

Livro de Atas

2017



II COLÓQUIO

Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores

Universidade do Minho
9 de setembro de 2017

Ficha Técnica

Título

Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho)

Organizadoras

Maria Assunção Flores

Maria Alfredo Moreira

Lia Oliveira

Diana Mesquita

Ano

2017

Editor

Universidade do Minho, Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança

ISBN

978-972-8952-44-0

Competências docentes e o perfil profissional dos professores

Carlos Silva

Universidade do Minho (Portugal)

carlos@ie.uminho.pt

Resumo - A razão essencial de instituir um perfil profissional do professor é um exercício fundamental de sistematização de competências docentes que o professor deve revelar para garantir a todos uma boa educação. Melhor do que definir o professor é necessário, antes, caracterizá-lo tendo por base algumas qualidades globais que os ditos bons professores devem possuir, para além de outras características mais específicas a que a especialização conduz, de acordo com os diferentes níveis de ensino. Uma análise mais detalhada da atividade docente revela que qualquer experiência de ensino e aprendizagem é de natureza complexa, envolve diversos aspetos que lidam com áreas de conhecimento tão diversas como a sociologia, a psicologia, a epistemologia, a biologia, para além de outras mais comumente identificáveis com a função de professor, como a pedagogia e a didática, o conhecimento curricular. O professor interatua num cenário psicossocial dinâmico, caracterizado pela múltipla influência de diversos fatores e condições, tanto internos como externos à sala de aula e à própria escola. Queremos assim discutir, entre outros aspetos relacionados com competências docentes, uma proposta de perfil profissional dos professores que propõe três núcleos de competências – conhecimentos de base, capacidades de aplicação do conhecimento e responsabilidade profissional.

Palavras-chave: Competência profissional, Competências docentes, perfil profissional dos professores

Introdução

A razão essencial de instituir um perfil profissional do professor é um exercício fundamental de sistematização de competências que o professor deve revelar para “garantir a todos uma boa educação” (Escudero, 2006, p. 29). Assim, falar de uma boa educação como um bem social que é necessário garantir a todos, sem exceção, coloca os professores perante um espaço partilhado de responsabilidades com outros agentes educativos e forças sociais.

Melhor do que definir o professor, Benedito e Imbernón (2000) defendem que é necessário, antes, caracterizá-lo tendo por base algumas qualidades globais que os ditos bons professores devem possuir, para além de outras características mais específicas a que a especialização conduz, de acordo com os diferentes níveis de ensino. Os autores referem que uma análise mais detalhada da atividade docente revela que qualquer experiência de ensino e aprendizagem é de natureza complexa, envolve diversos aspetos que lidam com áreas de conhecimento tão diversas como a sociologia, a psicologia, a epistemologia, a biologia, para além de outras mais comumente identificáveis com a função de professor, como a pedagogia e a didática, o conhecimento curricular. O professor interatua num cenário psicossocial dinâmico, caracterizado pela múltipla influência de diversos fatores e condições, tanto internos como externos à sala de

aula e à própria escola.

Conceito de competência profissional

Sabemos que a noção de competência é complexa e é associada a um conjunto de outros conceitos e problemáticas. As competências são perspectivadas como um processo dinâmico e evolutivo, cuja clarificação do seu significado faz-se a partir da importação de outros contextos para a própria educação, assumindo aqui uma complexidade e relevância próprias. É associada à emergência do paradigma atual da pós-modernidade, como uma nova forma de entender a educação, a formação profissional e o mundo do trabalho, uma tentativa de responder às limitações de uma sociedade em convulsão e sem se rever em padrões e dinâmicas de comportamento fortemente comprometidos com perspectivas acríticas, lineares, positivistas e burocráticas (Perrenoud, 2000a,b, 2001a).

Assim, genericamente, competência deriva do termo em latim, *competentia*, que se refere à capacidade para resolver situações e decidir em conformidade através dos conhecimentos que se possui. Nesse sentido, Perrenoud (2000a) define competência como a possibilidade de resolver problemas com pertinência e eficácia, mobilizando de forma integrada um leque variado de recursos cognitivos, constituídos por saberes, capacidades, informações.

Num outro texto, Perrenoud (2000b, pp. 15-16) considera que a competência constrói-se a partir de três elementos complementares: os contextos que propiciam as situações, os recursos necessários para utilizar nessas situações, e, por fim, a “natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real”. A competência assim definida necessita de ser operacionalizada, pois apenas se consegue fazer inferências sobre a mesma no contexto das práticas. Nas palavras do autor,

o reconhecimento de uma competência passa não só pela identificação das situações que é preciso gerir, dos problemas a resolver, das decisões a tomar, mas também pela explicação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das necessárias orientações éticas. Atualmente, define-se a competência como a atitude para enfrentar eficazmente uma família de situações análogas, mobilizando a consciência e, de igual forma rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, competências específicas, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (Perrenoud, 2001b, p. 509)

No discurso sobre as competências profissionais, segundo Cano (2005, p. 17), encontra-se uma dupla dimensão: uma mais técnica ou restrita e outra mais ampla (Quadro 1). A visão restrita corresponde aos programas de formação de professores baseados nos modelos “Competence Based Teacher Education” (CBTE), modelo tradicional de formação baseado em competências. É considerada uma formação técnica, que surgiu nos anos setenta do século passado, sustentada nas ideias do micro-ensino, a qual se define como um modelo em que o professor se prepara (treino) adquirindo as competências estruturadas e previamente assinaladas de forma

clara. É aquilo que é expectável que os professores devem conhecer, fazer e alcançar na sua formação inicial e ao longo da sua formação permanente, tendo em vista a sua aplicação junto dos alunos.

A visão ampla da formação (Perrenoud, 2000b, 2001a, 2002) relaciona o desenvolvimento de competências com uma perspectiva prática e reflexiva da atividade docente, considerando o desenvolvimento profissional na lógica de um paradigma integrador e aberto que se centra na reflexão e na ação. Na medida em que nos referimos a competências profissionais, onde se enquadram as competências docentes, Le Boterf (1997, 2003, 2004, 2005) considera-as como um saber gerir uma situação profissional complexa, uma disposição para agir de forma pertinente em relação a uma determinada situação específica. Tal como afirmam Perrenoud e Le Boterf, também Cano (2005, p. 21) refere que, com frequência, “o que denominamos de competências são antes habilidades, capacidades, enquanto que a competência apenas se revela quando, na prática, se se a possui, mobilizam se diferentes recursos e conhecimentos e faz-se frente a uma situação problemática”.

	VISÃO TÉCNICA/RESTRITA	VISÃO AMPLA
COMPETÊNCIA EQUIPARÁVEL A...	Técnica, procedimento determinado.	Conjunto de saberes aplicados de forma sequenciada e contextualizada.
PROFISSIONAL	Técnico que aplica.	Reflexivo que analisa e decide.
FORMAÇÃO	Através do treino, da repetição.	Para facilitar a reflexão sobre a prática.
CARACTERÍSTICAS	Competências técnicas e circunscritas ao âmbito disciplinar.	Competências amplas, transversais...

Quadro 1 – Dupla visão do carácter das competências profissionais (Cano, 2005, p. 17)

Cano (2005, pp. 22 e segs.) descreve as características centrais das competências desta forma:

a) Natureza teórico-prática. Por um lado, requerem saberes técnicos e académicos mas, por outro lado, são compreensíveis a partir da ação num determinado trabalho ou contexto, pelo que “exercitar uma competência implica tanto o desenvolvimento de operações mentais como a realização de ações”;

b) Natureza aplicativa. Algo fulcral na competência é a sua capacidade de aplicação e transferência, é saber mobilizar os recursos necessários (conhecimentos, capacidades, ...), combiná-los e transferi-los em situações complexas e tendo em vista uma determinada finalidade;

c) Natureza contextualizada. A mobilização de competências ganha significado em cada situação, sendo cada uma delas diferente, embora possam ser operacionalizadas por analogia com outras situações já conhecidas, ou seja, “a competência refere-se a um saber-fazer flexível que se leva a cabo em contextos diversos, incluindo situações distintas daquelas em que foram aprendidas”;

d) Natureza reconstrutiva. As competências não se adquirem numa etapa de formação inicial e

aplicam-se sem mais, mas antes criam-se e recriam-se de forma continuada na prática profissional, pelo que “adquirem sentido em relação com a inovação permanente”;

e) Natureza combinatória. Os conhecimentos, os procedimentos, as atitudes, assim como as capacidades pessoais, devem combinar-se e complementar-se para que, de facto, se esteja perante uma competência;

f) Natureza interativa. A aquisição de competências não se pode entender de forma individualizada, mas antes em interação com os outros e com o contexto envolvente.

Competências e perfil profissional dos professores

Como ponto inicial para o contributo da reflexão sobre as competências profissionais,

[é] bom voltar a recordar que o discurso sobre as competências é plural e enganador. Ao abrigo deste termo podemos encontrar propostas muito técnicas e restritivas, e outras como as de Perrenoud, que entendem as competências como aquisições genéricas relacionadas com o perfil de profissional e cidadão, opção que colhe a nossa preferência. (Cano, 2005, p. 24)

Escudero (2006, p. 29), ao questionar-se sobre o tipo de professor que é necessário para garantir a todos uma boa educação, refere que só se pode dar uma resposta procurando delimitar um espaço intermédio entre dois extremos: “de um lado, a atribuição aos docentes de responsabilidades excessivas e isoladas; do outro, desconsiderar ou minimizar o seu papel, talvez com o pretexto que são outros e mais poderosos os agentes e condições que, na realidade, fazem possível ou negam a possibilidade de uma qualidade educativa, justa, democrática e inclusiva”. O autor advoga ainda que, a partir de uma opção intermédia, não se devem depositar mais expectativas e pressões sobre os professores, nem tão pouco descartar as suas responsabilidades com o pretexto da cultura da incapacidade e do lamento. Conclui, referindo que, “se o propósito de garantir a todos uma boa educação é realmente ambicioso, também há de ser, em consonância, o modelo de professor que pensemos poder desenvolver até à sua realização aceitável”.

Roldão (2003, p. 75) refere, a este propósito, que a pressão para uma melhoria substancial do nível educacional das populações “não nasce apenas do reconhecimento do direito e da vantagem individual de obter uma educação mais competencializadora nas sociedades atuais, mas da própria pressão do desenvolvimento económico que requer, cada vez mais, uma qualificação de base mais consistente e mais ampla”. Assim, continua a autora,

[a]s zonas de iliteracia – linguística, científica, informática, tecnológica, cultural – constituem, nos dias de hoje e no futuro próximo, problemas sociais e políticos que atingem a estabilidade das sociedades e governos, guetos que bloqueiam um desenvolvimento equilibrado, fontes de novas áreas de conflito e exclusão que afetam a qualidade da vida de todos os cidadãos, a começar pelos próprios sujeitos dessa exclusão.

Depreende-se, assim, a importância de habilitar os profissionais da educação com competências

que permitam dar respostas às múltiplas valências do conhecimento das sociedades atuais. Escudero (2006, p. 24) refere, então, ser necessário definir um marco conceptual para articular as competências docentes, tendo por base o imperativo de garantir uma boa educação para todos, pelo que, antes de mais, deve definir-se o sentido em que se toma o termo de competência docente. Este, para o autor,

equivale ao conjunto de valores, crenças e compromissos, conhecimentos, capacidades e atitudes que os docentes, tanto a título pessoal como coletivo (formando parte de grupos de trabalho e instituições educativas) deveriam adquirir e sobre as quais deveriam desenvolver para contribuir com a sua cota de responsabilidade na garantia de uma boa educação para todos. (Escudero, 2006, p. 24)

A este respeito, Gimeno (1991, p. 74) considera que a competência docente “não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal”. O autor refere que o professor não é um técnico que, para executar determinadas tarefas, precisa de seguir determinados procedimentos, mas também está longe da esfera do improvisado; é, antes, “um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”.

Segundo Imbernón (1994, p. 29), a função docente estrutura-se, de um modo geral, em torno de duas áreas principais: a mediação no processo de ensino e aprendizagem; o conhecimento disciplinar, que comporta a intervenção curricular, sendo que o conhecimento pedagógico da planificação curricular deve ser entendido como uma tarefa colaborativa. A estas duas dimensões essenciais, Cano (2005, p. 29) acrescenta uma outra dimensão social mais ampla, que enquadra as anteriores, e por isso, refere a autora, “a competência profissional forma-se em última instância na interação da prática docente com o contexto”.

Sendo assim, para falarmos em competências profissionais do professor, em primeiro lugar, devemos entender sobre que objeto o professor deve revelar essas competências. A resposta imediata, é, de facto, aquela que deve ocupar as suas preocupações essenciais, e centra-se nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, sabemos que outros desafios se colocam à escola e aos professores como paradoxos da pós-modernidade (Hargreaves, 1998) e que acrescem outras dimensões que devem fazer parte das competências dos professores e do seu perfil profissional.

No que diz respeito ao ensino, refere Alonso (1998, p. 165),

enquanto atividade prática, é concebido como uma espécie de diálogo dilemático entre pensamento e ação, no qual é preciso introduzir a ideia de consciência e de reflexão, através das quais os professores submetem a análise crítica tanto as teorias que enformam as suas práticas, como as próprias práticas e os contextos sociais em que aquelas se desenvolvem. Isto pressupõe, também, conceber o ensino como uma atividade eminentemente exploratória e investigativa superando a linearidade aplicativa dos modelos de racionalidade técnica (Alonso, 1991).

Contudo, como referimos, o professor enfrenta uma condição social pós-moderna, caracterizada

pela complexidade e paradoxos que a implicam tanto nos avanços tecnológicos, como no arrastar de uma larga franja da população mundial para limiares de pobreza e de uma condição humana degradada que se julgaria ultrapassada. Assim, Hargreaves (1998) refere que esta realidade implica um envolvimento social, económico, político e cultural que afeta de forma decisiva, e em permanente questionamento, a escolarização de massas e, conseqüentemente, o trabalho dos professores.

Quando falamos de competências profissionais docentes, devemos ter em conta o quadro de atuação em que as mesmas fazem sentido. Como vimos, na nossa perspetiva, conforme refere Perrenoud (2000b, 2002), as competências entendem-se como aquisições genéricas relacionadas com um determinado perfil de profissional (e de cidadão), o qual serve de referencial para a elaboração dos currículos de formação e escolares. Nesta lógica, o autor considera que se deve ter em conta determinados aspetos, assinalados no Quadro 2, aos quais Cano (2005, p. 30) se refere como o decálogo do trabalho para o desenvolvimento de competências.

Perrenoud (2000b, p. 14) interroga-se sobre “O que é ensinar? O que é aprender” para estabelecer um conjunto de “dez grandes famílias de competências”, que não é definitivo, nem exaustivo, até porque “o ofício não é imutável”.

[As] suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo o referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. Há trinta anos, não se falava tão correntemente de tratamento de diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, de metacognição.

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS – É IMPORTANTE QUE...	
1	Deve haver um amplo consenso, resultado de um verdadeiro debate, que transforme o referencial numa verdadeira ferramenta de trabalho para todas as pessoas vinculadas à instituição escolar.
2	Esse referencial deve estar ligado às <i>competências</i> e tratar dos conhecimentos, sejam eles disciplinares, profissionais, provenientes das ciências humanas, como recursos ao serviço dessas competências, ao invés de serem considerados fins em si mesmos.
3	As competências profissionais devem situar-se para além do domínio académico dos saberes que é preciso ensinar e ter em conta a sua transposição didática na sala de aula, a organização do trabalho da aprendizagem, a planificação, a avaliação e a diferenciação no ensino.
4	As dimensões transversais da profissão devem ser analisadas e não devem limitar-se a algumas horas de “formação comum”, de “pedagogia geral” ou de sensibilização dos aspetos relacionais; devem ser tratadas através de contribuições teóricas e períodos em situação de prática pedagógica, da mesma forma que as didáticas das disciplinas.
5	A formação e o referencial de competências devem incorporar toda a realidade da profissão a partir de uma análise rigorosa das práticas, incorporando aspetos que influenciam a vida dos professores e dos alunos, como o receio, a sedução, a desordem, o poder, etc.
6	O referencial de competências deve preponderar sobre o estado das práticas, para não se repetirem velhos modelos, sendo que, para isso, deve contar com meios de exploração de novos caminhos provenientes da investigação, de equipas inovadoras, de movimentos pedagógicos.

7	As competências devem ser desenvolvidas com base na formação inicial, através de um dispositivo de alternância e de articulação entre a teoria e prática; estas devem ser a base do desenvolvimento profissional, tanto nas escolas como no contexto da formação ao longo da vida.
8	O referencial deve ser uma ferramenta ao serviço da conceção e gestão dos planos e dispositivos de formação, assim como da avaliação das efetivas competências dos alunos e dos professores.
9	A conceção de competências deve incorporar a dimensão reflexiva, com a consequente renúncia das prescrições e receitas fechadas, centrando-se, antes, num conhecimento profundo sobre o processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de ferramentas de inteligibilidade das situações educativas complexas, fundamentadas em princípios construtivistas de orientação e desenvolvimento da prática pedagógica.
10	Incorporam-se o envolvimento crítico e a abordagem ética associados a cada situação concreta, desenvolvendo julgamentos profissionais situados na encruzilhada entre a inteligência das situações e a preocupação com os outros.

Quadro 2 – O ‘decálogo’ (Cano, 2005, p. 3) do trabalho para o desenvolvimento de competências (Perrenoud, 2002, pp. 195-97)

Proposta de competências docentes de Escudero

Dada a profusão de propostas relativas ao perfil profissional do professor, entendido como um conjunto de competências articulado e coerente para o exercício da profissão docente, decidimos avançar com a proposta de Escudero (2006, pp. 32 e segs.), pois parece-nos fazer um síntese que se enquadra numa conceção construtivista e cultural da profissionalidade, tal com o próprio refere,

as competências ou standards descritos têm pouco que ver com aquelas listas de condutas derivadas da investigação sobre a eficácia docente enquadrada numa perspectiva de racionalidade técnica, donde não só se oferecia uma imagem da prática decomposta num sem fim de condutas aditivas, como também uma ideia injustificadamente reduzida da atuação docente, dos processos e valores subjacentes à mesma. (Escudero, 2006, p. 33)

Assim, na proposta de Escudero, as competências docentes – nas suas palavras, “o conjunto de conteúdos e aprendizagens da profissão” – estão agrupadas em torno de três grandes núcleos: 1) conhecimentos de base; 2) capacidades de aplicação do conhecimento; e 3) responsabilidade profissional (Quadro 3).

CONHECIMENTOS DE BASE (sobre o)	CAPACIDADES DE APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO (à/ao)	RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL (através de)
1. <i>Desenvolvimento e aprendizagem</i> dos alunos e a sua diversidade pessoal, cultural e social. 2. Domínio dos <i>conteúdos</i> específicos das matérias e áreas, incluindo as suas relações transversais. 3. Conhecimento de diversas <i>metodologias</i>	1. <i>Planificação</i> do ensino, tomando decisões fundadas sobre as relações e adequações necessárias entre conteúdos, alunos, currículo e comunidade. 2. <i>Seleção e criação</i> de tarefas significativas para os alunos. 3. <i>Estabelecimento, negociação e manutenção</i> de um clima de convivência na aula que facilite a implicação e o êxito escolar. 4. <i>Criação de oportunidades instrutivas</i> que facilitem o crescimento académico, social e pessoal. 5. Utilização efetiva de <i>estratégias de comunicação verbal e não-verbal</i> que estimulem a indagação pessoal e em grupo. 6. Utilização de uma <i>variedade de estratégias instrutivas</i> que ajudem os alunos a pensar criticamente, resolver problemas, e demonstrar habilidades práticas, desenvolver a criatividade.	1. <i>Prática profissional e ética</i> de acordo com critérios deontológicos e compartilhando responsabilidades com os demais professores. 2. <i>Reflexão e aprendizagem contínua</i> (implicando-se em avaliações dos efeitos das suas decisões sobre os alunos e a comunidade, assumindo como norma o seu próprio desenvolvimento profissional). 3. <i>Liderança e colaboração</i> , tomando iniciativas e comprometendo-se com a aprendizagem de todos os

para facilitar as aprendizagens.	7. <i>Avaliação</i> e sua integração no ensino e aprendizagem, modificando as atuações que sejam apropriadas ao seguir e conhecer o progresso ou as dificuldades de cada aluno.	alunos e a melhoria progressiva do ensino.
----------------------------------	---	--

Quadro 3 – Três grandes núcleos de competências docentes propostos por Escudero (2006, p. 33)

Contudo, do nosso ponto de vista, a mais-valia da proposta de Escudero, para além da síntese bibliográfica sobre as diversas competências profissionais, situa-se ao nível da proposta de um referencial para articular as mesmas a partir do imperativo de proporcionar a todas as crianças “uma boa educação”. Esta é também a argumentação necessária para responder à pergunta subjacente a este propósito último da instituição escolar: o que define “o bom professor”, ou seja, que professor precisamos para garantir esse desígnio?

Escudero (pp. 34-35) inscreve a formação dos professores sob o discurso da ética e da moral, assim como coloca a escola e a educação num marco teórico compreensivo. Este equaciona as competências docentes, definidas tanto em função dos contextos de trabalho e sociais em que se serve; do questionamento dos conteúdos que sustentam as competências e dos critérios de seleção dos mesmos, bem como do grau de integração que devem assumir para além do seu carácter disciplinar. Assim, o autor, por referência a este quadro que ajuda a justificar as competências traçadas e os conhecimentos, capacidades e atitudes que as devem integrar, equaciona o referido marco conceptual a partir da identificação de quatro dimensões da profissão docente (Figura 1): 1) Certos valores, crenças e compromissos sociais e morais da educação, que identifica com o termo “fé”; 2) Sentido da eficiência e da sua efetivação tendo por base os conhecimentos disponíveis (teóricos e boas práticas) e o desenvolvimento das capacidades (“esperança”); 3) Conjunto de visões, atitudes e práticas necessárias para estabelecer com os alunos relações baseadas no respeito, no cuidado e na responsabilidade (“amor”); 4) Consciência do valor e importância de trabalhar com os outros, a disposição efetiva de fazer parte de comunidades de profissionais escolares comprometidos com a melhoria da educação, abertas a estabelecer afinidades com as famílias, a comunidade e outros agentes sociais (“colaboração”).

Em síntese, afirma Escudero (p. 35)

um professor crente no que tem em mãos (fé), com conhecimentos e capacidades necessárias para desempenhar o seu trabalho com eficiência (esperança), disponível para estabelecer determinadas relações pessoais e profissionais com os alunos (amor), comprometido e responsável de criar e sustentar comunidades escolares (colaboração).

Como pode apreciar-se, os termos eleitos têm ressonâncias altruístas e inclusive uma certa “religiosidade”, ainda que, como é fácil de assumir, não está relacionada com alguma opção confessional. Na realidade o imaginário político, social e humano elaborado sobre a educação alberga, pelo menos desde o século dezoito, conotações nada distantes do sentido etimológico da palavra religião (‘re-ligar’), ou seja, estar e sentir-se ligado a determinados valores, comprometidos e dispostos a agir em consonância com os mesmos.

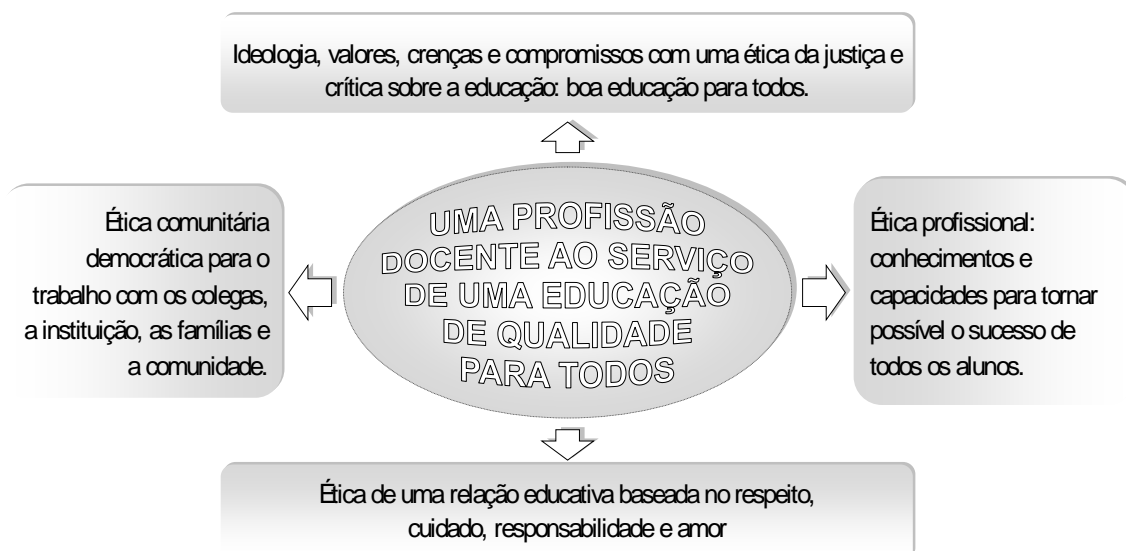


Figura 1 – Referencial para articular as competências profissionais dos professores a partir do imperativo de proporcionar a todos os alunos “uma boa educação” (Escudero, 2006, p. 37)

A construção do referencial sustentado na “ética de uma relação educativa baseada no respeito, cuidado, responsabilidade e amor” aporta contribuições significativas para o modelo de professor que se pretende formar, no sentido de garantir uma boa educação para todos os alunos, às quais apenas fazemos breves alusões (pp. 37-42):

- Na parte superior da figura faz-se referência explícita a certos valores e crenças dos professores que se justificam pelo imperativo ético do entendimento que o acesso a uma educação de qualidade para todos sem exceção é um direito essencial.
- Na franja direita refere-se a dimensão ética profissional, a qual pode englobar todas as outras dimensões, sendo que aqui refere-se à procura e preparação de uma melhor prestação possível na atividade docente quanto às necessidades e à aprendizagem dos alunos.
- Na base da figura surge a ética de relação educativa baseada no respeito, cuidado, responsabilidade e amor, que aponta para conteúdos de carácter pessoal e social (representações e perceções dos alunos, comportamentos, atitudes e propósitos relacionados com o seu desenvolvimento pessoal e social) que os professores deveriam considerar nas relações pedagógicas.
- Na franja esquerda propõe-se a ética comunitária democrática para o trabalho com os colegas, a escola, as famílias e a comunidade, que se refere a tudo o que caracteriza o professor como

um profissional ao serviço da causa última aqui em discussão, a melhoria da educação e o direito de acesso e sucesso de todos, que em face da sua multiplicidade de dimensões e complexidade, não pode ser empreendida senão fazendo parte de um coletivo, uma instituição, a escola onde a colaboração deve constituir-se como um princípio central.

Como síntese deste marco conceptual para a profissão docente, deve referir-se que as considerações analíticas das dimensões em causa não deixam de relevar a necessidade de uma visão que as tome em conjunto, as relacione e integre. Como refere Escudero (2006, p. 42),

[o] que realmente importa é que se traga para a luz do dia, se discuta e se defina um rumo mais público e transparente do que é habitual para concretizar o que devem saber os professores, o que devem saber fazer e que compromissos com a educação e a profissão devem interiorizar e praticar. A abordagem proposta pode ser, tal como outras possíveis, uma forma de organizar a tarefa.

Referências

- Alonso, L. (1991). Contributos para a Definição de um Modelo da Função Profissional dos Professores. In ME/GETAP (Ed.). *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional: Atas da Conferência Nacional* (pp. 964-967). Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional (GETAP).
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Benedito, V. & Imbernón, F. (2000). A Profissão Docente. In A. J. Matos (Dir.). *Enciclopédia Geral da Educação* (Volume 1, pp. 31-92). Alcabideche: Liarte Editora de Livros.
- Cano, E. (2005). *Cómo Mejorar las Competencias de los Docentes: Guía Para la Autoevaluación y el Desarrollo de las Competencias del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Escudero, J. M. (2006). La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp. 21 51). Barcelona: OCTAEDRO.
- Gimeno, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la practica* (3.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado: Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Le Boterf, G. (1997). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Le Boterf, G. (2004). *L'ingénierie et Évaluation des Compétences* (4e. éd.) Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Coletivas: Resposta a Oitenta Questões*. Porto: Asa Editores.

- Perrenoud, Ph. (2000a). Construindo Competências [Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra, realizada por Paola Gentile e Roberta Bencini]. Nova Escola (Brasil), Setembro, 19-31. Disponível online em «http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html» (consultado em julho de 2017).
- Perrenoud, Ph. (2000b). Dez Novas Competências para Ensinar: Convite à Viagem. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001a). Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades. Porto: Asa Editores (Cadernos do CRIAP, n.º 28).
- Perrenoud, Ph. (2001b). Dez Novas Competências Para uma Nova Profissão. Pátio Revista Pedagógica (Porto Alegre, Brasil), n.º 17, Maio-Julho, 08-12. Disponível online em «http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html» (consultado em julho de 2017).
- Perrenoud, Ph. (2002). A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as Questões dos Professores. Lisboa: Editorial Presença.