissional” (Perrenoud, 2000, p. 160), na verdade, acredito que tendo em conta o relacionamento que a professora detinha com os pais, percebo que ao ler uma mensagem com tal conteúdo a deixou numa posição que questionamento, por outro lado, especulo que até ao momento não teria ainda tido necessidade de refletir sobre esta questão dos trabalhos de casa.

Senti que havia alguma ambiguidade, por um lado existem trabalhos de casa a fazer, para entregar/corrigir no dia seguinte, por outro lado, existem trabalhos de casa, mas não são obrigatórios. Fiquei confuso!

Diário (5/dez./2013)

Na perspetiva de desenvolver a competência de “Administrar a sua Própria Formação Contínua” (Perrenoud, 2000, p. 155), Perrenoud (2000) esclarece que “o exercício da lucidez profissional não é necessariamente um prazer solitário. Nenhuma cooperação digna desse nome pode desenvolver-se se os professores não sabem ou não ousam descrever, explicar e justificar o que fazem” (p. 161).

Toca a campainha para o intervalo, e tal como acontece habitualmente, eu e a professora dirigimo-nos até à sala de professores. Entramos e a professora do 2º ano encontra-se já sentada à mesa. Cumprimentamo-nos. Aproveito e vou lanchando. Eis que surge um tema para iniciar uma conversa. O carnaval.

Diário (13/fev./2014)

Durante o tempo de estágio, pude perceber que a sala de professores é muitas vezes, senão sempre, um dos poucos locais em que (quase) todos os professores se encontram, é lá que trocam experiências, que se dão a conhecer e que constroem uma relação de equipa.

Ambas as professoras conversam sobre o que tinha sido discutido na última reunião de professores. Apercebo-me que houve algumas ideias opostas. Alguns professores preferiam construir os fatos com os alunos, outros acharam mais fácil virem já vestidos.

Diário (13/fev./2014)

Perrenoud (2000) salienta que as relações entre professores, possibilita a compreensão de que “o conhecimento não permite controlar todos os acontecimentos, mas ajuda a antecipá-los, nomeá-los, desdramatizá-los, compreender que são inerentes à dinâmica de um grupo restrito” (p. 93). Este tipo de desentendimentos possibilita a construção de uma identidade enquanto equipa, onde é normal existirem “pequenos conflitos que a fazem avançar, se resolvidos com humor e respeito mútuo” (Perrenoud, 2000, p. 93).

No decorrer da conversa, percebo que na reunião não tinham chegado a nenhuma conclusão, foi difícil organizarem-se enquanto equipa docente. Acredito também que se deve a quatro dos seis professores, desta escola, terem chegado apenas este ano à escola.

Diário (13/fev./2014)

Pela pouca experiência em trabalharem em equipa, o grupo de professores daquela escola, apesar da boa relação que têm entre eles, observo contudo, que carregam ainda alguns dos ideais que trazem da sua escola antiga. Por outro lado, Perrenoud (2000) esclarece que a competência de “administrar crises ou conflitos interpessoais” (p. 90), visa não somente “apelar para a tolerância ou para a empatia, é trabalhar intelectualmente sobre o que reúne e o que separa, valorizando, portanto, uma forma de lucidez sobre os verdadeiros desafios do conflito que surge” (idem, p. 92).

Analisados os dados, recolhidos ao longo do estágio e, conferidos com os autores de referência, importa agora passar às considerações finais deste relatório, onde revejo os conceitos abordados, respondo às questões levantadas no início deste estudo e abordo a importância de vivenciar uma prática docente baseada em competências.

CAPÍTULO IV - DA QUESTÃO À CONFIRMAÇÃO...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este relatório, relembro alguns dos porquês que emergiram no início deste percurso: o porquê da escolha deste tema, o porquê do interesse pela profissão docente, o porquê da necessidade de uma investigação constante. Na verdade, enquanto futuro educador/professor acredito que o nosso dia a dia será preenchido por muitos outros porquês.

Este estudo tem um significado marcante na minha vida enquanto pessoa e profissional, é sem dúvida um pequeno passo nesta caminhada que é a investigação em educação. Vejo nele um pouco de mim, um pouco de cada professor e, muito provavelmente, um pouco de quem o leu. Acredito que me transformou, principalmente num futuro educador/professor mais reflexivo, aliás, apraz-me citar Freire (1996, p. 32, citado em Estrela, 2010, p. 13) quando reforça que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Ao longo de toda a minha formação foram muitos os professores que observei. Em praticamente dezassete anos, no papel de aluno, tive a oportunidade de escolher, não que esta escolha tenha a ver com uma prática mais moderna dos próprios professores, mas sim, porque me permitiu diferenciar o bom do mau professor, aquele que eu gostava de vir a ser um dia e aquele que jamais quero lembrar. É sem dúvida uma marca carregada de sentidos, aquela que os nossos professores nos deixam. Day (2006) descreve assim aqueles professores que sonhamos um dia vir a ser:

os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens adultos.(...) Interessam-se profundamente por eles e gostam deles. Interessam-se, também, por aquilo que ensinam e como ensinam, e têm sempre a curiosidade de aprender mais sobre estes aspetos para poderem tornar-se, e continuarem a ser, mais do que meramente competentes. Estão cientes do papel que a emoção desempenha na aprendizagem e no ensino na sala de aula. (p.23)

O gosto por querer saber mais acerca da profissão docente e de tudo o que a envolve, levou-me à escolha deste tema para a realização deste estudo. Desde cedo, percebi

que o trabalho que faz findar esta etapa teria que seguir o rumo e ter como base o estudo do professor. E foi assim, que "Ser Professor. O que pensam os professores das suas competências" Conceição & Sousa (2012) chegou até mim, através da minha orientadora de estágio. A partir daí a descoberta foi imensa, repensar no problema e nas questões que serviram de base a este estudo, tornou-se essencial. Navegar pelo conceito de competência foi das experiências mais enriquecedoras ao longo deste percurso.

Sucintamente relembro Teodoro (2010), Nóvoa (1999) e Adão (1993), que me fizeram descobrir toda a evolução de uma carreira profissional, baseada nas opiniões dos outros, sujeita às alterações de quem nunca experienciou a docência, carregada de preconceitos daqueles que a vêm de fora.

Numa outra vertente, Estrela (1992; 2010), Day (2001; 2006) e Tardif e Lessard (2009), mostraram-me o professor num papel mais pessoal, onde o profissional acarreta as dimensões ética e pedagógica, recorrentes da sua prática.

Cortesão (2000), Mesquita (2011) e Day (2001), fizeram-me refletir sobre uma abordagem à função do professor, à sua autoridade dentro e fora da sala de aula, à prática de uma diferenciação pedagógica, essencialmente demonstram-me a imprescindibilidade que o professor tem na gestão de uma sociedade.

A perspetiva de um conhecimento profissional, descobri na análise às obras de Sarmiento (2009) e Roldão (2008), que contribuíram para uma visão diferente daquela que tinha em relação à construção desse conhecimento, onde as aprendizagens vivenciadas ao longo da vida são determinantes para a estrutura da profissão docente, bem como a importância que a cooperação entre professores demonstra ter.

Perrenoud (1999; 2000), Boterf (2005), Marchão (2012), Roldão (2003) e Tardif (1996), permitiram que o *convite à viagem*³² sobre o conceito de competência, fosse acedido sem qualquer dificuldade, as suas características são determinantes à compreensão deste conceito e onde num entrelaçar de palavras todos se complementam.

Perrenoud (2000), de uma forma mais prática, demonstra que o professor deve partir da necessidade de assentar a sua ação pedagógica numa prática construída através de competências, enumerando assim *Dez Novas Competências para Ensinar*.

³² Expressão utilizada por Perrenoud (2000)

E tendo por base a obra de Perrenoud (2000) e o estudo de Conceição & Sousa (2012), emergiu assim a necessidade de *compreender e identificar quais as competências que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico julgam essenciais ao seu papel enquanto profissionais de educação*, numa sala de 1º ano e, é desta forma, que procuro responder às questões levantadas:

- *Quais as competências que o grupo de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico julgam essenciais ao seu papel como profissionais de educação e como as hierarquizam?*

Roldão (2003) explica que o conceito de competência não é necessariamente um conceito recente, quer ao nível científico, como também ao nível do senso comum. Acrescenta ainda que se tornou recorrente a abordagem a este conceito, por altura dos anos 90, através de discursos políticos internacionais, ou com o surgimento de determinados documentos de “muitas organizações influentes na educação (OCDE, UE, Unesco)” (p. 9).

Na sequência do questionário preenchido por uma amostra de dezanove professores e, depois de analisados os dados, concluo que este grupo de professores vê como essenciais, de entre as dez competências de Perrenoud (2000), todas aquelas que simbolizam desenvolver o seu trabalho com as crianças, isto é, as primeiras quatro competências escolhidas como primordiais à profissão docente, são: “Organizar e dirigir situações de aprendizagem”; “Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho”; “Administrar a progressão das aprendizagens” e “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”. Este resultado, permite determinar também que os professores, estão em mutação e desta forma, também a sua profissão é uma constante metamorfose, tal como refere Nóvoa (1999) quando afirma que “os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização” (p. 18), também Perrenoud (2000) entende que o ofício da profissão docente “não é imutável” (p.14), na verdade, a hierarquização das competências neste sentir é o resultado da transformação que o ensino tem na atualidade.

Na mesma linha de pensamento, Boterf (1997, citado em Mesquita, 2011, p. 40) considera que “o professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução” e, arrisco-me a dizer que como consequência, este grupo de

professores coloca a competência “Trabalhar em equipa” na quarta posição, principalmente porque pelo percurso histórico que a docência apresenta, resiste ainda a permanência do professor dentro da sua sala de aula, onde a multidisciplinariedade de uma equipa é ainda tida como uma ameaça à sua ação pedagógica. A capacidade de dialogar os problemas do dia a dia com um colega de profissão, é evitada muitas vezes com o receio de ver confrontada a possibilidade de não ser aceite o seu modelo enquanto professor e, é neste sentido, que Sarmiento (2009) propõe que

de qualquer forma, é evidente a importância que atribuem ao encontro entre pares, agrupando-se por afinidades seletivas que lhes permitam algum intercâmbio pedagógico. (...) Assim, no combate ao isolamento dentro do próprio grupo ganham importância as relações intergeracionais no mesmo, o que permite cruzar olhares, partilhar experiências, criar distanciamento para viabilizar perspetivas críticas sobre o quotidiano pedagógico. (pp. 326 - 327)

Com a mesma importância para os professores, surge a competência “Informar e envolver os pais”, ocupando a quarta posição na lista de competência, os docentes preferem ainda (muitas vezes) não ver os pais como parceiros em todo o processo educativo, por outro lado a Lei 49/2005³³ vê como princípio organizativo, “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, (...) na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”.

A última competência a que Perrenoud (2000) faz referência é “Administrar a sua própria formação contínua” e, que aos olhos dos professores, situa-se na quinta posição. Tida ainda em conta como pouco importante, entendo que a prioridade na gestão da sua própria formação não se revela como uma vantagem na melhoria da sua prática docente. Canário (2007, citado em Niza, 2012, p. 667) numa perspetiva mais ousada, acredita que “ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanente que se inscreve numa dinâmica de formação contínua”.

Sacristán (1999) afirma que “é preciso enfrentar as questões do dever do poder na educação, não aceitando uma limitação do papel dos professores aos aspetos didáticos” (p. 75), no entanto e, tendo por base as respostas aos questionários, a amostra de professores posiciona a competência “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” no sexto

³³ Lei 49/2005 de 30 de agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo, versão nova consolidada

lugar. No seguimento, da competência colocada em quinto lugar, também esta (virada para a própria formação do docente) não demonstra ter uma posição de grande importância para os professores. A proposta de Perrenoud (2000) apela a que os professores sejam capazes de analisar a relação pedagógica, a sua postura perante a autoridade, assim como a comunicação que se desenvolve numa sala de aula. Acredito que para os professores, a prioridade é debruçarem-se sobre as aprendizagens dos alunos, mas reparo também na importância que a própria formação contínua tem na vida de um docente, formação essa que lhe permita ser mais reflexivo acerca da sua própria prática, no sentido de assim conseguir enfrentar os vários dilemas da sua profissão.

Os professores, tal como já foi referido, vivem confinados à sua sala de aula, a sua participação na gestão da escola, é muitas vezes, senão sempre, mal aceite pelos próprios docentes. Neste sentido, Perrenoud (2000) estabelece como uma competência “Participar na administração da escola”, onde é pedido aos professores que saibam e participem nos projetos da escola, de forma a integrar os pais, os alunos e a restante comunidade educativa. Posto isto, o grupo de professores que participou neste estudo, identifica como nada importante a sua participação na administração da escola, colocando assim esta competência na sétima posição. Por outro lado, Day (2001) considera que a *cultura de uma escola* “tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (p.127).

Apesar da evolução da sociedade e dos meios tecnológicos, este grupo de docentes vê a competência “Utilizar novas tecnologias” como uma daquelas menos essenciais à sua profissão, ocupando assim a oitava posição. A exploração de meios audiovisuais é ainda tida como um entrave à sua prática diária, no entanto e, talvez pela entrada de novos professores no ensino, esta seja uma competência cada vez mais recorrente, pela variedade de dispositivos que podem ser encontrados online. Nivagara (2011) vem assim complementar esta ideia, afirmando que “o essencial é assegurar, qualquer que seja a mudança, oportunidade de apropriação e domínio pelo seu executante” (p. 331).

O acrescento de duas competências (Elaborar os manuais escolares; Conhecer e avaliar os elementos de gestão da escola) à lista de competências que Perrenoud (2000) enumerou, permitiu-me ter a visão do nível de importância que os professores inquiridos lhes atribuíam. Na análise aos questionários, é notório que para os docentes, “Elaborar os

manuais escolares”, é sem dúvida, a competência à qual atribuem menor importância. Pela variedade de oferta de manuais escolares nas editoras, arrisco-me a acreditar que esta atitude se deva à facilidade que existe em aderir a um deles e, não pelo possível “acréscimo” de trabalho que os professores possam ver associados ao seu papel, pela produção de um próprio manual escolar. Numa posição pouco mais importante, encontra-se a competência de “Conhecer e avaliar os elementos de gestão da escola”. Nóvoa (1991, citado em Oliveira-Formosinho, 2009) afirma que

mais do que uma profissão desprestigiada aos olhos dos outros, a profissão tornou-se difícil de viver do seu interior. A ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando base a uma atitude defensiva. (pp. 268-269)

Desta forma, a colocação desta competência em nono lugar, emerge de uma ausência de sentido global da profissão, onde os elementos de gestão de uma escola podem ser determinantes pela envolvimento que promovem entre o grupo de docentes. Por outro lado, creio que por ainda se verem muitos professores cingidos à sua própria sala de aula, a dinâmica da gestão de uma escola, acaba por ser pouco interessante aos olhos destes profissionais, ou seja, “o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planeamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (Oliveira, 2004, p. 1132).

Assim, o grupo de professores inquiridos, indicando a importância que qualquer uma das competências tinha para a sua profissão, hierarquizou-as pela seguinte ordem: 1º Organizar e dirigir situações de aprendizagem, 1º Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, 2º Administrar a progressão das aprendizagens, 3º Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação de aprendizagem, 4º Trabalhar em equipa, 4º Informar e envolver os pais no processo de aprendizagem, 5º Administrar a sua própria formação contínua, 6º Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, 7º Participar na administração da escola, 8º Utilizar novas tecnologias, 9º Conhecer e avaliar os elementos de gestão da escola, 10º Elaborar os manuais escolares.

Neste sentido, torna-se assim necessário o recurso a uma analogia entre as competências que os docentes julgam essenciais à sua profissão e as competências que realmente são observáveis no seu dia a dia, desta forma, o grupo de professores que serviu

de amostra a este estudo, vê como muito importante “Organizar e dirigir situações de aprendizagem”, no entanto coloca esta competência em quinto lugar nas competências que são praticadas no seu dia a dia. “Administrar a progressão das aprendizagens” surge em segundo lugar, como uma das competências muito importantes à profissão docente, estando assim coerente com a prática desta competência, na sala de aula dos professores. Apresentando-se como a competência mais concordante, “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação de aprendizagem” surge assim, na terceira posição, tanto nas competências tidas como essenciais à profissão docente, como também nas competências exercidas no dia a dia dos professores. “Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho” é uma das duas competências que ocupam a primeira posição, vistas como primordiais nesta profissão, no entanto, esta é a terceira competência a ser praticada pelos professores. Com alguma incoerência, surgem as competências “Trabalhar em equipa” e “Informar e envolver os pais no processo de aprendizagem”, ambas ocupam o quarto lugar, tidas como muito importantes no exercício da profissão docente, bem como ocupam em conjunto, a oitava posição nas competências praticadas diariamente por estes profissionais. A competência “Participar na administração da escola” é vista como pouco importante para esta profissão, sendo igualmente pouco praticada no dia a dia dos professores. “Utilizar novas tecnologias” ocupa a oitava posição (uma das últimas) nas competências tidas como importantes à profissão docente, no entanto, através das respostas dos professores, é observável que esta competência é uma das duas, que ocupa o quarto lugar naquelas que são as competências mais praticadas pelos docentes. A competência “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” emprega a sexta posição nas competências essenciais a esta profissão, apresentando-se no entanto, em segundo lugar nas competências praticadas no dia a dia dos docentes. Por fim, a competência “Administrar a sua própria formação contínua” é tida em conta como a quinta competência mais importante na profissão docente e, semelhantemente, apresenta-se como a sétima competência a ser praticada pelos professores.

E nesta linha de pensamento, importa assim responder à próxima questão, que envolve esta última análise, referente às competências que são observáveis no quotidiano de uma sala de aula.

- *Que competências são evidenciadas no cotidiano de uma sala de aula do 1º Ano do Ensino Básico?*

Perrenoud (2000) alerta para a necessidade de entender a profissão docente com uma visão inovadora, isto é, “quanto mais se caminha rumo a uma prática reflexiva, mais o ofício se torna uma profissão integral, simultaneamente autónoma e responsável, mais essas práticas tradicionais mudam de sentido e de lugar” (p. 175).

E é com base na prática de uma professora do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, que procurei perceber que competências eram visíveis na sua prática pedagógica. Ao longo de três meses, procurei registar diversos momentos que me possibilitaram uma reflexão sobre que competências eram realmente exercidas.

Neste sentido, é curioso entender que com base na análise feita na primeira questão, das dez competências enumeradas por Perrenoud (2000), cinco das quais foram observadas na prática desta professora e, estas cinco competências, encontram-se nas primeiras cinco posições de competências que os professores julgam essenciais à sua profissão.

Durante o tempo de estágio, por diversas vezes observei a professora organizar e dirigir situações de aprendizagem. Esta observação deu-me a possibilidade de a observar a trabalhar a partir das representações dos alunos, através, por exemplo, da exploração da matemática. Por outro lado, os momentos em que nos envolvíamos num projeto de pesquisa, permitiu-me perceber o quanto os alunos saíam beneficiados de todo o percurso, onde nas situações de apresentação, eles mostravam que realmente aquela tinha sido uma situação de aprendizagem. Foram sem dúvida, para os alunos e para mim, verdadeiros momentos de aprendizagem. Vasconcelos (1997, citada em Marchão, 2012) explicita na perfeição o exemplo que vivenciei ao longo daqueles três meses, onde “um bom ensino implica não só abrir as portas da comunicação entre o aluno e o professor, mas também entre os alunos, as outras pessoas, as coisas, os acontecimentos, etc.” (p. 53).

E é neste sentido que Perrenoud (2000) acredita que para o professor conseguir gerir a progressão das aprendizagens deve “otimizar a gestão do tempo que resta, propondo situações-problema que favoreçam as aprendizagens visadas, isto é, tomem os alunos onde se encontrem e os levem um pouco mais adiante” (p. 43).

Assim e, com base nesta proposta de Perrenoud (2000), acredito que a gestão dessas aprendizagens, nem sempre foi uma situação frequente nas aulas, no entanto, por diversas vezes tive oportunidade de perceber que existia a preocupação de estabelecer conexões entre o que o programa exige e o tipo de tarefas que propunha, bem como em realizar balanços frequentes sobre o nível de aprendizagem que os alunos iam adquirindo e, conseqüentemente, “a ação do professor e do aluno deve configurar-se num quadro coerente, interativo e intencionalmente organizado onde o professor estabelece a mediação entre o aluno e o corpus curricular, na sua dimensão mais lata e significativa.” (Marchão, 2012, p. 53).

Abandonando (ou não) a sua sala de aula, apraz-me citar Perrenoud (2000) ao afirmar que “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional” (p. 79). Nos vários momentos em que presenciei situações que envolvessem os diversos professores da escola, percebi que apesar de a maioria dos docentes estar pela primeira vez naquela escola, conseguiam manter uma boa relação de cooperação. E assim, a realização de projetos em comum apresentava-se como uma constante, principalmente na gestão de festas mais marcantes (Carnaval, Natal, Dia da Criança, ...). O trabalho em equipa permite assim ver numa escola, cada um dos professores, onde “o pensar, o sentir, a voz de cada professor serão com certeza elementos construtivista na sua identidade” (Sarmiento, 2009, p. 305).

Na verdade, para além da boa relação que a professora mantinha com os restantes colegas, denoto ainda a facilidade que tinha em envolver os pais na educação dos seus filhos, isto é, numa sociedade em que emerge a necessidade de cooperação entre os professores e os pais, Marchão (2012) afirma que

pode questionar-se o peso que a atual sociedade coloca na escola e nos seus profissionais, escudando-se até, nesse sentido, a responsabilidade que outras instâncias, nomeadamente a família, têm vindo a demonstrar na educação e na formação das crianças e dos seus profissionais. (p. 85)

Acredito ainda, que esta relação visivelmente de confiança deve-se à segurança que os próprios pais detêm na professora, aliás, por diversas vezes, a própria professora me confidenciava que há já muitos anos não tinha um grupo de pais tão participativos na dinâmica até da própria escola.

Numa vertente mais pessoal, virada para a própria profissão, nomeadamente para a gestão da formação ao longo da carreira, esta professora demonstrou desde cedo que é

uma professora preocupada com esta vertente, talvez por isso tenha já investido em pós-graduações, no mestrado, bem como em diversas ações de formação. Perrenoud (2000) acrescenta ainda que “a formação contínua acompanha também transformações identitárias” (p. 158), no entanto, pela observação direta a esta professora, arrisco-me a afirmar que torna-se ainda difícil saber explicitar as suas próprias práticas, talvez por não ousar, ainda, parar para refletir sobre o seu papel e a sua função.

Por outro lado e, de um modo mais ambíguo, esta professora transparecia que os deveres e os dilemas éticos da profissão eram enfrentados de um modo pouco reflexivo, isto é, por diversas vezes era visível que a confiança em saber justificar o porquê de fazer determinada tarefa era um pouco incerta e, assim, Perrenoud (2000) propõe ao docente que a “sua competência é saber o que faz, o que supõe idealmente um trabalho regular de desenvolvimento pessoal e de análise de práticas” (p. 152).

Em suma, saliento a prática coerente que fui vivenciando ao longo dos três meses de estágio, prática essa alicerçada por uma ótima relação construída com os alunos, professores, auxiliares e pais. Reforço ainda que era visível a entrega daquela professora à turma e, desta forma, aprez-me citar Marchão (2012, citando Cosme, 2009), ao referir que

tal profissão [a docente] constrói-se ao longo da vida e resulta de interações e reciprocidades entre fatores pessoais e contextuais que lhe conferem visibilidade resultado de um “dado ‘ethos’ profissional, sustentado, tanto por crenças e representações diversas, como igualmente por um repertório de saberes profissionais que, no seu conjunto, contribuíram para propor uma determinada imagem provada e pública da profissão docente”. (p. 88)

Respondidas as questões emergentes deste estudo, que visava *compreender e identificar quais as competências que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico julgam essenciais ao seu papel enquanto profissionais de educação*, interessa agora uma sucinta reflexão sobre a génese do problema colocado: o professor e as competências.

Numa sociedade de globalização, como aquela em que vivemos atualmente, é cada vez mais exigido ao professor que não permaneça hirto na sua profissão, mas que esteja em permanente evolução. Contudo, pelo isolamento que por vezes o professor consegue criar em seu redor, leva a que ideais e ideias permaneçam imutáveis, prejudicando a visibilidade e estabilidade da sua prática. Acredito numa prática baseada na

cooperação entre pares, entre alunos, entre pais, envolvendo toda a comunidade educativa, como ferramenta que permitirá aos docentes ter a reconhecimento e visibilidade desejáveis a uma profissão tão cara: Ser professor.

Huberman (2007) refere que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (p. 38), neste sentido e, tendo por base a evolução do percurso desta profissão, é notório que os professores viveram momentos difíceis, antes de 25 de abril de 1974, mas que lhes permitiram uma “melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira” (Nóvoa, 1999, p. 19), por outro lado, assiste-se nos dias de hoje a uma desvalorização constante do professor enquanto profissional, modelo e pessoa, aliás, Macara, Lino e Teodoro (2011) defendem que “os casos de indisciplina e de violência na escola, envolvendo alunos, pais e professores fazem do campo de ação destes um desafio permanente, colocando o self e a profissionalidade num terreno incerto” (p. 243).

E assim, numa tentativa de não cair na desvalorização da profissão, Perrenoud (2000) propõe aos docentes que embarquem numa prática reflexiva, apoiada na profissionalização, nos trabalhos em equipa e nas pedagogias diferenciadas, onde munido de dez competências essenciais para ensinar, o referido autor, mostram assim aos professores que no decorrer da sua carreira irão (se pretenderem) adquirir um leque variado de competências que solidificará a sua prática enquanto profissional e os apoiará nas dificuldades recorrentes da sua profissão.

Acima de tudo, considero que qualquer que seja o estudo que permita ao professor tornar-se um profissional mais reflexivo, consciente e flexível à mudança, é sem dúvida, um estudo que virá fortalecer a investigação em Portugal.

E é assim, que este estudo, entrelaçado numa teia entre a teoria e a prática se foi construindo, no entanto é inevitável constatar que toda e qualquer espiral de conhecimento nunca tem fim, apenas início. Rematando esta teia, Paulo Freire (2003) lembra-nos que,

é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não reduzem à condição de objeto um do outro. (p. 23)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adão, A. (1993). *A História da Profissão Docente em Portugal: Balanço da Investigação Realizada nas Últimas Décadas*. In António Nóvoa & Julio Ruiz Berrio (orgs). (1993). *A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e Ativiades*. (pp. 123 – 135). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I., Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Bisquerra, R. (1989). *Metodos de Investigacion Educativa – Guia practica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boterf, G. L. (2005). *Construir as Competências Individuais e Coletivas- Resposta a 80 Questões*. Porto: Edições ASA.
- Brandão, M. (1999). *Modos de Ser Professor – Na Escola Preparatória e Secundária dos Últimos Trinta Anos*. Lisboa: Educa.
- Cadima, J., Leal, T., Cancela, J. (2011). *Interações Professor-Aluno nas Salas de Aula no 1ºCEB: Indicadores de Qualidade*. In *Revista Portuguesa de Educação*. (pp. 7 – 34). (2011). 24 (1). CIEd – Universidade do Minho.
- Cavaco, M. H. (1999). *O Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças*. In António Nóvoa. (Org.). *Profissão Professor*. (pp. 155 – 191). Porto: Porto Editora.
- Conceição, C. & Sousa, Ó. (2012). *Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências*. In *Revista Lusófona de Educação*. (pp. 81-98). Nº20 (2012). Lisboa: Ceief – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um Ofício em Risco de Extinção?- Reflexões sobre Práticas Educativas face à Diversidade no Limiar do Séc. XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores- Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2006). *Paixão do ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., et al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Unesco: Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.
- Esteve, J. (1999). *Mudanças Sociais e Função Docente*. In António Nóvoa. (Org.). (1999). *Profissão Professor*. (pp. 93 - 124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J. (2009a). *Da Especialização Docente à Formação Especializada de Professores*. In João Formosinho (Coord.) (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. (pp. 165 - 197). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). *Ser Professor na Escola de Massas*. In João Formosinho (Coord.) (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. (pp. 37-69). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. (26ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Giordani, E. M., Mendes, A. M. (2011). *A Pedagogia Ontopsicológica e a Formação do Pedagogo*. In Célia Guimarães et. al. (2011). *Formação e Profissão Docente*. (pp. 206 – 223). Araraquara – SP: Junqueira&Marin Editores.
- Huberman, M. (2007). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In António Nóvoa (2007). *Vidas de Professores*. (2ª ed.). (pp. 31 – 62). Porto: Porto Editora.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lessard-Hébert (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa :Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lüdke, M., Boing, L. A. (2004). *Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes*. In *Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade*. (pp. 1159 – 1180) Vol.25, n. 89 (2004). São Paulo: CEDES.
- Macara, T. (2009). *Metamorfoses em Espelhos de Água – Identidade, Perfil, Contextos e Mudanças (auto)Representações dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.
- Macara, T., Lino, M. & Teodoro, A. (2011). *Alma e Corpo – Ética Deontológica da Profissão Docente – Um Construto Identitário*. In Célia Guimarães et. al. (2011). *Formação e Profissão Docente*. (pp. 243 – 260). Araraquara – SP: Junqueira&Marin Editores.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola de 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marina, J. (2011). *A Recuperação da Autoridade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Meksenas, P. (2002). *Pesquisa Social e Ação Pedagógica – Conceitos, Métodos e Práticas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação y Organización de Estados Iberoamericanos. (2003). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Madrid: OEI.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Nivagara, D. (2011). *Papel do Professor no Desenvolvimento da Educação*. In *Psicologia, Educação e Cultura*. (pp. 316 – 336). vol. 15.nº 2 (2011). Pedroso: Colégio Internato dos Carvalhos.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- Nóvoa, A. (1999). *O Passado e o Presente dos Professores*. In António Nóvoa. (Org.). (1999). *Profissão Professor*. (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *Os Professores e as Histórias da Sua Vida*. In António Nóvoa (2007). *Vidas de Professores*. (2ª ed.). (pp. 11 – 30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. A. (2004). *A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização*. In *Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade*. (pp. 1127 – 1144). Vol.25, n. 89 (2004). São Paulo: CEDES.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. In João Formosinho (Coord.) (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. (pp. 221 – 284). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspetivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999a). *Construir Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999b). *Enseigner : Agir dans L'urgence Décider dans L'incertitude*. (2ªed.). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, M. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Popper, K. (1972). *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix.
- Portugal, Gabriela (1995). *Experienciação da creche: um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Prost, A., et. al. (2001). *Espaços de Educação, Tempos de Formação – Textos da Conferência Internacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M. C. (2011). *Formação de Professores na Investigação Portuguesa – Um Olhar Sobre a Função do Professor e o Conhecimento Profissional*. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. (pp. 139 – 155). vol. 10. (2011). Porto: Universidade Católica Editora.
- Ruivo, J., et. al. (coord.) (2008). *Ser Professor – Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco / Associação Nacional de Professores.
- Sacristán, J. (1999). *Consciência e Ação Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores*. In António Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. (pp.63 – 92). Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. (2011). *Prefácio à Edição Portuguesa – A Autoridade Necessária*. In José Marina (2011). *A Recuperação da Autoridade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sarmiento, T. (2009). *Contextos de vida e aprendizagem da profissão*. In João Formosinho (Coord.) (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. (pp. 303 – 327). Porto: Porto Editora.
- Stoer, S. (2008). *A Reforma de Veiga Simão no Ensino: Projeto de Desenvolvimento Social ou «Disfarce Humanista»?*. In *Educação, Sociedade e Culturas*. (pp. 17 - 48), n. 26, (2008). Porto: Edições Afrontamento.
- Tardif, M., Lessard, C. (2009). *O Trabalho Docente: Para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Teodoro, A. (1994). *Reforma Educativa ou a Legitimação do Discurso sobre a Prioridade Educativa*. In *Educação, Sociedade e Culturas*. (pp. 49 – 70), n. 4, (1994). Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo – Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Terremoto, M. (2012). *Da Prática à Praxis: Os Saberes Experienciais dos Professores na Construção do Ser Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Vol.1. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

INFORMAÇÃO ELETRÓNICA

- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Retirado a 15 de março de 2014, do Repositório da Universidade de Lisboa. Web Site: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Pires, M. V. (2006). *A Construção do Conhecimento Profissional: Um estudo com três professores*. Retirado a 20 de março de 2014, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Web Site: <http://www.eselx.ipl.pt/eselx/downloads/SIEM/P2.pdf>

Roldão, M. C. (2008). *Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional*. Retirado a 2 de abril de 2014, do Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Web Site: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/164>

LEGISLAÇÃO

Lei 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei 49/2005 de 30 de agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo, versão nova consolidada

Decreto-Lei 240/2001 – Perfil Geral do Desempenho dos Educadores e dos Professores do Ensino Básico e Secundário

Decreto-Lei 241/2001 – Perfil Específico dos Educadores e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

ANEXOS

ANEXO I - DIÁRIOS

Dia 25 de novembro – (Segunda-feira)

O PRIMEIRO DIA

São 13.00h, chego à Abrunheira e alguns metros à frente avisto a Escola Básica desta localidade. Um edifício branco, um campo de futebol e grades que ladeiam todo o terreno, esta é a imagem que tenho à vista, mas quando fecho os olhos, o que ouço leva-me a descobrir os mais diversos sons e esses são os tão característicos de uma escola, as gargalhadas e os choros, um murmurinho de fundo, os sapatos a correr pelo recreio, as conversas entre as meninas e a voz mais elevada dos rapazes, os mesmos sons de há 16 anos atrás, quando estava eu no lugar deles.

Entro o portão e sou recebido por uma funcionária que me acompanha até à minha futura professora cooperante. Durante o percurso, limito-me a observar - os alunos, as suas brincadeiras, os adultos - toda a dinâmica de uma escola.

Passados alguns metros entro na porta principal do edifício, e é aí que surgem algumas lembranças, principalmente o cheiro, era o mesmo da minha Escola Primária e toda aquela agitação fazia-me lembrar o meu primeiro dia de aulas. Talvez pelo nervosismo de começar mais um estágio e embrulhado num turbilhão de perguntas sem resposta, senti que queria saber rapidamente quem esperava por mim do 'outro lado'. E é aí que surge a professora Rosa, a minha professora cooperante, que estará comigo ao longo desta minha passagem pela EB 1 da Abrunheira.

Depois de todas as apresentações e de me familiarizar com o espaço da escola, é chegada a hora da verdade. São 13.15h (hora de entrada dos alunos), ouço a campainha tocar, a algazarra é total, um reboiço de casacos, mochilas e lancheiras, os alunos do 1.º Ano formam uma fila junto à porta sem que alguém lhes peça (presumo que deve fazer parte da rotina), sinto que o nervosismo fez com que a minha barriga ficasse do tamanho de uma ervilha, como reagirão eles à minha presença dentro da sua sala de aula?

Depois de entrarmos na sala e de os alunos se sentarem no seu lugar, era notória a curiosidade em saber quem eu era, recordo-me que apenas gostava de saber o que estariam a pensar. Depois de todos os alunos estarem já com o caderno à frente, a professora cooperante passou a apresentar-me: “Meninos, este é o Professor Marco, e ficará connosco até fevereiro”.

Dia 5 de dezembro – (Quinta-feira)

OS TRABALHOS DE CASA

Entro na sala, a campainha toca e poucos momentos depois a Sara* vem ter comigo. Tinha um recado na caderneta para eu ver. Fiquei surpreendido, não era normal tal acontecer. Limito-me a ler a mensagem, o assunto, esse era sobre os trabalhos de casa. O seu avô achou que os trabalhos dados no dia anterior eram demasiados como trabalhos de casa. Olho nos olhos da Sara e peço-lhe que mostre o recado à professora, pois era dirigido a ela. O tempo que demorou a mostrar-lhe o recado, permitiu-me refletir e aguardar a reação que a professora poderia ter. Desde que iniciei o estágio este é o primeiro “confronto” que observo, não conseguia prever qual seria a reação possível, pois na verdade eu concordava com o Avô da Sara.

A professora lê o recado, percebo que fica incomodada. Pede a todos os alunos que parem o que estão a fazer e explica o recado que acaba de ler. Entendo que se sentiu questionada, e não foi algo que a agradou. E num tentado tom agradável explica a todos os alunos que não gosta deste tipo de recados, pois os trabalhos de casa não são obrigatórios e que para além disso, não achava que eram assim tantos trabalhos.

Passada a explicação, pede aos alunos que continuem a trabalhar. Enquanto fazem o que lhes foi pedido, continuo a pensar no que acabara de acontecer. Na verdade, várias questões iam surgindo na minha cabeça: Se não são obrigatórios, qual é o motivo para serem pedidos? Custa-me a entender as vantagens que determinados trabalhos de casa possam ter...

Senti que havia alguma ambiguidade, por um lado existem trabalhos de casa a fazer, para entregar/corrigir no dia seguinte, por outro lado, existem trabalhos de casa, mas não são obrigatórios. Fiquei confuso! Acredito que o significado que a escola deve ter, vê-se perdido por esta ambiguidade.

(*Os nomes utilizados não correspondem à realidade)

Dia 12 de dezembro – (Quinta-feira)

O QUE FAZER?

Há já algum tempo que tenho reparado no desinteresse da Madalena* em estar na escola. Sinto-me impotente por não conseguir fazer mudar a sua postura perante as aulas, e entender desde quando tal situação acontece.

A cada dia que passa parece que o interesse é cada vez menor, o que influencia significativamente a resolução de qualquer tarefa proposta, pois muitas vezes surge feita porque copia pelo colega do lado.

Sinto-me obrigado a conseguir tentar motivá-la para a aprendizagem e incomoda-me a sua não participação nas aulas.

Hoje senti que a conquistei mais um pouco. Durante a resolução de problemas optei por estar mais junto dela, a tentar perceber onde se centram as maiores dificuldades. A reduzida capacidade de comunicação com o adulto penso que poderá ser alguns dos entraves para um interesse maior nas aulas.

Pela observação que fui tendo nestes últimos dias, apercebi-me que a Madalena não desenvolveu também uma forte relação com a professora.

O que fazer?! Tantas dúvidas...

(*Os nomes utilizados não correspondem à realidade)

Dia 14 de janeiro – (Terça-feira)

TUDO AO MESMO TEMPO

Por vezes existem momentos no nosso dia que podiam ser evitados... hoje foi a professora que esteve a realizar as tarefas com a turma. Matemática, resolução de problemas, esta foi a tarefa realizada durante toda a primeira parte da aula.

Na verdade, a resolução de problemas matemáticos têm ficado a meu encargo nestes últimos tempos, mas hoje não foi assim.

De certa forma, até se tornou positivo, porque me permitiu observar por fora toda a situação. Mas o problema, é que o observado não foi o que habitualmente costumo fazer.

A ficha é distribuída, os alunos escrevem o nome, a professora lê o primeiro problema, e é aí que tudo muda.

Os alunos não tiveram tempo de pensar sequer no problema, a professora começou a desconstruir tudo o que existia no simples problema. O João* ainda tentou perguntar se não iria ter alguns minutos para o resolver, mas a resposta foi negativa.

Senti-me desvalorizado do meu trabalho... A tendência em facilitar e despachar as tarefas é inato em alguns professores.

Escusado será dizer que não havia necessidade de discutir resultados, pois esses bastavam copiar do quadro. Mas a expressão que marcou esta tarde foi: “Meninos, copiem todos o que está no quadro, para continuarmos. Aqui todos andam ao mesmo ritmo”. Cada vez mais acredito que talvez seja melhor evitar determinadas situações.

(*Os nomes utilizados não correspondem à realidade)

Dia 21 de janeiro – (Terça-feira)

MOMENTOS DE APRENDIZAGEM

Hoje é dia de resolver problemas de Matemática. Depois de distribuída a ficha de problemas, a professora lê o primeiro e os alunos começaram a resolvê-lo individualmente. Durante a resolução dos vários exercícios, via a preocupação da professora em circular pela sala, observando o que os alunos estavam a fazer, ao mesmo tempo que ia parando e perguntado a alguns dos alunos como estavam a resolver.

Os exercícios estavam resolvidos individualmente, é chegada a hora de discutir os resultados. A professora escolheu três alunos para irem ao quadro explicar como chegaram à resposta daquele problema.

Acabada a tarefa, a professora confia-me “Ouvir os alunos explicar como pensaram para resolver um problema é um momento de grandes aprendizagens”, na verdade acredito que para o professor, torna-se também muito proveitoso, pois acaba por perceber as várias etapas do pensamento da criança, enquanto ao mesmo tempo, os restantes colegas veem outra forma de pensar e resolver situações problemáticas.

Dia 13 de fevereiro – (Quinta-feira)

SALA DE PROFESSORES

Toca a campainha para o intervalo, e tal como acontece habitualmente, eu e a professora dirigimo-nos até à sala de professores.

Entramos e a professora do 2º ano encontra-se já sentada à mesa. Cumprimentamo-nos. Aproveito e vou lanchando. Eis que surge um tema para iniciar uma conversa. O carnaval.

Ambas as professoras conversam sobre o que tinha sido discutido na última reunião de professores. Apercebo-me que houve algumas ideias opostas. Alguns professores preferiam construir os fatos com os alunos, outro acharam mais fácil virem já vestidos.

No decorrer da conversa, percebo que na reunião não tinham chegado a nenhuma conclusão, foi difícil organizarem-se enquanto equipa docente. Acredito também que se deve a quatro dos seis professores, desta escola, terem chegado apenas este ano à escola.

Dia 18 de fevereiro – (Terça-feira)

A ESPERA AO PORTÃO

Aproxima-se a hora de entrada, passo de carro em frente ao portão, vejo que quatro alunas estão junto dele. Percebo que me fazem sinal, talvez para me cumprimentar. Estaciono o carro, não saio logo. Visto o casaco e parece-me ouvir alguns gritos a chamar o meu nome... Olho pelo espelho, estranho estarem ainda as mesmas alunas ao portão.

Saio do carro e os gritos a chamar por mim intensificam-se. Dirijo-me para o portão e quando entro sou “bombardeado” com uma novidade que têm a contar-me.

Fico confuso, já não percebo nada. Peço que se acalmem, enquanto cada uma vai dizendo a sua mensagem, continuamos a andar em direção à porta de entrada.

Chegamos ao átrio, então aí a Sara* vai à mochila buscar um postal, que as quatro tinham feito na AEC de Inglês. O tema do postal, apesar de já ter passado, era o Dia dos Namorados.

Abro o postal, e leio: “Like you very much, teacher”. Sorrio, e agradeço o postal. Entusiasmadas, explicam todo o processo que o postal sofreu até chegar a mim.

Mais tarde, dei por mim a pensar na ação que qualquer uma delas teve, na verdade é bom quando demonstram que gostam de nós, e é exatamente isso que eu sinto diariamente.

(*Os nomes utilizados não correspondem à realidade)

Dia 19 de fevereiro – (Quarta-feira)

À CONVERSA COM UMA MÃE

É hora de intervalo, batem à porta enquanto a mesma se vai abrindo. Olho e entra a auxiliar de educação, que informa a professora que a mãe do Luís* está lá fora e gostava de lhe dar uma palavrinha.

A professora pede a que mande entrar.

A mãe entra e começa a conversar com a professora sobre a avaliação do seu filho. Percebo depois que aquela mãe não tinha tido oportunidade de participar na reunião de pais, organizada e gerida pela professora.

Ao longo de toda a conversa, deparo-me com uma professora que detém uma postura descontraída a conversar com aquela mãe, ao mesmo tempo que lhe vai transmitindo algumas ideias para ajudar o filho em casa a colmatar ligeiras dificuldades na leitura. Agrada-me perceber que esta relação entre professora e pais baseia-se numa cumplicidade, de forma a que em conjunto façam crescer aquela criança.

(*Os nomes utilizados não correspondem à realidade)

ANEXO II – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este questionário faz parte da coleta de dados da investigação qualitativa para o Relatório Final do Mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Nogueira. Tem como objetivo compreender e identificar quais as competências que os professores julgam essenciais ao seu papel enquanto profissionais da educação.

O questionário é anónimo, para garantir a sua fidedignidade, e as informações são confidenciais.

Desde já agradeço a sua colaboração,

Marco Duarte

Género

Feminino Masculino

Idade

Menos de 26 26 a 35 36 a 45 46 a 55 Mais de 55

Habilitações Académicas

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Tempo de Serviço

Menos de 7 7 a 15 16 a 22 23 a 30 Mais de 30

Pede-se que identifique as competências que julga essenciais ao desempenho da sua atividade profissional, obedecendo à escala abaixo apresentada.

	1 Nada Importante	2 Pouco Importante	3 Importante	4 Muito Importante
	1	2	3	4
Trabalhar em equipa.				
Participar na administração da escola (envolvimento com a equipa docente).				
Conhecer e Avaliar os Elementos de Gestão da Escola				
Informar e envolver os pais no processo de Aprendizagem.				
Organizar e dirigir situações de aprendizagem.				
Utilizar novas tecnologias.				
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.				
Administrar a sua própria formação continua.				
Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho.				
Administrar a progressão das aprendizagens.				
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação de aprendizagem.				
Elaborar os manuais escolares				

É pretendido que assinale as competências que pratica diariamente no exercício da sua profissão.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Trabalhar a partir das representações dos alunos			
Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino			
Desenvolver a cooperação entre os alunos e diversas formas simples de ensino mútuo			
Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem			
Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno			
Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa			
Participar na criação de regras de vida comuns, referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta			
Gerir a heterogeneidade numa turma			
Ser agente ativo no sistema de formação continua			
Enfrentar e analisar em conjunto, situações complexas, práticas e problemas profissionais			
Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos, promovendo a sua autonomia			
Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliação			
Envolver os pais na construção dos saberes			

Coordenar e/ou dirigir uma escola com todos os seus parceiros			
Dirigir um grupo de trabalho e/ou conduzir reuniões			
Dirigir reuniões de informação e de debate			
Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino			
Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula			
Competências fundamentadas nas novas tecnologias			
Estabelecer um próprio balanço de competências e um programa pessoal de formação contínua			