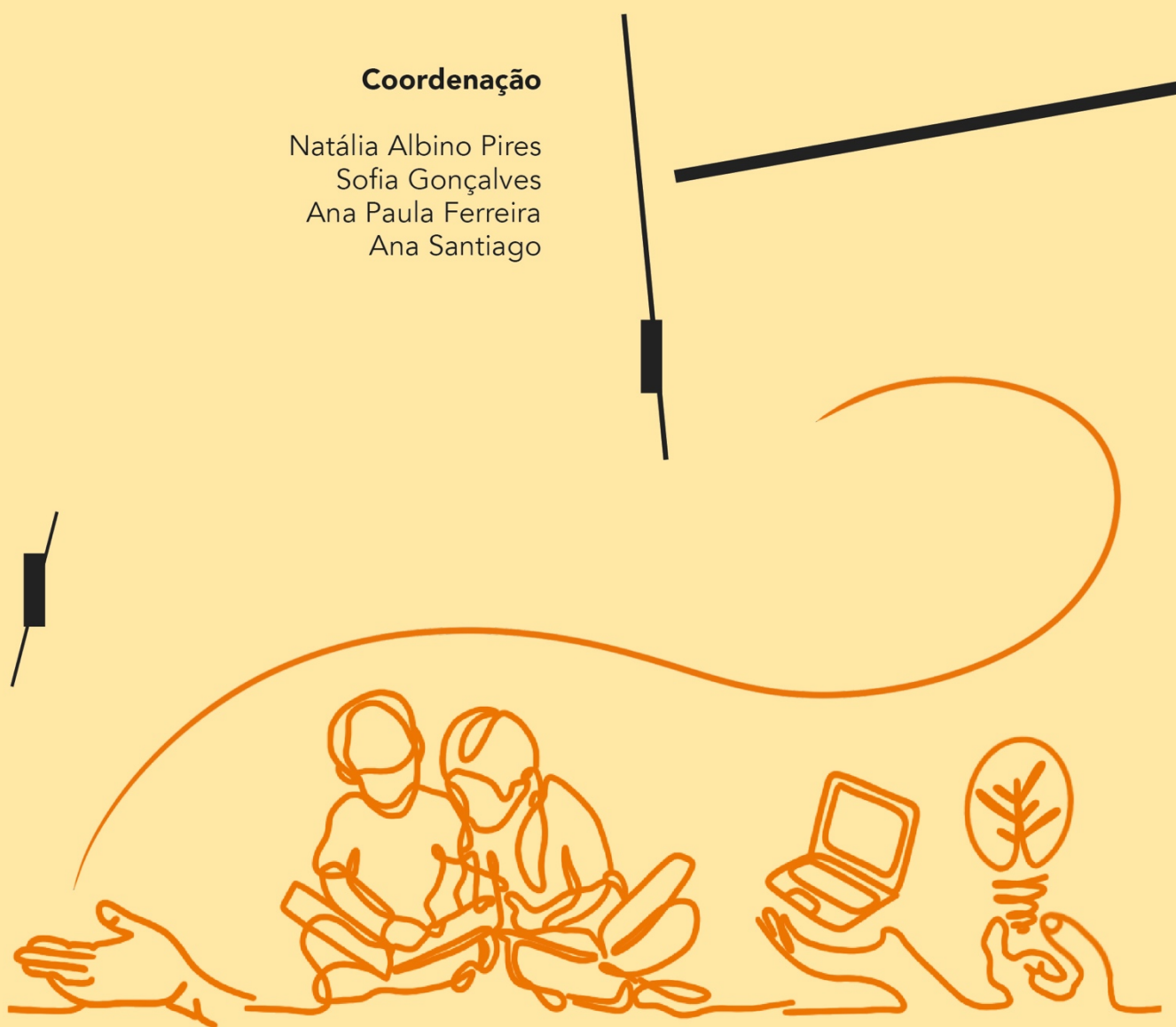


e-book

PRÁTICAS INTEGRADAS EM EDUCAÇÃO

Coordenação

Natália Albino Pires
Sofia Gonçalves
Ana Paula Ferreira
Ana Santiago



Editores

Ana Isabel Ribeiro
Ana Paula Ramos Ferreira
Ana Elisa Santiago
Ana Teresa Brito
Carlos Barreira
Celeste Vieira
Elsa Ribeiro-Silva
Eugène Tavares
Lourdes Mata
Luís Rodrigues
Marco Franco do Amaral
Nádia Ferreira
Natália Albino Pires
Sofia Gonçalves

Lista de Revisores

Alexandre Franco Sá, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Ana Coelho, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro
Ana Luísa Costa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
António Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Ariana Cosme, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Amarildo Melchiades da Silva, Universidade Federal de Juiz de Fora, BRASIL
Assunção Flores, Instituto de Educação da Universidade do Minho
Assunção Folque, Universidade de Évora
Catarina Cruz, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Cecília Aguiar, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa
Cristina C. Vieira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
David Rodrigues, Conselho Nacional de Educação
Domingos Fernandes, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa / Conselho Nacional de Educação
Elisabete X. Gomes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Estela Costa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Fernando Martins, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Filomena Teixeira, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Francisco Peixoto, Ispa-Instituto Universitário
Isabel Festas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Isabel Lopes da Silva, Direção-Geral de Educação
Jaime Carvalho e Silva, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra
João Pedro da Ponte, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Luís Alberto Marques Alves, CITCEM, Universidade do Porto
Luís Mota, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Margarida Torres, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Práticas Integradas em Educação

Maria João Campos, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Maria João Horta, Direção-Geral de Educação

Marta Mateus Almeida, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Mónica Pereira, Ispa – Instituto Universitário

Paula Batista, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Pedro Balaus, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Sara Bahia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Sílvia Espada, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Sílvia Parreiral, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Sónia Costa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Teresa Pessoa, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação Universidade Coimbra

Vera do Vale, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Ficha Técnica

Título: Práticas Integradas em Educação

Produção: Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação

ISBN: 978-989-9145-15-3

Suporte: Eletrónico

Formato: PDF / PDF/A

© Copyright Todos os direitos reservados ao Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação. É proibida a reprodução total ou parcial, de artigos, gráficos ou fotografias. Os textos são de exclusividade e responsabilidade dos seus autores e das suas autoras, julho, 2024

Índice

Apresentação

I - Ensino e Aprendizagem: práticas contínuas, diferenciadas e participadas

Aline Tatiana Ribeiro Venerando, Fernando Manuel Seixas Guimarães e Fernando Santiago dos Santos – BOTÂNICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE TRABALHO COM ÁRVORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM CAMPINAS (SÃO PAULO, BRASIL)

Joana Latas e Elsa Barbosa – PRÁTICAS LETIVAS E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA

Maria do Rosário da Silva Santana e Helena Maria da Silva Santana – DADINOFONE PLÁSTICO-MUSICAL: QUANDO A INTERDISCIPLINARIDADE SE FAZ ESTRATÉGIA EM EDUCAÇÃO

II - Formação de Professores

Isabel Simões Dias – APRENDER E ENSINAR COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: PRESSUPOSTOS E EXEMPLOS

Claudia Gurgel de Vasconcelos Rincon e Catia Piccolo Viero Devechi – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE COMPARADA

Natália Albino Pires e Rafael Matias – SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS E DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: A TRANSIÇÃO DA TEORIA PARA A PRÁTICA DOCENTE

Vilma Teles Martelo, Juliana Oliveira Mendes, Louise Lima e Alcina de Oliveira Martins – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE RETROSPETIVA ENTRE 2005-2022

Albino Guirrengane Nhaposse – UNIVERSITARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA ENSINO PRIMÁRIO: DESAFIO E POSSIBILIDADE EM MOÇAMBIQUE

Vilma Teles Martelo, Juliana Oliveira Mendes, Louise Lima e Alcina de Oliveira Martins – MISE EN SCÈNE DA OBSERVAÇÃO: UMA REFLEXÃO EM TORNO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DO TRABALHO COLABORATIVO

III - Práticas Organizacionais e Desenvolvimento Curricular

Carla Patrícia Martins Gonçalves – A INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA ESCOLAR NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Sónia Moreira, Sofia Gonçalves e Luís Moreira – DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS DE FORMAÇÃO, MONITORIZAÇÃO E IMPACTO DA INTERVENÇÃO: UM FOCO NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Letícia Cunico, Ana Carolina Almeida Lima, Cristina Missao Borille Kuba, Liziane Renate Lessak e Paula Clarissa de Souza – ESTRATÉGIAS DE CAPACITAÇÃO COM FOCO NO PROTAGONISMO DISCENTE

José Caetano – EDUCAR PARA CONSTRUIR COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E POTENCIAR A EMPREGABILIDADE

IV - Escola: espaço central e mobilizador

Cidália Neto e Hiolanda Esteves – AE MÁRIO FONSECA TV: O ELO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE

Débora Pinto e Marta Botelho de Almeida – O ESPAÇO COMO PROMOTOR DE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHE

Pedro Damião e Natália Albino Pires - *BOMBEIROS POR 5 DIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA PLENA*

V - Relações Escola/Família

Isabel Tomázio Correia e Gabriela Leite – TRANSIÇÃO PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: NOVOS COMEÇOS, NOVOS DESAFIOS, PARA UMA CRIANÇA COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO E SUA FAMÍLIA

Ana Claudia Delfini, Naiara Gracia Tibola e Daiane C. de Aquino – “É SER O QUE SOU, MBYA GUARANI”: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS/AS INDÍGENAS GUARANIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

VI - Educação Inclusiva

Leonor Ribeiro, Ana Paula Loução Martins e José Carlos Morgado – ADAPTAÇÕES UTILIZADOS PELAS/OS DOCENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS/OS ESTUDANTES COM DISLEXIA

Maria de Guadalupe Almeida e Sandra Lopes – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO APLICADAS: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE FERRAMENTAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

José Pedro Cerdeira e Maria Carolina Nunes – ATITUDES DOS CONSUMIDORES EM RELAÇÃO ÀS EMPRESAS QUE CONTRATAM CIDADÃOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Apresentação

Desde tempos imemoriais, as mudanças sociais trouxeram ao Ser Humano a (trans)formação que lhe permitiu adaptar-se e evoluir. Hoje, tal como ontem, o mundo experiencia à escala global mudanças que implicarão, indiscutivelmente, um processo de readaptação e de evolução. Face às mudanças que se vêm desenhando na sociedade e na sua estrutura organizativa por via do desenvolvimento tecnológico, cabe aos agentes educativos a tarefa de capacitar as novas gerações com instrumentos de resposta a desafios globais.

Neste quadro de mudanças, sociais e de paradigma, a Escola deve ser um dos lugares onde crianças e jovens, futuros adultos, aprendam a mobilizar valores e competências que lhes permitirão «intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável» (PASEO, p. 6). Mas, à Academia, impõe-se que reflita sobre os caminhos da Educação e as vias para a consecução dos objetivos educativos enunciados pelas entidades nacionais e internacionais (OCDE, UNESCO e ME).

Urge proporcionar a docentes e estudantes tempos e espaços para se encontrarem soluções, de acordo com a cultura de cada escola e a identidade pedagógica de cada comunidade.

Todas as escolas, assumindo e promovendo a sua cultura, desenvolvem os seus próprios objetivos e enfatizam diferentes aspetos relacionados com o que é “ser escola” com foco num sistema colaborativo em que os diferentes grupos, responsáveis pela construção de uma educação e sociedade cada vez mais humanistas e democráticas, se relacionam e interagem com um propósito comum. A cultura escolar define-se como um conjunto de “*deep patterns of values, beliefs, and traditions that have been formed over the course of [the school’s] history*” (Deal & Peterson, 1990, *cit. in* Matos, 2005, p.18).

Numa visão ampla, transformadora e inovadora, defendemos a Escola enquanto espaço de aprendizagem que vai muito além da sala de aula, um espaço de socialização e de construção de identidade onde alunos e alunas podem explorar diferentes formas de expressão e de desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.

O I Colóquio Internacional de Reflexão sobre Práticas Integradas em Educação, que decorreu em julho de 2023 na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra, foi concebido com a crença de que, juntos, podemos ir além do que cada um de nós pode alcançar individualmente. Neste evento, co-organizado pela ESEC, pelo Ispa – Instituto Universitário e por colegas da Universidade de Coimbra, da Universidade de Assane Seck de Ziguinchor (Senegal), da Universidade de Cabo Verde e do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (Brasil), participaram profissionais de educação, investigadores, estudantes e muitos outros profissionais dedicados ao campo da educação.

Cada um contribuiu com conhecimentos, experiências e perspectivas que, quando partilhadas, permitem gerar soluções inovadoras e práticas eficazes.

Acreditamos que a colaboração é a chave para enfrentar os desafios educacionais do século XXI. Quando trabalhamos juntos, rompemos barreiras, inspiramos mudanças e criamos um ambiente de aprendizagem contínua. Este Colóquio foi uma celebração dessa filosofia e uma plataforma para catalisar ações colaborativas que podem transformar a educação.

Nesta sequência, reuniram-se cerca de 90 investigadores de três continentes (Europa, África e América do Sul) com o objetivo de refletir e debater de forma transversal e integrada sobre questões relativas à Educação, nomeadamente, sobre questões relacionadas com pedagogia e didática, formação de professores, práticas organizacionais e desenvolvimento curricular. Do encontro havido e numa ótica de construção dialógica do conhecimento, nasce o volume temático que agora damos à estampa.

O presente volume, dividido em seis grandes eixos temáticos, pretende abrir um espaço de reflexão e de partilha continuado e periódico sobre práticas integradas em educação em contexto nacional e internacional.

Assim, o eixo temático *Ensino e Aprendizagem: práticas contínuas, diferenciadas e participadas* conta com três textos que apresentam propostas didáticas, decorrentes da metodologia de trabalho projeto, desenvolvidas nos níveis Educação pré-Escolar, 1º e 3º Ciclos do Ensino Básicos em áreas como a biologia, a matemática ou a educação musical.

O eixo temático *Formação de Professores* conta com seis textos que abordam a problemática da formação inicial de professores a partir de diferentes ângulos (desenvolvimento de competências no Ensino Superior, a perspectiva de quem transita da formação para a profissão, o desenvolvimento de competências com base na metodologia de supervisão colaborativa) e em diferentes contextos político-sociais, nomeadamente sobre modelos de formação de professores primários em Moçambique, comparação de modelos de formação de educadores e de professores, reflexão sobre o papel da formação contínua de professores.

O eixo *Práticas Organizacionais e Desenvolvimento Curricular* está organizado em torno de quatro textos que trazem para a discussão o papel da Escola enquanto espaço organizador e mobilizador de práticas letivas inovadoras, salientando o contributo das lideranças e da metodologia da aprendizagem cooperativa.

O eixo *Escola: espaço central e mobilizador* traz à luz três textos que mostram como a Escola, enquanto elemento da comunidade educativa, pode alavancar projetos de aprendizagem em contextos não formais de educação que contribuem para a consecução do currículo desenhado pelo Ministério da Educação.

O eixo temático *Relações Escola/Família* é composto por dois textos que refletem sobre o papel da família, enquanto elemento da comunidade educativa, como coadjuvantes do processo educativo de crianças e jovens provenientes de diferentes contextos sociais.

Por fim, o eixo *Escola Inclusiva*, composto por três textos, reflete sobre a inclusão sob a lente da diversidade a partir da prática docente em sala de aula, da formação de educadores e professores e do mundo empresarial.

Acreditamos que as reflexões trazidas à estampa neste volume, numa perspectiva ampla e convergente, podem encetar o diálogo e a partilha de conhecimento de forma transdisciplinar com o fito contribuir para uma visão holística da Educação e dos processos que lhe são inerentes.

SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS E DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: A TRANSIÇÃO DA TEORIA PARA A PRÁTICA DOCENTE

Natália Albino Pires, Escola Superior de Educação e inED Pólo de Coimbra – IPC / Cátedra UNESCO em Património Imaterial e Saber-Fazer Tradicional e CIDEHUS – UÉvora / CREILHAC – U. Assane Seck

npires@esec.pt

Rafael Matias, Escola Superior de Educação – IPC / Escola Básica do Porto Alto – Agrupamento de Escolas de Samora Correia

RESUMO: A transição da teoria para a prática docente é um processo complexo para os novos professores, pois envolve a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação teórica em situações reais de ensino e aprendizagem. É neste processo que os professores desenvolvem as habilidades e competências necessárias para atuar de forma eficaz dentro e fora da sala de aula. Ao entrar nas escolas, os novos professores deparam-se com uma série de desafios, nomeadamente: gestão da sala de aula, adaptação ao currículo e às políticas educativas, atendimento às necessidades individuais dos alunos, relacionamento com os pais e os encarregados de educação e ainda com o desconhecimento da parte burocrática inerente à profissão. Para ultrapassar estas dificuldades, o docente deve ter uma formação académica sólida e abrangente e manter uma atitude de resiliência, adaptabilidade e, essencialmente, gosto pela profissão. Este trabalho irá consistir na partilha pessoal da experiência de um professor recém-diplomado, onde se pretende dar a conhecer aos futuros professores, parte da realidade que encontram, quando ingressam no mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE (3): Ser professor; Português e História e Geografia de Portugal; Início da prática profissional.

ABSTRACT: The transition from theory to teaching practice is a complex process for new teachers, as it involves applying the knowledge acquired in theoretical training in real teaching and learning situations. It is in this process that teachers develop the skills and competencies necessary to act effectively inside and outside the classroom. Upon entering schools, new teachers are faced with a series of challenges, namely: classroom management, adaptation to the curriculum and educational policies, meeting the individual needs of students, relationships with parents and guardians and still with the lack of knowledge of the bureaucratic part inherent to the profession. To overcome these difficulties, teachers must have solid and comprehensive academic training and maintain an attitude of resilience, adaptability and, essentially, enjoyment of the profession. This work will consist of personally sharing the experience of a recently graduated teacher, which aims to inform future teachers of part of the reality they encounter when they enter the world of work.

KEYWORDS (3): Be a teacher; Portuguese and History and Geography of Portugal; Beginning of professional practice.

Introdução

A intensa atividade mediática do tempo de escrita deste texto leva a crer que a reflexão sobre o que significa e acarreta *ser professor*, sobre os percursos adequados para se *ser professor* ou sobre o papel do professor na escola e na sociedade é nova. Trata-se, não obstante, de uma reflexão que se faz no contexto da cultura ocidental, pelo menos, desde Platão.

Nesta sequência, tendo em conta a discussão mediática e institucional em curso², optamos por focar o tema do *ser professor* e da (en)formação do professor com um outro prisma e revisitá-lo de um outro ângulo: o olhar de um jovem mestre que, acabado o estágio de formação de professores do Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB, entra como docente numa escola sem supervisor pedagógico e, portanto, sem o apoio científico direto; sem professor cooperante e, como tal, sem suporte imediato para a gestão de imprevistos na sala de aula.

Refletir sobre o que significa *ser professor* implica ter presente que os conceitos são mutáveis e dependentes do *modus putandi* do grupo sociocultural que os usa. Por outro lado, obriga a não obliterar que se trata de um conceito interrelacionado com o conceito de Educação, ambos com pelo menos dois mil anos de reflexão no contexto do mundo ocidental (Pires, 2022).

Neste trabalho, não pretendemos centrar o nosso foco no estado da arte, nem fazer história da educação ou da evolução de conceitos do campo da educação, uma vez que, em Portugal (e no estrangeiro), esse trabalho se vem fazendo desde, pelo menos, há meio século. Pretendemos, antes, refletir sobre os reptos que se colocam ao professor do grupo de recrutamento 200 (de português e de história e geografia de Portugal) no ano imediatamente após ter terminado o seu estágio, podendo este ano corresponder, ou não, ao ano probatório. Optamos, portanto, por trazer à luz, com uma abordagem de base empírica predominantemente qualitativa de orientação descritiva, um relato de prática.

A Educação, a Escola e a Formação de Professores

Em todas as sociedades de todos os tempos se rastreia transmissão do património sociocultural, técnico e científico que visa promover o ajustamento da criança ao ambiente por meio da aquisição da experiência de gerações passadas. Tal como afirma Pires (2022, p. 431), “a forma como o conhecimento dos adultos, adquirido pela experiência, é transmitido às gerações mais jovens difere em cada uma das sociedades do tempo histórico (a transmissão de saber nas comunidades letradas e iletradas ainda hoje existentes não se faz de forma igual) e ao longo do tempo histórico (a transmissão do saber, por exemplo, na sociedade helénica não se fazia do mesmo modo que se faz, hoje, no século XXI na Grécia)”. Indiscutivelmente, o espaço físico da transmissão do conhecimento também evoluiu, ampliou-se ou modificou-se. “O papel e o rótulo atribuídos ao transmissor do conhecimento renovaram-se com a mudança de paradigma ou de perspetiva da sua função, sobretudo nas sociedades ocidentais ou ocidentalizadas. O conceito de conhecimento (isto é, o conjunto de saberes adquiridos pelo grupo de adultos) que importa transmitir aos mais jovens mudou ao longo do tempo histórico” (Pires, 2022, p. 431). Por isso, os conceitos de Educação, de Escola, de Ser Professor e de Formação Professores carregam sempre a evolução do pensamento e a perspetiva do tempo histórico em que são definidos.

² O tempo de escrita deste trabalho corresponde ao momento histórico em que o Ministério da Educação português procura rever a legislação em vigor sobre a formação de professores (DL 79/2014 de 14 de maio, que deu origem ao DL 112/2023 de 29 de novembro), estando em discussão pública a Lei que altera os moldes de formação vigentes para a formação de professores tanto nas universidades como nos institutos politécnicos.

Não cabe neste espaço fazer história da educação nem história do pensamento sobre educação, nem a história dos espaços educativos ou da formação de professores porquanto outros já o fizeram e muito melhor do que, numa revisão do estado da arte, aqui poderíamos fazer³. Não obstante, importa ter presente que o questionamento sobre o que significa e acarreta *ser professor*, sobre os percursos adequados para se *ser professor* ou sobre o papel do professor na escola e na sociedade se faz, no contexto da cultura ocidental, pelo menos, desde Platão⁴. Recordemos que o conceito moderno de educação é subsidiário dos conceitos de *paideia* helénica e de *humanitas* latina (Araújo et al. 2018), sincretizados ao largo de vinte séculos. Com efeito, se, pelo menos desde a patrística medieval da Alta Idade Média, os conceitos de *paideia* e de *humanitas* foram sendo reconceptualizados⁵, não podemos obliterar o contributo dos movimentos de Reforma e de Contrarreforma, entre o humanismo e o iluminismo⁶, para as sucessivas conceptualizações e reconceptualizações da educação e dos espaços onde esta deve ocorrer, estando presente o seu eco na teorização hodierna sobre estes temas. Assim, como lembra Magalhães (2004), hoje, “o vocábulo educação alia, por um lado, o ato e o efeito de educar/educar-se e, por outro, a formalização/institucionalização de ações e processos, compreendendo agentes, meios, públicos” (p.15).

Na realidade, se bem que o espaço escola e o modelo escolar que nos é familiar se tenham desenvolvido consideravelmente a partir do século XVIII (Nóvoa, 1987b), “a história desta escola pode ser contada de várias maneiras: através do estudo das instituições escolares ou do pensamento pedagógico, através da análise dos programas ou dos métodos de ensino, através da evolução das diferentes disciplinas ou das práticas pedagógicas, etc.” (Nóvoa, 1987b, p. 415).

Em síntese, diríamos que o conceito de Educação e de Escola, a definição do perfil do professor e do âmbito da formação de professores entroncam num quadro complexo de pensamento e teorização, com múltiplas perspetivas na cultura ocidental. Ora, é neste complexo quadro teórico, nem sempre consensual, que procuramos refletir sobre os desafios que se colocam aos professores que transitam da teoria (do estágio profissional) para a prática docente.

Tornar-se professor ou o debate inacabado

Na sociedade moderna, sobretudo a partir da década de 1950, os estudos e a discussão acerca do *ser professor*, no mundo francófono e anglófono, giram em torno da definição do processo que permite a um indivíduo tornar-se professor e/ou construir-se professor. Em Portugal, os trabalhos sobre estas temáticas ganham fôlego a partir do final da década de 1980.

³ Em todos os países ocidentais, publicaram-se nos últimos cinquenta anos volumes dedicados à história da educação. Para Portugal, destacamos os trabalhos de Carvalho (1986), Gomes (1995), Negrín Fajardo & Vergara Ciordia (2014), Magalhães (2007) ou Nóvoa (1987a).

⁴ Remetemos, a título de exemplo, para os trabalhos de Gal (1987); Magalhães (2004); Moreno García et al (1971) ou Nóvoa (1987a).

⁵ Recordemos o contributo de autores ibéricos como Ramón Llull, Isidoro de Sevilha, Afonso X de Castela ou D. Duarte de Portugal (para dar apenas alguns exemplos) para a reconceptualização dos conceitos greco-latinos.

⁶ Recordemos o contributo do pensamento de, por exemplo, Erasmo de Roterdão, Montesquieu, Locke, André de Gouveia, Ribeiro Sanches ou Luís António Verney para a enformação do conceito de educação e de escola modernos.

Nesta sequência, tem-se partido da premissa de que a profissão de professor ganharia qualidade se chamasse a si determinados procedimentos investigativos e reflexivos inerentes a outras áreas do saber. A partir dos pressupostos teóricos de diversas tradições intelectuais, profissionais e acadêmicas, tem-se vindo a constituir um quadro teórico que sustenta a investigação dos profissionais da educação (Ponte, 2004) e que não prescinde dos termos *professor investigador* e *professor reflexivo*, nascidos em torno do movimento do “professor pesquisador” de Stenhouse e do de “profissional reflexivo” de Schön (Alarcão, 1996b; Bonifácio, 2011; Cunha, 2015 ou Ponte, 2004).

Os termos impuseram-se e, nos últimos cerca de cinquenta anos, vários trabalhos (por exemplo, Alarcão, 1996a; Conceição e Sousa, 2012; Oliveira e Serrazina, 2002; Ponte, 2002, ou Ponte e Serrazina, 2003) têm evidenciado o papel das práticas reflexivas e investigativas na construção de um novo paradigma de perceção da profissão docente. Flores (2018), por exemplo, defende que a interligação do ensino e da investigação, aliadas à promoção do espaço da prática (o estágio) como um lugar de transformação, conduzirá a uma ampliação do conhecimento e ao desenvolvimento de práticas letivas refletidas. Este processo de reflexão continuada sobre e para as práticas letivas permitirá, portanto, a construção de uma identidade específica da docência, isto é, a construção de uma profissionalidade docente.

Admitindo-se a possibilidade de construção de uma identidade específica da docência e que a profissão de professor admite uma contínua (en)formação com base na (auto)reflexão (p. ex. Cosme, 2024; Formosinho et al. 2014; Nóvoa, 2024; Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2012), o debate focaliza-se, atualmente, nas vias para a sua consecução (Menter e Flores, 2021; Ben-Peretz e Flores, 2018; ou Nóvoa, 2019a e 2024): cotejando-se o conceito de identidade profissional, propõem-se as vias para a atingir. Neste novo paradigma de análise, por exemplo, Nóvoa (2019a: 6) considera importante que a discussão se faça mais em torno do “modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (e, por conseguinte, no modo como coletivamente construímos uma identidade profissional) e menos em torno do conhecimento ou competências a adquirir pelos professores para se tornarem professores. Menter e Flores (2021: 120), por seu turno, reforçam que “the professional identity of teachers (and teacher educators) is largely based on the professional knowledge that is required of them”.

Do debate inacabado em vigor, parece cada vez mais evidente que “o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino” (Nóvoa, 2019b, p. 201) e, ainda, determinante para as opções pedagógicas que escolheremos para a nossa sala de aula.

Aos atores intervenientes na formação de professores (professores, universidades e escolas) exige-se, por isso, uma transformação (Nóvoa, 1992 e 2019a) assente numa dimensão conceptual (relacionada com o quadro teórico da prática profissional), numa dimensão estratégica (associada a um quadro metodológico da prática profissional) e numa dimensão axiológica (ligada aos valores éticos da prática profissional), procurando ir ao encontro dos princípios

enunciados pelos referenciais internacionais⁷, vertidos pelos diferentes Estados membros da União Europeia para o plano da formação de professores e dos *curricula*.

Como se faz a transição da teoria para a prática?

O período a que múltiplas vezes António Nóvoa tem chamado “um tempo entre-dois” (Nóvoa, 2023), isto é, o início da prática docente nos primeiros anos após a conclusão do estágio profissional, é, para o novo professor, um processo desafiante. Nesta fase, deve aplicar os conhecimentos obtidos na sua formação académica em casos reais e, para além disso, deverá desenvolver capacidades e competências necessárias para uma prática eficiente, dentro e fora da sala de aula.

O professor é constantemente confrontado com situações que fogem da sua zona de conforto e que suscitam sentimentos de incapacidade e impotência. Na fase de carreira inicial, estas situações podem e devem ser prevenidas através de uma formação académica completa e abrangente e, ainda, com o apoio dos demais colegas professores, cuja experiência é o fiel da balança na busca de soluções para os desafios.

Segue-se a partilha, pessoal e em primeira pessoa, da experiência de um professor recém-diplomado e das dificuldades encontradas aquando do início da sua carreira profissional, imediatamente após o estágio profissional.

Principais dificuldades sentidas no início da prática e como colmatá-las

Quando iniciei a minha prática, deparei-me com um conjunto enorme de dúvidas e situações às quais pensava não conseguir dar resposta. Destacam-se, essencialmente: gestão da sala de aula; adaptação aos currículos e às políticas educativas; atendimento das necessidades individuais dos alunos; relacionamento com os pais e encarregados de educação.

Em relação à gestão da sala de aula, saliento o valor da planificação para uma aula organizada e promotora de aprendizagens significativas. Neste aspeto, ressalvo o papel da formação académica, que me ajudou imenso na planificação das aulas e a entender que atividades e metodologias são mais apropriadas, tendo em conta a disciplina e o grupo-alvo. Para além disto, também os problemas de comportamento podem ser um problema. Em contexto de estágio, o orientador cooperante intervém em situações de comportamento inadequado, mas, ao ser o único professor na sala, é importante garantir o cumprimento das regras e intervir nesse tipo de situações, sem pôr em risco o bom funcionamento da aula e a relação com os alunos. Por outro lado, é necessário não esquecer que, enquanto docente, se deve ter sempre em consideração o contexto social, a individualidade dos alunos e a forma como estes podem influenciar as suas atitudes e aprendizagens.

No que se refere à adaptação ao currículo e às políticas educativas, destaco várias situações para as quais não me senti preparado e em que senti dificuldades. Por exemplo, para as novas disciplinas criadas pela escola (oferta

⁷ Referimo-nos em particular às orientações da OCDE relativas à educação do futuro e às competências a desenvolver até 2030 (<https://www.oecd.org/education/2030-project/>); aos objetivos educativos enunciados pela UNESCO (<https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>); aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos pelas Nações Unidas, em 2015 (<https://www.ods.pt/>).

de escola), com novos planos de estudos e novas formas de trabalhar; documentos orientadores (projeto educativo, regulamento interno, entre outros) diferentes de uma escola para outra; cargos que podem ser atribuídos (direção de turma, equipas de verificação de atas, equipas de preparação do ano letivo seguinte, secretários, professor coadjuvante, etc.). O estágio deveria permitir tempos de contacto com todo o trabalho de gestão, pois o papel do professor não se restringe à sala de aula. Embora seja essencial aprender também como funciona a parte burocrática inerente à profissão, nem sempre há abertura dos conselhos de turma ou do conselho pedagógico para a presença do estagiário nas reuniões.

Outra dificuldade, sentida no período de transição da teoria para a prática, passa pelo atendimento das necessidades educativas dos alunos. Todos os alunos são diferentes e não existem estratégias que sejam eficazes simultaneamente com todos eles. Mais uma vez, faço referência à influência que o contexto social dos alunos pode ter nos seus resultados e que deve sempre ser tido em conta na prática docente. Para além disso, podem surgir dificuldades na forma de lidar com os alunos com Necessidades Especiais. A este conjunto de alunos devem ser aplicadas medidas de suporte à aprendizagem e devem ser adaptados os elementos de avaliação, embora só em contexto de sala de aula se consiga ter uma noção real da necessidade de aplicação de cada uma destas medidas. Seria importante que, em contexto de formação e de estágio, estes temas fossem lembrados a fim de melhorar a nossa atuação junto dos alunos que precisam de uma prática adaptada às suas necessidades.

Por fim, enquanto diretor de turma senti algumas dificuldades no contacto que deve ser feito de forma regular com os Encarregados de Educação (EE). Sobretudo, senti dificuldade na gestão da comunicação, pois existem EE que demonstram relutância em receber informações menos positivas relativas aos seus educandos e outros que não participam na vida escolar dos seus educandos. Durante a formação, poderia ser pertinente debater estratégias de atuação junto dos encarregados de educação.

Enquanto professor de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP), deparei-me, também, com dificuldades específicas na leção destas disciplinas. Destaco o carácter limitador dos documentos orientadores – as *Aprendizagens Essenciais* (AE), cujos conteúdos considerados fundamentais não coincidem na sua grande maioria com os conteúdos propostos nos manuais escolares. Neste seguimento, sobretudo para os anos que realizam Provas de Aferição, os professores são pressionados pelas lideranças intermédias a cumprir com as aprendizagens definidas nos documentos orientadores (AE da disciplina que será aferida) e acabam por não poder abordar grande parte dos conteúdos propostos nos manuais. Por outro lado, se quiserem, de facto, explorar mais do que o “essencial”, correm o risco de não cumprir com todas as aprendizagens esperadas, dada a extensão dos documentos orientadores. Na minha ótica, será importante fazer uma boa gestão dos conteúdos de forma a garantir que as AE de cada ano estão atingidas no final do ano letivo e que o conhecimento dos alunos vai para além destas.

Especificamente em Português, deparei-me com um grande número de turmas onde os problemas de leitura (decifração e compreensão da leitura) e de escrita (planificação e redação do texto) são uma constante. Parte disso deve-se, seguramente, ao impacto da pandemia Covid-19, que retardou as aprendizagens. No entanto, a forma como a disciplina de Português está

organizada acaba por ser muito pouco motivadora para os alunos. Por as competências dos alunos serem avaliadas através de vários domínios, torna-se uma prática corrente a realização frequente de momentos de avaliação que também incluem apresentações orais. Por outro lado, a leitura integral obras, muitas vezes, desajustadas à realidade sociocultural dos alunos e com temas que estão para lá dos seus interesses contribui para a fraca motivação dos alunos. De facto, deveriam ser os alunos a escolher os livros que querem ler, uma vez que não se fomenta o gosto pela leitura, obrigando a ler. De forma a tentar colmatar estes problemas, implemento frequentemente a realização de exercícios de escrita criativa, trabalhos de grupo, oficinas de gramática e momentos de leitura no exterior da sala aula.

Em HGP, o principal problema que tive foi gerir as aprendizagens tendo em conta a baixa carga letiva da disciplina, que não é superior a 3 tempos de 50 minutos por semana. Neste aspeto, é importante planificar, rigorosamente, as aulas e fazer uma boa seleção dos conteúdos e das metodologias. Uma das maiores dificuldades que senti nos alunos foi a localização dos acontecimentos no tempo e no espaço. Para potenciar o desenvolvimento das competências de localização espacial e temporal dos alunos, socorri-me das imagens e vídeos, dos documentos históricos, dos frisos cronológicos e das visitas de estudo como recursos que os ajudam não só na compreensão histórica, mas também na temporalidade e espacialidade. A exploração da História local, por estar dentro da realidade dos alunos, revelou-se muito importante porque é um recurso do presente (concreto e identitário) que conduz à interpretação do passado (abstrato e nem sempre identitário para o grupo turma) e consciencializa para as marcas reais da História.

Em toda a minha prática e, principalmente no primeiro ano após a conclusão do estágio, todo o apoio recebido veio da parte de colegas e coordenadores de Grupo Disciplinar, Departamento e Direção de Turma. Saliento o trabalho colaborativo e a comunicação com os colegas como forma principal de colmatar as dificuldades sentidas no início de carreira e numa escola nova. No entanto, o professor deve ter a capacidade de questionar, assumir as dúvidas e os erros e de aprender constantemente. Para além disso, a presença em ações de formação e a procura pelo conhecimento deve manter-se, mesmo após a conclusão dos estudos. Só dessa forma podemos estar preparados para lidar com os obstáculos inerentes à profissão e acompanhar o desenvolvimento da sociedade e da Escola, em geral.

Ser professor atualmente.

A minha prática tem mudado a minha perceção em relação ao papel do professor. Cada vez mais sinto que a postura tradicional de transmissor de informação está desadequada aos alunos do século XXI. O professor, para além de ser responsável por proporcionar caminhos que permitam que os seus alunos tenham aprendizagens significativas, deve estar disponível, contribuindo para que se desenvolvam enquanto seres sociais responsáveis, participativos e ativos no meio em que se inserem. O professor deve ser sensível, resiliente e ter uma postura de adaptação constante. É essencial recorrer a metodologias ativas, que motivem os alunos e os façam ganhar gosto pelas disciplinas. As visitas de estudo, o trabalho colaborativo entre os alunos, os jogos didáticos e o apoio das TIC são exemplos de estratégias que encontrei para tornar as aulas em momentos mais proveitosos de aprendizagem. Para além disso, a relação com os alunos pode ser decisiva para o seu sucesso. O professor deve ter em

atenção a individualidade dos alunos e dar espaço para que eles se expressem, desenvolvam e aprendam.

Apesar da minha pouca experiência, não acredito que alguém siga a carreira do Ensino à procura de melhores condições de vida. A desvalorização contínua da profissão, a precariedade das condições de vida e de trabalho, sem estabilidade durante muitos anos e sem um salário justo, são fatores que contribuem para a desmotivação que se começa a instalar logo no início da carreira. Só os professores que o são por gosto têm vontade de mudar e inovar.

Considerações Finais

O debate sobre o ser e transformar-se professor é, na realidade, um debate inacabado cujas múltiplas perspetivas teóricas traduzem o modo de pensar do tempo em que são expressas e se entrecruzam com uma perceção, a dos profissionais no terreno, difícil de mensurar com instrumentos e nem sempre fácil de verter para os *curricula* do âmbito da formação de professores.

A voz de experiências em primeira pessoa dá-nos, no entanto, pistas para que, nas instituições de ensino superior, possamos encetar caminhos geradores de práticas educativas transformadoras e para que procuremos munir os futuros professores com as competências necessárias para responder aos reptos de uma profissão em constante mutação.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996a). "Ser professor reflexivo". In Isabel Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora, pp. 171-198.
- Alarcão, I. (1996b). "Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores". *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), pp. 11-42.
- Araújo, A. F.; Martins, C.; Carvalho, H. M.; Serra, J. P. e Magalhães, J. (ed.) (2018). *Paideia & humanitas: formar e educar ontem e hoje: to form and educate yesterday and today*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Ben-Peretz, M. e Flores, M. A. (2018). "Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education". *European Journal of Teacher Education*, 41(2), pp. 202-213, DOI: 10.1080/02619768.2018.1431216
- Bonifácio, E. (2011). "Lawrence Stenhouse: revisitando a influência da sua obra em Portugal". In José María Hernández Díaz (coord.), *Congreso Internacional Iberoamericano: V Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: Influencias Inglesas en la Educación Española e Iberoamericana*. Salamanca: Universidade de Salamanca. pp. 661-667.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP.
- Carvalho, R. de (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conceição, C. e Sousa, Ó. de (2012). "Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências". *Revista Lusófona de Educação*, 20, pp. 81-98.
- Cosme, A. (2024). *Escola e Conhecimento: O vínculo incontornável*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. C. (2015). *Ser Professor. Bases de uma Sistematização Teórica*. Chapecó: Argos.
- Flores, M. A. (2018). "Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice". *Journal of Education for Teaching*, 44(5), pp. 621-636, DOI: 10.1080/02607476.2018.1516351

- Flores, M. A. (2020). "Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education". *Journal of Education for Teaching*, 46(2), pp. 145-158, DOI: 10.1080/02607476.2020.1724659
- Formosinho, J.; Machado, J. & Mesquita, E. (2014). Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação. Edições Pedagogo.
- Gal, R. (1987). *Histoire de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Gomes, J. F. (1995). *Para a história da educação em Portugal*. Porto Editora.
- Magalhães, J. (2004). *Tecendo Nexos – História das Instituições Educativas*. Editora Universitária São Francisco.
- Magalhães, J. (2007). A História da Educação em Portugal: temas, discursos, paradigmas. In Pintassilgo, Joaquim; Alves, Luís Alberto; Correia, Luís Grosso & Felgueiras, Margarida. *A História da Educação em Portugal. Balanço e Perspectivas*. Edições Asa, pp. 13-34.
- Menter, I. e Flores, M. A. (2021). "Connecting research and professionalism in teacher education". *European Journal of Teacher Education*, 44(1), pp 115-127. DOI.org/10.1080/02619768.2020.1856811
- Moreno García, J. M.; Poblador, A. e Del Río, D. (1971). *Historia de la educación: edades antigua, media y moderna. Acción pedagógica contemporánea*. Paraninfo.
- Negrín Fajardo, O. & Vergara Ciordia, J. (2014). *Historia de la Educación: De la Grecia Clásica a la Educación Contemporánea*. Librería Dykinson.
- Nóvoa, A. (1987a). *Le temps des professeurs*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1987b). "Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX)". *Análise Psicológica*, 3(5), pp. 413-440.
- Nóvoa, A. (1992). "Formação de professores e profissão docente". In António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote, pp. 13-33.
- Nóvoa, A. (2019a). "Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola". *Educação e Realidade*, 44(3), pp. 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (2019b). "Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores". *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), pp. 198-208.
- Nóvoa, A. (2024). Jovens professores: o futuro da profissão. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetinga, v. 8, p. e023001, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833>
- Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução?. *Educação, Sociedade & Culturas*, (67), 1–14. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). "A reflexão e o professor como investigador". In Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) da APM (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. APM, pp. 29-42.
- Pires, N. A. (2022). "Ser professor hoje: por mares já navegados rumo às (in)certezas do futuro". Manuel Miguéns (coord.). *Estado da Educação 2021*. Conselho Nacional de Educação, pp. 430-439. ISBN: 978-989-8841-41-4. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1874-estado-da-educacao-2021>
- Ponte, J. P. da (2002). "Investigar a nossa própria prática". In: GTI (Ed.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. APM, pp. 5-28.
- Ponte, J. P. da (2004). "Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática". *Educar em Revista*, 24, pp. 37-66.
- Ponte, J. P. da e Serrazina, L. (2003). "Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração". *ZETETIKÉ. Revista de Educação Matemática*, 11(2), pp. 9-55.
- Zabalza Beraza, M. A. e Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente – Entre "ser" y el "estar"*. Narcea.