

DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MARIA ASSUNÇÃO FLORES
MARIA ALFREDO MOREIRA
LIA RAQUEL OLIVEIRA

2.ª EDIÇÃO REVISTA E AUMENTADA

© dos autores

© Edição
Edições Pedagogo & De Facto Editores

Título: Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores

Organização e revisão: Maria Assunção Flores, Maria Alfredo Moreira, Lia Raquel Oliveira

Design e Paginação: Márcia Pires

Impressão e Acabamento: Printhauss

ISBN: 978-989-8655-53-0

Depósito-Legal: 391929/15

1ª Edição
Maio de 2015

2ª Edição revista e aumentada
Setembro de 2017

Esta publicação é uma coedição das Edições Pedagogo e da De Facto Editores. Nenhuma parte pode ser transmitida ou reproduzida por qualquer meio ou forma sem a autorização prévia dos editores. Todos os direitos reservados por

EDIÇÕES PEDAGO, LDA.

Rua Bento de Jesus Caraça, 12
Serra da Amoreira
2620-379 Ramada
PORTUGAL

edicoes-pedago@pedago.pt
www.edicoespedago.pt

DE FACTO EDITORES

Rua de S. Bento, 93, 6º andar, sala 3
4780-546 Santo Tirso
PORTUGAL

geral@defactoeditores.pt
www.defactoeditores.pt


edições pedagogo


DE FACTO
EDITORES



ÍNDICE

- Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores: 7
Que professores para que currículo e para que alunos?
Maria Alfredo Moreira
Maria Assunção Flores
Lia Raquel Oliveira
- “Bruti, Sporchi & Cativi”: Rumo a um currículo não-abissal 19
João M. Paraskeva
- Políticas educativas e curriculares na construção de um 51
sentido comum neoliberal
Jurjo Torres Santomé
- O desenvolvimento profissional dos professores. Crise do currículo, das 73
práticas, dos efeitos da formação docente?
Juan. M Escudero
Felipe Trillo
- Formação profissional de professores: Desafios da contemporaneidade 85
Deolinda Ribeiro
- Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: Novos e 97
velhos desafios sobre a justiça social-escolar
Fátima Pereira
- Ressonâncias da formação de professores face aos desafios do currículo 109
do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste
Isabel Cabrita
Ana Capelo
Adriana Ferreira

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Deolinda Ribeiro

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Introdução

Neste texto procura-se problematizar alguns dos posicionamentos paradigmáticos explícitos e implícitos na redação dos documentos legais e orientadores da formação de professores em Portugal na última década. A relevância desta análise documental está na tentativa de compreender o rumo que a formação de professores pode assumir, tomando como referente tais orientações, sob pena de assistirmos a abordagens pedagógicas acriticamente assumidas e demissionárias da reflexão ética e social da função docente. Explanar para compreender, refletir para interpretar, selecionar de modo informado e crítico o que queremos construir para uma formação de professores mais justa e adequada, na busca de respostas para os reais problemas de uma sociedade cada vez mais desigual. Problematiza-se a orientação da função docente, na procura de identificação de posicionamentos que, quando assumidos acriticamente tal como se apresentam na redação dada nos documentos emanados da tutela, podem constituir freios ao desenvolvimento da dimensão emancipatória do professor no seu contexto de ação.

Formação de professores para uma cultura de justiça social

A complexidade da sociedade de hoje requer uma análise das problemáticas que a caracterizam, remetendo-nos para a reflexão dos conceitos de equidade e justiça social e do modo como, em muitos casos, estes se têm vindo a apropriar na educação e na formação. Para muitos, os conceitos significam dar a todos as mesmas possibilidades, de modo diferente, tal como é diferente cada sujeito em aprendizagem. Para outros, significa estratégias de educação iguais para todos, justificando, com isso, o acesso à equidade e justiça social. Ora, esta última compreensão dos conceitos, quando praticados no exercício da atividade docente, traduzem-se numa educação que não respeita a diversidade intrínseca ao próprio princípio da equidade e de justiça social, como condição fulcral para a vivência de uma escola democrática. Trata-se de criar condições para o sucesso de cada indivíduo, de forma diferenciada, no respeito pela heterogeneidade cultural que caracteriza as sociedades contemporâneas. Isto é, pensar a ação de educar como um processo promotor de desenvolvimento das potencialidades e aptidões naturais latentes em cada indivíduo, englobando três grandes dimensões: instrutiva, socializadora e personalizadora. As práticas formativas e educativas ancoradas nesta visão, apresentam-se como processos capazes de elevar o sujeito como produtor de cultura integral e crítica, em vez de uma formação e educação imposta de uma cultura monolítica, dogmática, unidimensional e acrítica, conducente ao conformismo e à estagnação.

Hoje, são muitas as vezes que se levantam na problematização da justiça social no ensino (Paraskeva, 2006; Moreira & Vieira, 2012; Torres Santomé, 2012; Zeichner, 2011; Moreira & Zeichner, 2014, entre outros). Pensar nas finalidades da formação de professores para a justiça social implica pensar na importância da “preparação dos professores para o ensino de todos os alunos” (Zeichner, 2014, p.139), respeitando a diferença que caracteriza cada um. O autor realça, entre outras, a dimensão social e política do ensino, e o papel relevante dos professores na criação de oportunidades de vida para os seus alunos. E vai mais longe, chegando mesmo a referir a importância do saber, saber fazer e saber ser que os futuros professores devem aprender para que, de forma culturalmente responsiva, possam ensinar na escola pública atual. Ainda nesta visão de justiça social aplicada à formação de professores, é salientada a importância do princípio do isomorfismo (Estrela & Estrela, 2001), na salvaguarda de que também os futuros educadores e professores “devem experienciar o mesmo tipo de relações humanizadas e responsivas” no contexto da própria formação, devendo estas ser promovidas pelos seus formadores (Zeichner, 2014, p.143).

As preocupações de muitos que, ao longo de décadas, se têm dedicado à formação de professores situam-se na conceção de projetos de formação que, do ponto de vista da sua organização curricular e pedagógica, se apresentam como capazes de orientar os futuros professores na construção de conhecimentos e no modo de os expandir, motivando para a aprendizagem ao longo da vida. Porque não há saberes estanques que respondam à mudança e diversidade sociais, podemos considerar que ser professor assenta no princípio do saber incompleto (Sá-Chaves, 2012), que requer a abertura dos profissionais à construção e reconstrução do conhecimento, sensibilidade, envolvimento e respeito pelas formas de ser e de aprender de cada sujeito (Ribeiro, 2014). E, porque falamos em “construção” e não em “transmissão” de conhecimentos, ano após ano, os formadores procuram ajustes e reajustes das orientações emanadas da tutela, embora aqui e ali as respostas possam assumir diferentes orientações pedagógicas e níveis de concretização, na salvaguarda dos valores ético e social da função docente. “Aqui e ali” é uma margem restrita, como se constata na própria expressão, mas pode fazer a diferença. Ora, pensar usar caminhos que se desviem demasiado do “formatado”, pode levar ao risco de os projetos de formação não serem aprovados e, por isso, não reconhecidos legalmente. Não se defende aqui que cada contexto de formação deva fazer tábua rasa da inevitável interação sistémica, como também não se defende um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”, tal como já foi problematizado por Formosinho (2007) sobre o que muito se pode dizer sobre a escola de hoje. O que se pretende relevar é a necessidade de posicionamentos críticos, capazes de afastarem problemas sistémicos (Hargreaves & Fullan, 2014), sob pena de corrermos o risco de perçecionarmos a realidade de uma só cor, quando a diversidade cromática continua à espera de respostas, porque não há políticas da educação que a perçecionem. Tal como Beltrán e San Martín (2000) apontam a necessidade de um documento que expresse os princípios norteadores da educação e da formação, também aqui nos parece ser imprescindível a existência de orientações da tutela, consubstanciadas num instrumento capaz de representar, de forma equilibrada e sensível, os distintos problemas que se colocam no dia a dia da educação e da formação. Do mesmo modo, também parece ser necessário que cada escola de formação, de forma criticamente assumida, possa integrar e seleccionar o sentido e a coerência dos seus projetos formativos, acautelando os valores de uma formação pedagogicamente orientada para a construção de respostas educativas que possibilitem o sucesso académico e pessoal de cada sujeito em aprendizagem.

Orientações para a formação de professores em Portugal: construtivistas versus prescritivas

A Declaração de Bolonha de 19 de junho de 1999 marca uma mudança relativa às políticas ligadas ao ensino superior no espaço europeu. Também Portugal foi signatário desta Declaração, passando a emanar legislação que sustentou o novo Regime Jurídico da Formação de Professores, consubstanciada no decreto-lei (DL) 43/2007, de 22 de fevereiro. À semelhança de outros documentos orientadores, o articulado neste DL orientou as instituições de formação na construção dos projetos formativos de educadores e professores do ensino básico, de acordo com a matriz de Bolonha, tal como foi interpretada pelos nossos governantes. A formação destes profissionais de educação fica então organizada em dois ciclos de estudo, sendo que o primeiro confere o grau de licenciatura, mas não confere habilitação profissional para a docência. O segundo ciclo de estudos confere o grau de mestre e habilitação profissional docente para os vários níveis de educação, desde a Educação Pré-Escolar. Passados sete anos, emerge da tutela um novo Regime Jurídico da Formação de Professores, decreto-lei 79/2014, de 14 de maio, onde são propostas alterações ao DL anterior. Estes dois documentos, com o mesmo objetivo, requerem um olhar analítico, na tentativa de encontrar marcas matriciais implícitas e explícitas em algumas partes do seu articulado.

Ainda que a análise que aqui se apresenta se restrinja a dimensões específicas dos DL em referência, a sua relevância está em compreender o que contêm as orientações para a formação de professores, ampliando possibilidades de interpretação contrastante, bem como a problematização das suas implicações para a(s) visão(ões) e prática(s) da educação.

Visão construtivista da componente de Iniciação à Prática Profissional

De um modo geral, o articulado no DL 43/2007 apresenta uma visão que expressamente valoriza a formação profissional em contexto da ação docente e, pela primeira vez, enfatiza a necessidade de apoio e acompanhamento nesse processo formativo, ao designar a atividade de Iniciação à Prática Profissional de Prática de Ensino Supervisionada. Sendo a formação inicial a etapa formativa anterior ao exercício da profissão docente, a formação profissional em contexto da prática pedagógica é um tempo importante para a socialização dos sujeitos, onde as estratégias formativas da prática da supervisão desempenham um papel relevante na aprendizagem do

saber profissional (Ribeiro, 2014). Neste sentido, a Prática de Ensino Supervisionada é considerada como o eixo central na formação de professores, espaço de construção de conhecimento prático, pela interação sistemática entre a prática e a teoria que a sustenta, e entre os atores de formação.

No articulado no DL 43/2007 relativo à Iniciação à Prática Profissional é referido o seguinte:

Ponto 4 - As atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras:

(...)

d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional." (art.º 14.º, DL 43/2007 de 22 de fevereiro) [ênfase nosso]

Neste excerto está explícita uma orientação paradigmática de valorização da postura crítica e reflexiva que remete para o progressivo desenvolvimento do formando, pela construção de saberes influenciadores de desempenhos profissionais que respondam em níveis diferenciados, tal como são diferentes os alunos com quem os professores interagem, devendo sobre eles adquirir um conhecimento aprofundado. Neste seguimento, e quanto aos desafios a responder de forma adequada, remetemos a nossa análise para a importância do conhecimento dos alunos para combater as injustiças sociais e promover ações pedagogicamente ajustadas às suas culturas, ritmos de aprendizagem, predisposições, envolvimento na aprendizagem e modos de comunicação (v. Moreira & Vieira, 2014). Na visão desta lei, a postura crítica e reflexiva assenta também sobre os processos de educação e de formação profissional docente, tendo em conta o desenvolvimento de competências que potenciem a análise das situações de ensino e a adequação das estratégias pedagógicas para a resolução de problemas específicos que se colocam à escola (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004). A análise dos processos pelos futuros professores parece ser considerada uma condição fulcral para a construção de saberes práticos para que, de forma consciente, sejam capazes de responder à diversidade e imprevisibilidade da ação docente em contexto. É ainda necessária para responder às influências sistémicas das demandas da tutela, pois só a reflexão crítica e informada pode acautelar problemas de justiça social nos processos educativos. É valorizada a reflexividade como um exercício intencionalmente voltado para a construção de hipóteses de resposta aos desafios do quotidiano profissional. Razão porque a vivência democrática

na escola é fundamental na relação com os pares, fomentando a partilha de teorias subjetivas sobre a educação, para melhor selecionar informação, debater opiniões sobre as políticas que influenciam a função docente e a educação, e avaliar processos formativos. Salienta-se o valor da experiência prática docente e os fatores que a influenciam, sendo esta a substância da reflexão, que sistematicamente procura compreender o rumo dos processos na educação.

Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar ya que no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar. (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 21)

Esta é uma visão de investigação sobre práticas, orientada à construção do saber, saber fazer, saber ser e saber transformar, como um processo de relação personalizada, atenta e responsiva às situações de complexidade e desigualdades sociais dos sujeitos nos processos educativos. O terreno da prática docente é um espaço de construção e reconstrução do saber praxeológico do professor, numa dupla dimensão: de reflexão epistemológica e de intervenção pragmática no combate às injustiças sociais na educação.

Visão prescritiva da componente de Iniciação à Prática Profissional

Passados sete anos, com o DL 79/2014, de um modo geral, o que muda relativamente ao DL anterior é o reforço nas componentes relativas aos conteúdos científicos e às didáticas, expandindo o tempo de formação, como é o caso dos mestrados em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Na especificidade, muda claramente a orientação paradigmática, pela ausência de referência à postura crítica e reflexiva do professor como objetivo de formação. O professor deixa de ser considerado um ator crítico sobre os processos e sobre a escola, não havendo qualquer referência explícita ou implícita a preocupações com a diversificação de estratégias que promovam nos alunos predisposições para a construção dos conhecimentos, tendo por base o conhecimento aprofundado das condições de vida de cada um. O professor passa a ser formado para transmitir o conhecimento numa lógica de verticalidade. Senão vejamos:

Ponto 1 – “A iniciação à Prática Profissional organiza-se de acordo com os seguintes princípios:

(...)

- d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
- e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos. (art.º 11.º, DL 79/2014 de 14 de maio) [ênfase nosso]

De uma visão de aprendizagem ativa, passamos a uma visão de aprendizagem passiva, onde os professores devem ser recetores passivos dos conhecimentos e das formas de os transmitir, como se fossem técnicas ao serviço da aprendizagem, fomentando a acumulação de conhecimentos sem os questionar. Esta orientação paradigmática parece desconhecer que entre os conteúdos e o modo de os aprender estão as estratégias motivacionais e de envolvimento na aprendizagem dos alunos, ou seja, os processos para atender à justiça social na educação, requerendo necessariamente o conhecimento aprofundado dos contextos escolares e suas culturas, dos alunos e suas famílias.

“(…) nos dias de hoje muitos programas continuam a funcionar como se a tarefa de preparar professores, que vão trabalhar em prol da justiça social, fosse sobretudo uma questão de estar na sala de aula, ler e discutir coisas, ou colocar os futuros professores em escolas culturalmente diferentes para viverem as suas experiências de campo”. (Zeichner, 2014, p. 145)

O que parece possível interpretar é que o mais importante para o legislador não é preparar professores para ajudar os alunos a encontrarem a sua forma de conhecer o mundo e o interpretar, mas sim que transformem o que dele percebem na forma como os professores dizem ser. Emergentes da investigação, outras vozes apresentam ideias bem diferentes, como a de Freire (2003, p. 47) para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção.” E ainda,

“Aprender não é copiar ou reproduzir, mas elaborar uma representação pessoal da realidade a partir de experimentações e conhecimentos prévios. É preciso aprender significativamente, ou seja, não apenas acumular conhecimentos, mas construir significados próprios a partir do relacionamento entre a experiência pessoal e a realidade.” (Solé & Coll, 2006, p. 19)

A este propósito, e de acordo com a matriz transmissiva do conhecimento explanada no DL 79/2014, será que a formação dos futuros professores os prepara para atender aos modos singulares como os alunos percebem as suas experiências de vida e as articulam com os conteúdos que estudam na escola? Damos aqui um exemplo do que pode acontecer se tal visão for assumida na formação de professores.

Era uma vez uma galinha branca que punha ovos azuis...

– Ovos azuis? – reclamou a professora, indignada, interrompendo a leitura da minha redacção, enquanto a turma se agitava em risinhos de troça e segredinhos maliciosos.

– Ovos azuis, sim, senhora professora – respondi. – A minha galinha põe ovos azuis.

– A menina está a brincar comigo? Já viu alguma galinha pôr ovos azuis? Sente-se imediatamente e faça já outra redacção.

Voltei para o meu lugar, de cabeça erguida, enfrentando a galhofa da turma.

Durante o recreio fiquei na aula, de castigo. Mas não fiz outra redacção.

Quando, depois do «toque», a professora me chamou para que lesse em voz alta a segunda versão, comecei:

– Era uma vez uma galinha branca que punha ovos brancos, só porque não a deixavam pôr ovos azuis... (Santos & Balancho, 1993, p. 94)

De acordo com o articulado do DL 79/2014, não há lugar para a investigação a realizar pelo próprio professor, uma vez que é ausente nas orientações para os projetos de formação de professores. Nesse sentido, é legítimo questionarmo-nos se queremos formar para o conformismo, ou se queremos formar para o desenvolvimento de competências do agir e reagir, de modo responsável, na salvaguarda de criação de oportunidades de desenvolvimento de cada aluno, respeitando a sua própria cultura, assumindo criticamente a luta por uma educação sustentada nos princípios de ética e justiça social.

Coerência da orientação para a formação de professores, ou talvez não

O que temos vindo a analisar permite constatar que de um paradigma construtivista, se passou a um paradigma prescritivo. Porém, não se encontra coerência quando numa leitura articulada com os normativos legais que definem o perfil geral e específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, constatamos:

Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

II – Dimensão profissional, social e ética

1 – O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

2 – No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;

b) (...) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares (...). (DL 240/2001 de 30 de agosto)

É difícil compreender como o legislador atual pode fazer tábua rasa deste perfil de desempenho profissional assim desenhado, tanto mais que continua a vigorar como referente para os profissionais de educação e ensino em Portugal. Sendo claro que a função específica dos professores é ensinar, e esta ideia está contida em todos os documentos aqui em análise, também é claro que as primeiras orientações no DL 43/2007 apontam mais na direção do perfil desejado, pelo enfoque na postura crítica e reflexiva, própria da investigação sobre práticas. Estão, por isso, mais distanciadas dos objetivos deste perfil as orientações expressas no DL 79/2014, quando se advoga um ensino sustentado na transmissão de conhecimentos, o que logo faz cair o consignado na alínea b) da citação anterior. Referimo-nos aqui ao “fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos” que, como sabemos, se apresenta uma tarefa impossível quando os alunos são considerados como meros recetores passivos nos processos de aprendizagem.

Com alguma proximidade com a perspetiva de Zeichner (2014), já referida neste texto, também Delors (2000) atenta na ideia de que a educação do século XXI deve sustentar-se em quatro pilares fundamentais: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Porém, o enfoque das orientações políticas das sociedades contemporâneas está mais direcionado para o “aprender a conhecer”, justificado-se na lógica de sustentabilidade da economia dos países, deixando cair outras dimensões que, de forma holística, fazem parte da pessoa em aprendizagem e desenvolvimento. Atualmente, as preocupações dos governantes centram-se na visibilidade externa dos números, percentagens, rankigs, considerados como dados objetivos para demonstrar a evolução dos países. Esta

expectativa política traduz-se na prática de examinação exaustiva daquilo que os alunos aprendem, como forma de medição de competências cognitivas, como se outras competências de natureza social e ética não fossem relevantes para a economia dos países. Assome-se a isto a burocratização das escolas, a invasão de tarefas administrativas atribuídas ao professor, não para cumprir a sua missão primeira que é ensinar e criar condições de aprendizagem aos alunos, mas para contribuir para o objetivo supremo de demonstração dos objetivos políticos.

A este propósito, e com grande proximidade de visões de autores nesta obra, como Paraskeva, Torres Santomé, Moreira, Flores e Oliveira, entre outros, também Monteiro (2015) diz verificar-se hoje uma espécie de “relevância hétero-imposta” ao ensino superior, no qual se integra a formação de professores. O autor chega mesmo a designar de “Monolingüismo financeiro” como um tipo “de colonização do espaço educativo e investigativo, transformando as prioridades do ensino em práticas geradoras de lucro imediato e de pragmatismo vendável” (p. 86). Sendo a escola o campo da ação docente, e considerada como um tempo e um espaço promotores de uma educação de cidadãos críticos, agentes de escolhas informadas e de qualidade de vida, ela requer profissionais de educação capazes de refletirem e agirem, ultrapassando o mero cumprimento do programa prescrito, atuando com intencionalidade e consequência no contributo de cada ação para o desenvolvimento global de cada aluno, mais além do seu progresso no conjunto de matérias (Zabalza, 2001). Nesta aceção, torna-se relevante a qualidade das estratégias de interação pedagógica, através das quais o professor “mostra caminhos, deixa o aluno saltar à sua frente, partir, descobrir; intervém para que o aluno evite a queda, guia-o para conhecer o termo da etapa, mas deixa-lhe a escolha do itinerário” (Postic, 1990, p.160).

Pelo que vimos a refletir e com base na investigação, fica claro que omitir a relevância da dimensão da reflexividade crítica dos objetivos de formação, pode obstaculizar o desenvolvimento de competências dos futuros professores para monitorizarem as suas práticas através da sistemática investigação praxeológica, e de contribuírem ativamente para a definição das políticas educativas na própria escola, numa visão de vida democrática dos contextos de educação. A este propósito, ver Vieira nesta mesma obra. A autora vai mais além, enfatizando a necessidade de também os formadores investigarem “pedagogicamente, buscando possibilidades de construção de uma formação transformadora e emancipatória no seu contexto de trabalho”.

Considerações finais

Com base na análise realizada a alguns aspetos do articulado nos documentos que norteiam os projetos de formação de professores, será pertinente colocar a questão: não estaremos a retroceder e a perder conquistas da função ética e social da profissão docente?

Ou talvez, como refere Morin (1996), “à força de secundarizar o essencial em relação ao urgente, acabamos por esquecer a urgência do essencial”.

Porque nos situamos na formação profissional de professores, parece-nos que a integração da função investigativa na prática pedagógica se apresenta como o itinerário mais propício à construção de saber profissional docente emancipatório, em vez de um saber reprodutor de práticas educativas acríticas. Como tem sido evidenciado em muitas das recentes investigações em educação e formação, as possibilidades de investigação constituem uma nova aproximação ao real da ação, tornando o ator educativo em investigador, e vice-versa, o que lhe permite fundamentar o rumo da ação, tomando como ponto de partida os sujeitos em educação, para selecionar adequadamente os modos de ajuda à construção dos caminhos da aprendizagem. Trata-se de uma postura responsável perante o conhecimento e a ação, validando a dimensão problematizadora e crítica de ser professor. São estas as formas de cultura crítica e de resistência contrainstitucional e normativa, que, ao contrariar o imposto, abre espaço à criação de uma cultura crítica na educação e formação de professores.

Referências

- Beltrán, F. & San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). Antecedentes do Projecto IRA – origem e evolução de um projecto de formação. In M. T. Estrela & A. Estrela (Orgs.), *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores: Estudos de caso* (pp. 13-27). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Pedago.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2004). *Supervision and instructional leadership – a developmental approach* (6.ªEd.). Boston: Pearson Education.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Monteiro, H. (2015). Ensino Superior: problema central do nosso tempo. Notas sobre Cultura e Educação. *Revista Vírus* II, 7, 77-86.
- Morin, E. (1996). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Moreira, M. A. & Vieira, F. (2014). Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas: necessidades e possibilidades de intervenção. In Moreira, M. A. & Zeichner, K. (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores* (pp. 215-236). Mangualde: Pedago.
- Moreira, M. A. & Zeichner, K. (2014). Introdução: "Filhos de um Deus menor". In Moreira, M. A. & Zeichner, K. (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores* (pp. 11-22). Mangualde: Pedago.
- Paraskeva, M. J. (2006). (Org.). *Currículo e multiculturalismo*. Mangualde: Pedago.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, D. (2014). Supervisión horizontal. Qué posibilidades formativas? In A. M. García-Calvillo, T. Ramiro-Sánchez, & M. P. Bermúdez (Coords.), *Ciencias de la educación y del desarrollo* (pp.111-123). Granada: Universidad de Granada.
- Sá-Chaves, I. (2012). Supervisão. *Indagatio Didactica*, 4(2), 4-39.
- Santos, A. M. & Balancho, M. J. (1993). *A criatividade no ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Solé, I. & Coll, C. (2006). Los profesores y la concepción constructivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Torres Santomé, J. (2012). Curricular tensions and the struggle for justice in neoliberal times. In J. M. Paraskeva & J. Torres Santomé (Eds.), *Globalism and power: Iberian education and curriculum policies*. (pp.172-192). New York: Peter Lang.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (6ªEd.). Rio Tinto: ASA.
- Zeichner, K. (2011). *Two Visions of Teaching of Teacher Education for the Twenty-First Century*. Acedido a 19 de maio, 2014: <http://massd.edu/seppde/centers/cfpa/>
- Zeichner, K. (2014). Formação de professores para a justiça social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores* (pp. 135-152). Mangualde: Pedago.

Legislação consultada e referida

- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro. Regime Jurídico de Habilitação para a Docência. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio. Regime Jurídico de Habilitação para a Docência. Ministério da Educação.