

## Referencial profissional e educativo no currículo da formação inicial de professores para a Educação Básica

### Professional and educational referential in the initial teacher-training curriculum for Basic Education

Carlos Silva

Universidade do Minho – Instituto de Educação, Portugal

#### Resumo

Tendo em consideração a necessidade de reforçar a congruência teórico-prática entre o modelo de formação de professores e o modelo de educação, pretende-se neste texto tecer considerações sobre a necessidade do alinhamento de um referencial formativo integrado. Por analogia com esse referencial, pondera-se do mesmo modo as características e um referencial educativo integrado, exigido pelas sociedades atuais. Em face das considerações anteriores, conclui-se o texto com a discussão de alguns contributos sobre as implicações nos currículos de formação inicial de professores da educação básica.

*Palavras-chave:* Referencial formativo integrado, referencial educativo integrado, formação inicial de professores, practicum, educação básica.

#### Abstract

Taking into account the need to reinforce the theoretical-practical congruence between the teacher-training model and the education model, this text intends to make considerations about the need to align an integrated training framework. By analogy with this referential, are likewise considered the characteristics of an integrated educational framework, demanded by the present societies. In the light of the foregoing considerations, the text concludes with the discussion of some contributions on the implications in the curricula of initial teacher-training in basic education.

*Keywords:* Integrated teacher-training referential, integrated educational referential, initial teacher-training, practicum, basic education

#### Introdução

Consideramos que a formação inicial de professores continua a ser uma temática recorrente nos discursos políticos e educativos contemporâneos, o que permite reconhecer a importância que assume na mudança e melhoria das práticas pedagógicas e, por consequência, dos sistemas de ensino. Enquanto elemento estruturante da profissionalidade docente, a formação inicial é vista como um período formativo determinante no desempenho dos futuros docentes, já que permite compaginar teoria e prática, desenvolver um conjunto de saberes, competências e atitudes inerentes ao desempenho da profissão e promover a iniciação à prática

profissional.

Assim se compreende que o modelo curricular adotado determine o tipo de formação a concretizar, podendo conduzir a uma formação de caráter mais academicista ou tecnicista, onde o formalismo, a compartimentação disciplinar, o individualismo, a descontextualização e a uniformidade são elementos de referência, ou a uma formação mais comprometida e comprometedora, de pendor reflexivo e crítico e em que a investigação, a colegialidade, a interdisciplinaridade e a integração dos saberes se constituem como elementos de uma profissionalidade docente renovada.

Neste sentido, é imprescindível que no seio das instituições de formação se proceda a uma análise e reflexão crítica sobre os currículos e as práticas que aí se desenvolvem, de modo a propiciar o trabalho articulado dos docentes no projeto de formação e a capacitá-los para uma formação de professores mais consonante com a realidade atual. É este também o nosso propósito e a base do exercício presente neste texto.

Tendo por base a análise do perfil profissional geral e específico para os educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico definidos pelos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, bem como os princípios gerais da organização curricular dos cursos que habilitam para a docência nos primeiros anos de escolaridade, definidos no Decreto-Lei n.º 43/2007 e seguintes alterações, pretendemos neste texto: i) tecer considerações sobre a necessidade do alinhamento de um referencial formativo integrado; ii) ponderar, por analogia com o referencial formativo integrado, as características e um referencial educativo integrado, exigido pelas sociedades atuais; iii) em face das considerações anteriores, discutir alguns contributos sobre as implicações nos currículos de formação inicial de professores da educação básica.

A questão inicial essencial parece-nos que se coloca na perspetiva de necessidade de reforçar a congruência teórico-prática entre o modelo de formação de professores e o modelo de educação, de currículo e de aprendizagem que se pretendem promover, através dos processos formativos.

Assim, como pressuposto inicial devemos ter em

consideração que estamos a refletir tendo em conta o âmbito da Educação Básica (CNE, 2009), das suas necessidades do ponto de vista dos projetos formativos e educativos, nos quais se podem colocar questões transversais que devem ser respondidas por analogias congruentes com os seus princípios curriculares, organizacionais e profissionais.

Procura-se, assim, um referencial integrado de formação e de educação para todos que, sustentando-se em perspetivas construtivistas, ecológicas e sociocríticas, nos permita encontrar respostas congruentes para as questões que a seguir formulamos e que proporcionem uma correspondência significativa, no sentido de dar coerência às propostas curriculares, quer sejam formativas, quer sejam educativas: Que formação? *vs.* Que educação? Com que currículo formativo? *vs.* Com que currículo educativo? Para que formandos? *vs.* Para que crianças? Em que instituição? *vs.* Em que escola? Com que formadores? *vs.* Com que profissionais? Para desenvolver que conhecimentos e competências profissionais? *vs.* Para desenvolver que conhecimentos e competências escolares? Em que sociedade? *vs.* Para que sociedade?

Segundo Roldão (2009, p. 186), a “educação de base”, dos 0 aos 12 anos, não é “sinónimo de educação básica enquanto ciclo de um qualquer sistema”; deve, antes, ser entendida (2002, pp. 46-48), como a oferta e a garantia por parte da sociedade e das suas instituições educativas da correlação intrínseca e significativa de duas dimensões do desenvolvimento das crianças e do seu percurso educativo: a dimensão horizontal, promovendo experiências de aprendizagem de apropriação dos saberes e valores que lhes conferem o sentido de pertença a uma determinada comunidade social e cognitiva; a dimensão vertical, ao proporcionar às crianças as aprendizagens essenciais para o efetivo prosseguimento do percurso educativo, num dado momento e contexto histórico.

Neste sentido, num outro momento, valeria a pena refletir sobre o sentido das reformas curriculares e como estas fazem a ponderação entre conceitos de currículo básico, coerente e relevante; questionar o âmbito das reformas curriculares que se ocupam dos conhecimentos e competências a trabalhar nos currículos escolares (Silva, 2017), percebendo que daí resultam implicações na estruturação dos currículos da formação inicial de professores.

### **Que referencial formativo integrado**

Orienta-nos, neste sentido, como um dos princípios fundamentais da formação inicial de professores, um isomorfismo entre a formação recebida pelo professor, aquela que deve constar no plano curricular da formação, e o tipo de educação que posteriormente lhe é solicitado que desenvolva (Marcelo, 1999, p. 27), ou seja, aquela que os currículos escolares não só expressam ao nível dos seus conteúdos curriculares, mas sobretudo ao nível de princípios e orientações metodológicos e pedagógicos que devem ter como pressuposto em determinado perfil de aluno que pretendemos desenvolver. Assume-se aqui a congruência entre os referenciais formativos dos estudantes candidatos a professores e os referenciais da

aprendizagem escolar dos alunos da escolaridade básica. Como advogam Alonso e Silva (2005, pp. 53-54), “pretende-se formar um professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade envolvente e comunidade alargada”, defendendo-se “a coerência entre estas competências e aquelas que se pretende que os alunos adquiram no currículo escolar”, o que nos sugere “uma escola – comunidade de vida e de aprendizagem – onde professores, alunos e outros parceiros sociais, partilham o conhecimento e a experiência de forma crítica, reflexiva e reconstrutiva”.

Assim, um primeiro elemento de relevo para a organização de uma formação inicial de professores seria a sua organização em função de pressupostos educativos bem definidos e que isso reverta para uma ligação forte entre o conhecimento escolar desejado e as competências a adquirir pelos estudantes, candidatos a professores. Trata-se, como já referimos, da necessidade de procurar o isomorfismo (Marcelo, 1999) a estabelecer entre a formação a que o professor é submetido e aquilo que é expectável que a sociedade lhe exige em termos de educação a desenvolver juntos das crianças. Enfatiza-se, assim, para lá dos conteúdos científicos, a importância do método, pois “na formação dos professores é muito importante a congruência entre conhecimento didáticos do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite” (Marcelo, 1999, p. 27).

Devemos ainda considerar que o espaço de formação deve ser algo que contribui para a formulação de uma função complexa para a qual contribuem diversas áreas do saber. A sua estratificação e compartimentação em nada ajudam ao esclarecimento dessa função e à devida construção da mesma, numa lógica integrada e holística. A necessária organização de uma formação que permita essa construção e tomada de consciência desses conhecimentos, desde uma fase precoce, coloca-se como um desígnio fundamental para o sucesso dessa formação e dos seus objetivos. Para isso, torna-se necessário a assunção de um projeto comum e partilhado por todos os intervenientes, sejam eles os docentes formadores, os profissionais dos contextos educativos e os próprios estudantes candidatos a professores.

Recentra-se, desta forma, a formação de professores na importância da elaboração de um projeto integrado, refutando a justaposição de saberes mais ou menos especializados, que no seu âmago não contribuem para a ação fundamental do professor: a mobilização desses conhecimentos para os processos de ensino e de aprendizagem. Corroboramos com a linha de pensamento de Roldão (2001), quando fala da necessidade de abandonar as conceções do currículo de formação tipo “plano mosaico” para um “currículo como um projeto de formação”. Não estamos com isto a desvalorizar a necessidade de termos professores, do ponto de vista científico, devidamente capazes, pois só assim podem cumprir com a sua função. Como afirma Roldão (2005, p. 17), defende-se “a exigência da formação científica acrescida de todos os professores, diferindo entre os

ciclos e níveis apenas a ênfase ou o grau e campo de especialização – e nunca o nível científico”.

Estamos, portanto, perante a necessidade de pensar num modelo de formação integrado capaz de dar respostas à diversidade de conhecimentos profissionais a adquirir e que estes se relacionem de forma intrínseca com as demandas de um sociedade que exigente a formação de um estudante de forma holística, detentor de saberes especializados, mas também de um saber-fazer e de um saber ser, cada vez mais imprescindível para se integrar em mundos modernos cada vez mais dinâmicos complexos e em constante mutação.

De facto, conforme referem Alonso e Silva (2005, p. 43), “um modelo integrado e flexível de formação de professores sustenta-se na construção conjunta e articulada de contextos formativos coerentes, que permitam aos formandos atribuir um significado pessoal e profissional às diferentes experiências que integram o currículo de formação”. Essa formação integrada faz sentido sobretudo “em função da multiplicidade de saberes e de intervenientes que nele jogam papéis relevantes, mas também da dialética entre a formação e a educação que envolve este processo”. Aqui está presente, uma vez mais a lógica isomórfica que estabelece um diálogo profícuo entre “quem recebe essa formação e dos pressupostos que a sustenta, como da educação que se preconiza e dos processos curriculares e didáticos que a concretizam” (Alonso & Silva, 2005, p. 59).

A lógica de uma formação integrada deve também contribuir também para tornar as escolas em centros de produção e difusão de conhecimento partilhado, onde a ação do professor através dos seus diferentes saberes se torna transcendente. Falamos de um “professor da contemporaneidade” que deve deixar de “ser visto como detentor e difusor de conhecimentos especializados que lhe basta apenas transmitir aos alunos”. Deve antes “passar a ser encarado como um dos principais parceiros de um saber coletivo, a quem compete organizar e ajudar a construir, e como facilitador de situações de aprendizagem que permitam aos estudantes participarem nessa construção” (Morgado, 2005, p. 69). Como diz Torres (2000, p. 4), “é imprescindível que os professores aprendam a ver-se como parte de um projeto coletivo de formação; que para ensinar a conhecer a história e o presente da sociedade cada um sabe algo que precisa da colaboração dos saberes dos restantes professores para ser entendido de forma mais completa”.

Nessa lógica de formação a que estamos a aludir e ao perfil de professor que queremos formar para a domínio dos diferentes saberes discutidos neste texto, temos que repensar o envolvimento dos contextos educativos na relação das teorias e das práticas, onde se faz o encontro entre as competências docentes e o conhecimento escolar. Embora sem o discutir com o interesse que o mesmo deve merecer, nas questões da formação de professores e na construção dos saberes docentes, o *practicum* joga aqui um papel decisivo. Falamos do “*practicum* como um espaço de desenvolvimento profissional para os estudantes candidatas a professores e para os/as tutores/as (da universidade e das escolas) e de melhoria da qualidade de ensino oferecido nas aulas de Práticas” (Marcos et al., 2002, pp. 21-22). De facto,

acreditamos no trabalho do *practicum* e na importância do mesmo para a formação dos professores. Nesse sentido, tomando em consideração as palavras de Zabalza (2006, pp. 330-331), podemos referir que o *practicum* funciona melhor:

- Se está vinculado a processos de inovação nos centros escolares. Neste caso, os formandos em práticas pedagógicas são considerados como um recurso mais e um apoio às intenções de reconversão e desenvolvimento de inovações nessas escolas.

- Se estão previamente identificados e negociados os conteúdos e as competências a desenvolver durante as práticas (ou seja, o propósito formativo do *practicum*), assim como as responsabilidades de cada instituição nesse processo.

- Se nas escolas há pessoas responsáveis com formação capazes de contribuir para o desenvolvimento das competências em causa, ou seja, se existem professores preparados para receber e trabalhar com os estagiários.

- Se forem criadas estruturas com o fim específico de manter e melhorar o *practicum* numa perspectiva global e integrada da formação.

Este *practicum* aqui referido é designado por Zeichner (2010) como o “terceiro espaço” que é preciso instituir, como forma de estreitar a separação entre contextos académicos e contextos profissionais, tantas vezes entendida como distanciamento entre a teoria e a prática; espaço esse onde verdadeiramente os saberes docentes podem ser construídos, compreendidos e postos em prática, como se de um ato cirúrgico se tratasse, pois está em causa o futuro das gerações vindouras.

Não nos devemos esquecer que estamos perante um contexto de complexidade da profissão docente e da formação para os primeiros anos de escolaridade, caracterizado pela abrangência do saber profissional, pela abordagem integradora do currículo e pelo exercício colaborativo da profissão.

Assim, de acordo com o “regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, artigo 14.º), os ciclos de estudos devem incluir os seguintes componentes de formação: a) formação educacional geral; b) didáticas específicas; c) iniciação à prática profissional; d) formação cultural, social e ética; e) formação em metodologias de investigação educacional; e f) formação na área de docência, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional.

Neste sentido, a interpretação que fazemos da articulação destas diferentes componentes remete-nos para a estruturação apresentada na Figura 1 (diga-se que, a recente alteração do regime jurídico da formação de professores, Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, de forma contrária à nossa posição, suprime a formação em metodologias de investigação educacional). Trata-se da elaboração de uma perspectiva integrada da formação, que se traduz numa matriz curricular comum para os processos de formação de inicial de professores da Educação Básica, e que pretende dar consistência e significado às diferentes componentes da formação, relevando o papel central dos processos de iniciação à

prática profissional, a desenvolver de forma integrada em contextos de inovação e mudança. É isto que os formandos valorizam, é isto que vai caracterizar a sua ação futura; é nesses espaços de formação que é possível proceder às relações teoria-prática, por processos de investigação, reflexão e colaboração.



Figura 1. Matriz curricular comum para os processos de formação de inicial de professores da Educação Básica.

Em síntese, a qualidade profissional de um currículo de formação de professores tem a ver com a forma como as diferentes componentes da formação, nomeadamente a que estão presentes na Figura 1, se articulam no sentido de adquirirem uma coerência, que permita aos estudantes candidatos a professores encontrar um significado pessoal e profissional, de forma a, progressivamente, irem construindo as teorias práticas que podem orientar a sua ação, que resulta na elaboração do seu conhecimento profissional (Alonso, 1998).

### Que referencial educativo integrado

Queremos aqui reportarmo-nos a uma oferta e à garantia por parte da sociedade e das suas agências educativas de proporcionar às crianças as aprendizagens consideradas essenciais para o prosseguimento do seu percurso educativo (dimensão vertical) e a apropriação dos saberes e valores que lhes conferem o sentido de pertença a uma determinada sociedade (dimensão horizontal). Trata-se da garantia e a possibilidade de que, através da educação, os direitos da criança adquiram o seu pleno desenvolvimento e se consiga a sua máxima integração social e realização pessoal (Roldão, 2009).

De acordo com Alonso (1996, p. 6), a escola, enquanto instituição escolar, responsável pela escolaridade básica, desempenha três funções essenciais: a) função cultural, no sentido em que promove “a assimilação e reconstrução significativas da ‘cultura’ e do ‘conhecimento’ enquanto patrimónios da sociedade”; b) função personalizadora, onde se procura “desenvolver de forma equilibrada todas as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras do indivíduo como pessoa”; e c) função socializadora, como forma de “possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa”.

Segundo Zabala (2003, p. 25), qualquer proposta metodológica revela uma conceção do valor que se atribui ao ensino, assim como ideias formalizadas e

explícitas no que diz respeito aos processos de ensinar e aprender. O autor considera que, em termos tradicionais, a escola sempre foi valorizando aprendizagens em função da importância a longo prazo e da capacitação profissional, em detrimento do interesse formativo dos processos desenvolvidos ao longo da escolaridade. Neste sentido, o questionamento coloca-se ao nível das funções que a escola deve cumprir e das suas intenções educativas, se se deve ficar pela mera representação seletiva ou se deve ir mais além disso.

Para responder ao questionamento anterior, é preciso ter em conta os objetivos ou finalidades da educação, de acordo com as capacidades que se pretende desenvolver nos alunos. Uma proposta de Coll (1986, cit. por Zabala, 2003, p. 25) estabelece essas capacidades nos seguintes aspetos: cognitivos ou intelectuais, motrizes, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social. Ultrapassando o reducionismo da prioridade cognitiva e aceitando que devemos promover uma formação integral, sobretudo na perspetiva que exploramos de educação básica, estamos a valorizar uma função eminentemente social do papel do professor e da escola. Isto é o que se espera de uma escola moderna, capaz de enfrentar com sucesso os desafios da escolaridade básica, fazendo a plena integração de todos os indivíduos, tornando-os em cidadãos ativos, críticos e interventivos de uma sociedade em permanente questionamento e (re)construção.

Estamos perante a necessidade de cuidar da organização da escola, do currículo e dos ambientes de aprendizagem, de forma a promover o desenvolvimento global e harmonioso de todos, de modo que “constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME/DEB, 2004), permitindo-lhe progressivamente: “um conhecimento e uma valorização de si mesmo/a como pessoa; o conhecimento e a valorização da realidade cultural, física e social; a capacidade de intervenção responsável, crítica e transformadora na realidade” (Alonso, 1996, p. 11). Assim, ainda de acordo com a mesma autora, uma das características da educação básica é o seu carácter universal, gratuito e obrigatório, que implica igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para todos, sem distinção. “Isto exige investir fortemente na «qualidade» da educação, oferecendo a cada aluno o currículo adequado às suas necessidades”. Para isso precisamos de uma intervenção educativa de qualidade, que possibilite o “desenvolvimento integrado e harmonioso do/a aluno/a em todas as suas capacidades (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras), através da realização de experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras da sua estrutura pessoal.

Deste modo, para traçar um quadro de referência educativo servimo-nos de um projeto desenvolvido pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Num processo de definição e seleção de competências-chave (Figura 2), a OCDE classifica-as em três categorias abrangentes: “utilizar saberes de forma interativa”, “interagir em grupos heterogêneos” e “agir de forma autónoma”

(OCDE 2005, p. 5), que devem ter a sua sustentação na definição de um projeto educativo integrado e que deve dar forma a uma matriz curricular comum para os processos educativos na Educação Básica. A produção deste quadro exigiu o desenvolvimento de uma abordagem colaborativa e multidisciplinar na definição e seleção de competências-chave (“The Definition and Selection of Key Competencies”, Projeto DeSeCo). A sua definição foi conduzida por alguns vetores orientadores que pudessem assegurar um conceito coerente de competências-chave, a saber: competências para as exigências da vida moderna, competências que envolvam tanto desafios individuais como desafios coletivos, competências que tracem valores compartilhados como uma âncora de compreensão e entendimento mútuo (pp. 6-7).

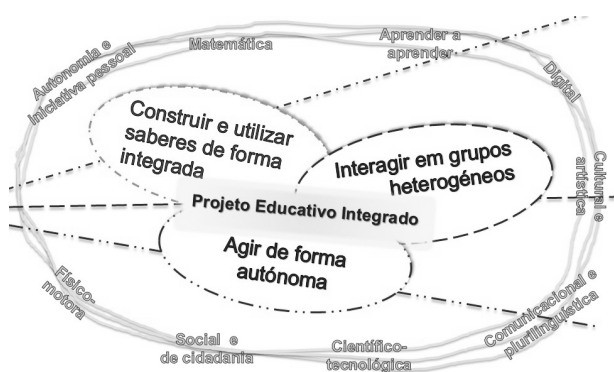


Figura 2. Matriz curricular comum para os processos educativos na Educação Básica.

Por fim, a seleção dessas competências, de acordo com o quadro traçado, “devem ser aquelas que compreendem um valor individual, que têm múltiplas áreas de utilidade e que se tornam necessárias para todos” (p. 7), como um conjunto diversificado de categorias de competências e suas subcategorias, tendo em conta as seguintes condições: sejam valorizadas de acordo com o benefício que aportam para propósitos económicos e sociais; devem trazer benefícios num amplo espectro de contextos, o que significa que devem aplicar-se a várias áreas da vida; e, por último, devem ser importantes para todos os indivíduos, com ênfase nas competências transversais que todos devem aspirar a desenvolver e manter.

### Implicações para a formação inicial de professores

A razão essencial de instituir um referencial formativo para o 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, no sentido de discutir um referencial educativo que permita dar respostas positivas as demandas da sociedade atual.

Assim, para terminar este texto, retomamos aqui algumas considerações (Silva, 2016), que pretendem

promover a argumentação e o alinhamento de alguns contributos para a melhoria do estatuto profissional e da formação inicial de professores, que se pretende tenha implicações na qualidade de um referencial de educação e aprendizagem.

Tal como referem Imig, Wiseman e Neel (2014), a concretização do “itinerário formativo”, de levar o candidato a professor a “aprender a ensinar”, a “tornar-se professor”, deve ser explorado como forma de proporcionar um aperfeiçoamento da qualidade da formação e dos professores, tendo em vista a concretização da melhoria dos processos educativos e da aprendizagem escolar. Esta declaração encontra na realidade portuguesa avanços e recuos que nos deixa, de momento, preocupados quanto ao futuro da formação.

– Começemos pela exigência do acesso aos cursos de professores e da valorização dos seus candidatos. Seja pela via da formação anterior ao acesso aos cursos, seja pela imposição de condições suplementares e específicas, é uma evidência que se queremos melhores professores e os mais capazes para esta profissão, temos que ser seletivos no acesso, exigentes e focados ao longo dos processos formativos.

– Se queremos os mais capazes pela relevância da profissão nos desígnios da sociedade, criemos condições de valorização económica e social destes profissionais. Valorização dos diferentes tipos de valências educativas, discriminação positiva pelos profissionais ligados aos processos de educação básica, pela garantia da excelência do serviço de uma educação primeira, de base e estrutural. Valorização ainda de várias profissões e competências artísticas e técnicas, como formas de assegurar desde cedo um leque diversificado de oportunidades e escolhas quanto aos modos de preencher o dever profissional, cultural e social das pessoas. A sustentabilidade social, cultural e económica das comunidades passa por aqui, pela diversificação, preenchimento e apropriação dos seus cidadãos em atividades múltiplas, que exigem respostas diferenciadoras.

– Escolher os formadores, como noutras profissões, pela excelência do seu conhecimento pedagógico e científico, pela qualidade demonstrada no exercício da profissão, ou seja, os formadores devem ser professores e estarem ligados à atividade docente nos contextos escolares. O afastamento desses contextos cria enviesamentos e desloca o foco da formação para preocupações desligadas do desempenho docente.

– Acreditamos numa formação de isomorfismos, seja pedagógico e metodológico, seja conceptual, procedimental e atitudinal. Continuamos a aprender com o exercício da exemplificação e demonstração de práticas que procuramos apreender para depois exercitar e desenvolver. Muito mais isso se torna premente nos processos do “aprender a ensinar”, naqueles que se vão tornar nos profissionais da aprendizagem consignada pelo ensino.

– Somos pela integração de saberes do conhecimento profissional (Montero, 2001) docente e pelo desígnio de um perfil profissional orientador da formação que permita trabalhar esses conhecimentos. Rejeitamos, assim, qualquer processo de justaposição, de etapas

desconexas da formação e de um tardio e inócuo emergir nos contextos profissionais, que caracteriza uma formação “mosaico” (Roldão, 2001). A formação faz-se de forma integrada, pela aquisição de conhecimentos diversos que se consubstanciam nas relações de significado entre teoria e prática; uma prática que informa a teoria e uma teoria que se formaliza com a prática.

– Revindicamos a primazia do conhecimento/saber e da competência/saber-fazer na prática, em ação, por lógicas construtivistas, ecológicas e sociocríticas da formação e da aprendizagem. Isso implica escutar os alunos e os candidatos a professores, incorporar variáveis diferenciadoras e contextuais nos processos formativos e educativos. Passa, sobretudo, por um olhar de revitalização e centralidade do *practicum*, como instrumento e construto de síntese da construção do conhecimento profissional e da assunção em tornar-se professor e de todo o itinerário que isso implica. Passa também, segundo Zabalza (2006), nesta azáfama de propostas de mudança no marco da docência universitária, com o processo de Bolonha, de se estar a esquecer uma das peças fundamentais da formação dos professores, pelo menos nas perspetivas consideradas modernas: o *practicum*. Tal como o autor, questionamos o que está a acontecer ao *practicum* no processo de convergência, como se pretende organizá-lo, de que forma se aplicam os créditos da formação aos períodos de práticas pedagógicas. Sim, porque

a importância do *practicum* e das práticas nas instituições de formação, a sua integração no currículo formal, a vinculação pessoal e institucional com professores e escolas do sistema educativo não universitário, a formalização do papel dos cooperantes, etc., são questões que mantêm a sua relevância em face da formação de professores. (Zabalza, 2006, p. 312)

– Sim, pelo *practicum* e pela supervisão porque é em torno destes instrumentos que se torna possível a integração das experiências e dos conhecimentos curriculares, pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de conteúdo e de didática do conteúdo, em torno de processos de “andaimização”, que não se esgotam na formação inicial. São necessários passos essenciais em direção a uma verdadeira e autêntica indução profissional, enquadrada numa formação contínua, ao longo da vida, ao serviço da profissionalidade docente, de uma formação e aprendizagem global e integrada.

Diríamos que, depois de avanços significativos na obtenção da habilitação profissional docente, nos modos de promover um estatuto coerente de uma carreira docente, tem-se assistido a recuos críticos nos modos de concretização e apropriação desses desígnios. “Oxalá” a esperança e a vontade de fazer diferente inverta o rumo, “haja o que houver”, no caminho da valorização e concretização da essência profissional do professor que lhe permita colocar a educação nas prioridades da ação social, cultural e política, em prol de uma aprendizagem escolar decisiva para as opções de quem quer escolher com autonomia e liberdade, com o desejo de contribuir para o seu bem-estar e dos outros.

## Referências bibliográficas

- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Livraria Almedina (Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/19188>).
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (documento policopiado, pp.66).
- 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. (disponível em <http://hdl.handle.net/1822/10840>).
- CNE (Ed.) (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- 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.
- Imig, D., Wiseman, D., & Neel, M. (2014). A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas resultados incertos. In M. A. Flores (Ed.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp. 61-80). Coimbra: Livraria Almedina.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcos, A. (Dir.), Fuente, E. A., Redruello, R. A., Fernández, B. C., Díaz, C. D., Gascón, A. H., Aguado, P. G., Ruiz, I. G., Álvarez, J. L., Martínez, A. M., Aresté, J. A., Ibáñez, A. P. & Lobo, E. S. (2002). *Cómo Innovar en el Practicum de Magisterio – Aplicación del Portafolios a la Enseñanza Universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- ME/DEB (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed., revista). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary* (pp. 20). Disponível online em «<https://goo.gl/js9Uu7>» ou «<https://goo.gl/qsThpa>» (última consulta em julho de 2017).
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projeto – do plano mosaico ao currículo como projeto de formação. In B. P. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 06-20). Porto:

- Porto Editora, INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- Roldão, M. C. (2002). Educação Básica e Currículo – Perspectivas para a Sociedade do 3.º Milénio. In J. B. Duarte (Org.). *Igualdade e Diferença numa Escola para Todos – Contextos, Controvérsias, Perspectivas* (pp. 45-64). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de Professores, Construção do Saber Profissional da Profissionalização: Que Triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 13-26) Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Roldão, M. C. (2009). Que Educação Queremos para a Infância? In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Silva, C. (2016). Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo: Entre Formação Inicial, Indução Profissional e Formação Contínua. In M. A. Flores, M. L. Carvalho, & C. Silva (Orgs.). *Formação e Aprendizagem Profissional de Professores – Contextos e Experiências* (pp. 17-40). Santo Tirso: DE FACTO Editores.
- Silva, C. (2017). O Ensino Básico e a Escola no Contexto da Sociedade Pós-moderna. In H. Felício, C. Silva, & A. L. Mariano (Orgs.) *Dimensões dos Processos Educacionais: da Epistemologia à Profissionalidade Docente* (pp. 27-57). Curitiba – Brasil: EDITORA CRV (Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/45535>).
- Torres, J. (2000). Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “A Página”. *A Página da Educação*, 87, Ano 8, Janeiro, 11. Disponível online em «<https://goo.gl/Lkyd59>» (consultado em julho de 2017).
- Zabala, A. (2003). *La Práctica Educativa: Cómo Enseñar* (9.ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zabalza, M. A. (2006). El practicum e la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 311-340). Barcelona: OCTAEDRO.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College – and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 61(1-2), 89-99.