



**Sandra Marina  
Sarmiento Pinheiro  
Ferreira**

**Competências Profissionais do Docente em Tempos  
de Mudança**



**Sandra Marina  
Sarmiento Pinheiro  
Ferreira**

**Competências Profissionais do Docente em Tempos  
de Mudança**

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Contabilidade ramo Auditoria, realizada sob a orientação científica da Professora Isabel Maria Andrade de Carvalho, Professora Adjunta do Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro

Ao meu Tomás,  
filho querido,  
dedico este meu trabalho.

## **o júri**

Presidente

**Helena Coelho Inácio**

Professora Adjunta do Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro

Orientador

**Isabel Maria Correia Andrade de Carvalho**

Professora Adjunta do Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro

Arguente

**Pedro Manuel Rodrigues de Carvalho**

Professor Adjunto da Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico de Castelo Branco

## **agradecimentos**

Quero, antes de mais, deixar aqui expresso o meu reconhecimento à Professora Isabel Maria Andrade de Carvalho, professora adjunta, pelo apoio e disponibilidade que demonstrou na orientação deste trabalho, destacando o rigor e a exigência bem como os incentivos sempre oportunos, que me foi dando durante a sua realização.

Agradeço também a todos os professores do Mestrado em Contabilidade – Ramo Auditoria pelos caminhos teóricos que me ajudaram a descobrir durante a parte curricular do Mestrado e que, sem dúvida, foram também mobilizados para este trabalho.

À Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas “Tomás”, um agradecimento especial por me ter aberto as portas deste e permitido a realização da investigação empírica. Agradecimento que alargo a todos os professores que se disponibilizaram para colaborar comigo. Sem eles, não teria sido possível levar a bom termo esta pesquisa.

Agradeço também a todos os colegas que sempre me perguntavam sobre o seu andamento.

Por último quero agradecer ao meu marido e em especial à minha mãe pela ajuda, apoio afectivo e carinho que me dedicaram. Agradeço-lhes ainda a compreensão, mesmo em momentos de ausência forçada a que os obrigava.

Ao Tomás “minha jóia preciosa”... dedico-lhe este trabalho...

**A todos a minha gratidão**

## palavras-chave

Competências Profissionais, Professor, Mudança, Formação, Qualificações

## resumo

A temática das competências dos Professores no processo educativo, não sendo uma questão nova e estando ainda longe de encontrar o seu papel ideal, tem sido alvo de grande interesse por parte dos investigadores.

Neste trabalho, iremos tentar perceber como a actividade do Professor tem vindo a mudar. É cada vez mais exigente o desempenho do Professor quer ao nível pedagógico mas também a outros níveis. O futuro Professor, vai-se formando ao longo de toda a vida. Adquire conhecimentos, princípios e valores que lhe são transmitidos pela família, pelo meio que o cerca, interiorizando-os na convivência com o “outro”.

A formação inicial é, apenas, a primeira etapa da formação profissional que, cada vez mais, é realizada ao longo da vida.

Assim, com este projecto de investigação pretendemos compreender como é que os Professores percebem as competências profissionais dos Professores, tendo por base o “Documento de Trabalho Nº 3 A, M.E.” do Grupo de Missão – Acreditação da Formação de Professores, que procurou definir o perfil de competências que o Professor deverá ser capaz de demonstrar e até de organizar o seu próprio desempenho profissional.

Por fim, pretendemos ainda, verificar se existem diferenças ao nível da percepção do Professor Típico e do Professor Ideal, relativamente às competências profissionais, aos traços de personalidade e às emoções despertadas nos alunos. O Professor Típico é àquele que podemos encontrar nas nossas escolas e o Professor Ideal é apresentado como o Professor que gostaríamos de encontrar nas nossas escolas.

Algumas das conclusões que retirámos do tratamento estatístico dos dados indicam que o Professor Ideal é avaliado com valores significativamente superiores em todas as dimensões. Em grande maioria, os Professores concordam que não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. Por outro lado, também em maioria, aceitam que a profissão muda e a sua evolução exige que todos os Professores possuam novas competências.

**keywords**

Professional Skills, Teacher, Change, Training, Abilities

**abstract**

The theme of the skills of teachers in the educational process, which is not a new issue and is still far from finding its ideal role, has been of great interest of researchers.

In this work, we will try to understand how the activity of the teacher has changed. It is increasingly demanding the performance of the teacher or the educational level but also at other levels. The future teacher is to form throughout the life. He/she acquires knowledge, principles and values that are transmitted by the family and by the surrounding environment are internalized in living with the "other."

The initial training is only the first stage of training, which is more and more carried throughout life.

Thus, with this research project we want to understand how the teachers perceive the professional skills of teachers, based on the "Working Paper No. 3a, ME" Group's Mission - Accreditation of Teacher Training, which sought to define the profile of skills that the teacher should be able to demonstrate and even organize their own work performance.

Finally, we also want to check whether there are differences in the perception of Typical Teacher and Ideal Teacher, for professional skills, the personality traits and emotions aroused in the students.

Typical Teacher is that we can find in our schools and the Ideal Teacher is presented as the teacher we would like to find in our schools.

Some of the conclusions drawn from the statistical data indicate that the ideal teacher is evaluated with values significantly higher in all dimensions. In large majority, the teachers agree that they not only have knowledge but also professional skills that are not just the domain of the contents to be taught. Moreover, in majority, they accept that the profession changes and its development requires that all teachers have new skills.

## **Introdução**

---

## 1. Problema e sua Contextualização

A temática das competências do Professor/Docente<sup>1</sup> no processo educativo, não sendo uma questão nova, e estando ainda longe de encontrar o seu perfil de competências<sup>2</sup>, tem sido alvo de grande interesse por parte dos investigadores.

Num contexto de incertezas e de mudanças permanentes, as empresas e as organizações já não procuram uma força de trabalho, mas competências ou potenciais de competências (Boterf, 1998), isto é, indivíduos detentores de saberes que irão mobilizar em contextos profissionais.

Deste modo, quer o possamos associar a uma profissão, o certo é que o Docente tem passado por situações diversas, com tendência a serem cada vez menos propícias à criação e manutenção de estabilidade.

A imagem e a actividade do Professor tem vindo a mudar. Há que ter maior rigor: há cada vez mais exigência relativamente ao desempenho do Professor, quer ao nível pedagógico, didáctico mas também a outros níveis, tais como: programação de actividades, dinamização e participação em reuniões. O tempo que o Docente tem para reflectir, isto é realizar investigação/acção é cada vez menor; condição essencial para avaliar, e conseqüentemente alterar ou manter práticas, e até restabelecer as condições físicas e psíquicas para o exercício pleno da sua actividade.

Apesar de cada vez maior a exigência quanto à sua actividade, isto porque há necessidade de operar mudanças na educação de acordo com aquelas que ocorrem em simultâneo na sociedade, respondendo de forma eficaz aos desafios desta. Do Professor não se espera apenas o ensino de conteúdos, mas também o ensino de formas de ser e de estar. Ele é encarado como “modelo”. Esta imagem do Professor é aquela que assume um carácter representativo, quer para o aluno, quer para a família, quer para a sociedade. Na nossa perspectiva, parece-nos que quanto mais o Professor dá de si, mais lhe é exigido. Por vezes, ficamos com a ideia que é no Professor que recaem todos os problemas da educação. Também constatamos que os programas curriculares deveriam ser reformulados, aproximando-se das realidades e vivências dos alunos. Pelos desafios que o Professor

---

<sup>1</sup> Os dois vocábulos presentes ao longo do trabalho – Docente e Professor – foram utilizados com o mesmo significado (o termo Professor é usado no Documento do M.E (anexo II), que serve de instrumento base ao estudo realizado).

<sup>2</sup> No anexo I é definido o perfil de competências do Professor.

enfrenta, assim como pela valorização pessoal, achamos essencial que cada vez mais invista na formação, tendo como objectivo a sua actualização no sentido de desenvolver melhor as suas práticas pedagógicas. Este aprender contínuo vai contribuir para um crescimento tanto pessoal, como profissional. No pensamento de Berger e Luckman (1991:240) *“O homem é biologicamente predestinado a construir e habitar num mundo com os outros.”*

Logo, ser pessoa exige uma relação com outro, vivida no centro da actividade humana, instituída na fonte do dinamismo de cada um. Exige experiência numa determinada sociedade. Apesar de ter pontos comuns na experiência, cada pessoa é única.

A realização pessoal só se faz mediante a comunicação com os outros. E, se isto cabe à pessoa humana, também cabe ao Professor que é, profissionalmente, um ser de relação, de interacção com os outros. Como homem, como pessoa que é, o Professor é um ser com desejo de viver em união com os outros, encontrando nessa relação o sentido da sua própria existência. Nessa relação, *“cada um necessita de se sentir apoiado para ter auto-estima que lhe permita assumir, com êxito, uma profissão com a forte carga relacional que tem a profissão Docente”*. (Teixeira, 1995:114).

A profissão Docente pode ser uma profissão de grandes possibilidades de realização pessoal, mas também pode conduzir à não construção da pessoa, quando surge a frustração e o Docente não se realiza profissionalmente.

O futuro Professor vai-se formando ao longo de toda a vida. Adquire conhecimentos, princípios e valores que lhe são transmitidos pela família, pelo meio que o cerca, interiorizando-os na convivência com o “outro”.

*“Fizeram futuro as sociedades que souberam pensar, as sociedades que souberam produzir e usar de modo inteligente as energias de conhecimento, a versatilidade auto poética da aprendizagem.”*

*Pedro Demo (1996:196)*

Esta citação de Pedro Demo dá-nos a entender o que será um Professor do futuro. Este Professor será alguém extremamente bem preparado em termos de conteúdos. Alguém que pesquisa continuamente para se inteirar da realidade que o rodeia, para não necessitar nas suas aulas de se apoiar nos materiais didácticos. Versátil, a fim de se adequar a todos os requisitos do acto de ensinar.

Nesta perspectiva, as aulas ministradas pelo Professor do futuro preocupam-se com a aprendizagem dos alunos. Há a preocupação de este processo de aprendizagem ter êxito. Tal só acontece quando o aluno passa a ser interactivo e não apenas um elemento integrante deste processo.

Ser Professor é uma arte, e ao mesmo tempo, um talento que precisa de ser completado com formação profissional “adequada”.

Deverá ter o “*conhecimento tácito*”<sup>3</sup> de que fala Michael Polanyi e que é espontâneo, intuitivo, experimental, quotidiano e que ajudará o Professor a ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na acção com o saber escolar.

A vida profissional do Professor deve conjugar-se de forma a que a oportunidade, melhor, a obrigação de aperfeiçoar a sua “arte”, seja uma constante que não poderá adiar, independentemente das valências profissionais que lhe estão adstritas e dos papéis que lhe estão consignados. Deste modo, reconhecemos que o Professor só poderá desempenhar, de forma condigna, a sua missão se tiver competências técnicas, comportamentais, sociais e cognitivas, emocionais e pessoais. No anexo I é possível visualizar o perfil de competências de um Professor. Esta é uma tipologia de competências possível, e para isso iremos utilizá-la por nos parecer a mais adequada a este trabalho.

As **Competências Técnicas** estão relacionadas com a inteligência intelectual (QI), ou seja, a quantidade de conhecimento formal e académico que o indivíduo conseguiu adquirir (domínio de idiomas, formação académica, domínio de metodologias de trabalho, etc.).

As **Competências Comportamentais** são relativas à atitude, comportamento e valores, nomeadamente à ética profissional, à deontologia, ao respeito pelos objectivos, à auto-responsabilidade. É a capacidade de identificar as próprias emoções, motivações e pensamentos, vivenciando e gerenciando-os conscientemente, para expressá-los eficazmente na forma de comportamentos e atitudes que garantam mais satisfação e realizações na vida profissional e pessoal.

---

<sup>3</sup> Conhecimento tácito é aquele que o indivíduo adquiriu ao longo da vida, que está na cabeça das pessoas. Geralmente é difícil de ser formalizado ou explicado a outra pessoa, pois é subjetivo e inerente as habilidades de uma pessoa, como "know-how".

As **Competências Sociais** são comportamentos que se manifestam durante o relacionamento com os outros e que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos da pessoa que os emite, de um modo adequado à situação. Estão relacionadas com a colaboração em equipas, comunicação e cooperação.

As **Competências Cognitivas** são relativas ao desenvolvimento de capacidades, tais como, leitura e escrita, cálculo e resolução de problemas, análise e interpretação de dados/factos/situações, acesso à informação acumulada, interacção crítica com os média.

As **Competências Emocionais** são capacidades adquiridas, baseadas na inteligência emocional que resulta num desempenho destacado no trabalho.

As **Competências Pessoais** são inerentes ao próprio indivíduo e dependem de alguns factores relacionados com as suas origens e com o seu desenvolvimento infantil.

Assim sendo, o principal objecto de estudo do nosso trabalho é tentar compreender como se articulam as competências do Profissionalismo Docente, com as especificidades da sociedade actual, e tentar compreender como é que os Professores percebem as competências profissionais dos seus pares tendo por base o “*Documento de Trabalho Nº 3, M.E., do Grupo de Missão*”<sup>4</sup>.

A aplicação, neste trabalho, de duas tipologias de Professor, vêm no sentido de tentar clarificar a terminologia que define o Professor. Isto é, o documento do Ministério fornece-nos uma categoria de Professor, a Ideal, que é a expectável por parte do Ministério como definição de um “bom Professor”. Acontece que, ao olharmos para o conjunto de Docentes, não encontramos uma tipologia geral, que os identifique a todos com as mesmas características, que os possam “etiquetar” de forma homogénea. Poderão, eventualmente, ter algumas características comuns, mas cada um é marcado pelas suas vivências, aprendizagens, inerentes à maneira de ser. Isto leva-nos à concepção de Professor típico. Aquele que, num grande universo da mesma classe, encerra algumas linhas particulares que o definem como pertencente a essa classe.

*A Proposta II Perfil do Desempenho Profissional dos Professores da Educação Básica e do Ensino Secundário*, contida neste documento, apresenta um perfil do Professor, comum ao conjunto das qualificações profissionais para a docência. O perfil em

---

<sup>4</sup> Documento do Ministério da Educação contendo a Proposta II – Perfil do Desempenho dos Professores da Educação Básica e do Ensino Secundário, em anexo II (devido á extensão do documento, em anexo apenas juntamos a parte relacionada com o nosso estudo).

apreciação caracteriza, em linhas gerais, o desempenho profissional esperado para os Professores. Serve, portanto, de quadro de referência quer para a organização destes, quer para o próprio desempenho de todos os Docentes.

Por fim, vamos verificar se existem diferenças ao nível da percepção do Professor Típico e do Professor Ideal, relativamente às competências profissionais, aos traços de personalidade e às emoções despertadas nos alunos.

Quando falamos em Professor Típico, devemos ter em conta a relação existente entre o Professor e o aluno e a forma como a aula é ministrada. Neste caso, a aula é magistral, com uma transmissão activa dos conteúdos. Existe uma relação vertical em que o Professor é o detentor dos conhecimentos e o aluno o objecto sobre o qual se vai exercer a acção de ensinar. O papel do Professor é “despejar” conteúdos, o aluno, actor passivo, é a “pedra bruta” que tem que assimilar os conteúdos ministrados. O aluno é avaliado pela quantidade de conteúdos absorvidos e dá-se primazia à memorização.

O Professor Ideal relaciona-se horizontalmente com os seus alunos, isto é, mantém uma relação de igualdade com os discentes, não havendo o distanciamento hierárquico entre o Professor e o aluno. Este Professor, para além de transmitir conhecimentos, ensina para a vida. Não se confina aos conteúdos a ensinar, mas transpõe-nos e motiva os alunos para novos caminhos. Ao mesmo tempo dá-lhes liberdade e espaço para tomarem decisões.

O Professor Ideal é carismático, é um exemplo a seguir. Os alunos olham-no com admiração, pois sabem que ele está sempre disponível para os ouvir e ajudar. Este Professor acaba por ser um mediador nas situações mais complicadas. Sabe cooperar, trabalhar em grupo e dá importância à interdisciplinaridade. Esta riqueza de “savoir faire” é uma arma importante no que toca a cativar os seus alunos.

## **2. Razões da Escolha do Tema**

Numa sociedade feita de imprevisibilidades e de incertezas, como é a nossa, parece readquirir importância a formação de cidadãos com saberes diversificados e actualizados, que sustentem a reflexão, a acção e, sobretudo, a tomada de decisões e escolhas críticas.

São óbvias e elevadas as expectativas sociais em relação à qualidade do desempenho dos Professores. São expectativas justificadas e legitimadas pela relevância da

educação para cada cidadão e para a colectividade, pelo facto de constituir um direito universal que deve ser assegurado em igualdade de circunstâncias, e porque toda a colectividade comparticipa na sua realização. Ou seja, a educação, e os factores a ela associados, diz respeito a todos. No essencial, é socialmente esperado que os Professores tenham as competências necessárias para assegurarem aprendizagens de qualidade aos seus alunos. A montante, aquelas expectativas estendem-se também à formação dos Professores, sugerindo algumas interrogações - *Que formação tiveram os Professores do meu filho? Qual a qualidade dos respectivos cursos?* As respostas encontram-se na constatação - através, por exemplo, da acreditação dos respectivos cursos - de que essa formação é orientada por critérios de qualidade que garantem que os futuros Professores adquirem as competências essenciais para iniciarem e continuarem, com exigências crescentes de qualidade, o seu desempenho profissional.

Perante as alterações da sociedade, e conforme refere Martins (1999), “ *que competências devem ser criadas e transmitidas no sistema educativo?*”

A evidência das competências necessárias, para o seu desempenho futuro, constitui uma referência orientadora ao longo do processo de formação dos formandos/alunos. Em particular, ajuda a fazer as escolhas que melhor sustentem o desenvolvimento daquelas competências e a criar disposições para investimentos futuros na formação profissional ao longo da vida. A formação inicial é, apenas, a primeira etapa da formação profissional que, cada vez mais, é realizada ao longo da vida. A ênfase nesta ideia de formação passa para os Professores em serviço, o essencial da acção e da responsabilidade pela sua própria formação e a referência para essa acção é a definição clara do conjunto articulado de competências que, em cada contexto e em cada etapa da sua vida profissional, é esperado que ele domine.

### **3. Percurso de Investigação**

No caso concreto deste estudo, a investigação empírica foi efectuada no Agrupamento de Escolas Tomás, do concelho de Aveiro. Ao reflectirmos sobre a selecção, ponderámos os factores de ordem logística que nos pareceram propiciadores de abordagem e de contactos. Temos consciência que é fundamental estabelecer critérios. Logo, foi considerada a área de trabalho, a relação com dirigentes e corpo Docente do Agrupamento,

a proximidade geográfica em relação ao local de residência, como factores facilitadores das deslocações ao terreno, à recolha e tratamento da necessária informação à obtenção de respostas, face aos objectivos propostos. De entre estas, é de realçar a imprescindível disponibilidade e receptividade por parte do Órgão de Gestão do Agrupamento para a viabilização do estudo.

No Agrupamento foram seleccionadas três escolas EB2,3 do mesmo concelho sobre as quais pretendemos fazer recair a nossa análise.

#### **4. Estrutura do Trabalho**

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes: uma de carácter conceptual, onde se expõe o problema e se discute o cenário global sobre as competências que têm e deveriam ter para um bom desempenho profissional; outra de aspecto prático e empírico.

A primeira parte é composta por três capítulos. O Capítulo I é dedicado ao Perfil de Competências Profissionais dos Professores. Começa-se por definir o conceito de competência e descrever as competências em situações de trabalho. Reflectimos como é que se formam Professores-profissionais competentes, e para finalizar este capítulo falamos sobre os hábitos na formação dos Professores.

O Capítulo II, debruça-se sobre o Profissionalismo Docente. Ao longo deste capítulo, referem-se as várias etapas da actividade de Professor, em que consiste a profissão e carreira e para finalizar uma reflexão sobre a situação actual da carreira Docente.

O Capítulo III refere as mudanças existentes nas escolas, bem como o papel do Professor nesta mudança. Por fim, propõem-se algumas estratégias de redução da resistência à mudança.

Na segunda parte do nosso trabalho, apresentamos o estudo empírico. No Capítulo IV, expõe as orientações metodológicas seguidas no estudo; a opção pelo estudo de caso como estratégia de investigação, e as orientações metodológicas seguidas, os instrumentos e procedimentos utilizados. O capítulo V, refere-se à análise e interpretação dos dados.

A conclusão do trabalho, indica que em grande maioria, os Professores estão de acordo quanto ao facto de que as competências profissionais do Docente não se reduzem ao domínio dos conteúdos cognitivos a serem transmitidos. Por outro lado, aceita-se face

às mudanças ao nível da profissão e há uma exigência que os Professores possuam novas competências a todos os níveis; a importância da Formação Contínua, uma vez que esta se destina preferencialmente aos Professores que estão integrados na carreira, não excluindo todos aqueles que se queiram inscrever e participar.

Dado que o Professor Típico é àquele que podemos encontrar nas nossas escolas e o Professor Ideal é apresentado como o Professor que gostaríamos de encontrar nas nossas escolas, julga-se poder concluir que os Professores que existem nas nossas escolas estão longe de atingir o Ideal em termos de Competências Sociais, Cognitivas, Comportamentais, Técnicas, Emocionais e Pessoais.

## **PARTE I**

---

## Capítulo I

---

### AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES

## 1. Noção de Competência

A noção de competência, como muitas outras noções, não possuiu um quadro representativo intelectual e sem reservas.

Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antónimo, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo. Chega mesmo a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social.

Rabaglio (2001), define competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que permitem ao indivíduo desempenhar com eficácia determinadas tarefas, em qualquer situação. Entenda-se indivíduo não só como uma pessoa, mas também como uma organização. Também é necessário observar que a competência se constrói com a interacção dessas características. Não adianta ter só conhecimento sem habilidade; não adianta ter habilidade e conhecimento sem ter um comportamento adequado.

Para Perrnoud (2000), competência é habilidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos tais como: conhecimentos, capacidades, informações.

Assim, nenhuma competência nos é dada à partida, as potencialidades do sujeito não se transformam em competências efectivas, a não ser a um certo nível de aprendizagem, que não surge espontaneamente, por exemplo, ao nível da maturação do sistema nervoso, e que não se realiza ao mesmo nível junto de cada ser humano. Cada um aprende a falar, quando está geneticamente “pronto”. As competências de que se fala são aquisições, aprendizagens construídas, não virtualidades da espécie.

A competência associa-se à conjugação dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo, na realização de uma actividade, entre os quais se incluem os conhecimentos, as habilidades e os valores. Normalmente, define-se a competência também como uma unidade configurada pelo saber, pelo saber-fazer e pelo saber-ser. Ela faz apelo, não somente aos conhecimentos formais do trabalhador, mas a toda gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, que constituíram a sua própria subjectividade.

Para aprendermos o significado concreto da noção de competência, procuramos submetê-la ao crivo da análise histórico-científica, a partir dos conceitos de *qualificação*

*como relação social e educação profissional*, como algumas das categorias específicas que constituem o processo de *formação humana*.

Definimos a *formação humana* como o processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência. A formação humana é, portanto, o próprio desenvolvimento do homem em interação com a natureza e com os outros homens, na produção material de sua existência (objectivação), apropriando-se de si e das realizações do género humano de forma global.

A *qualificação como relação social* é um conceito que pode expressar, no processo da formação humana, a forma como as subjectividades se constituem nas relações de trabalho, quando se formulam regras colectivas de inserção ou exclusão de indivíduos em grupos configurados por uma identidade profissional e social. No plano institucionalizado, a *educação profissional* é uma forma específica de socialização e de construção de conhecimentos e valores necessários para que os indivíduos exerçam a cidadania e possam viver da sua força de trabalho no exercício de actividades socialmente úteis e, assim, reconhecidas. Neste sentido, é uma categoria que dá visibilidade à função económica da educação.

A competência tem múltiplas e variadas definições, sendo que existe um ponto em comum em todas elas que é o entendimento de que a competência se refere a uma capacidade real, que pode ser demonstrada e, conseqüentemente, está sempre relacionada com uma situação específica. É uma concepção baseada no pragmatismo e que visa, sobretudo, os resultados que podem ser obtidos em trabalho concreto. Assim, o desenvolvimento das competências é uma estratégia para gerar vantagens competitivas – estratégia de produtividade – na qual a gestão de recursos humanos ocupa um lugar central.

A competência está hoje, em termos organizacionais, ligada à excelência. A competitividade radica em comportamentos de excelência ao nível das competências. Daí dizer-se, que ter competências é fazer ou executar uma tarefa de acordo com o que fazem os melhores. Não basta fazer bem ou ser eficaz.

## ***1.1.- Competências e Qualificações***

*“Num mundo complexo e em movimento, já não basta ter valores fortes. É preciso compreender para agir”* (Perrenoud, 2007:130). A mudança na sociedade, ou seja, a nova forma de produzir, aponta para uma nova forma de revisão do trabalho que vai interferir nas relações hierárquicas de poder, exigindo novas políticas de salários, de gestão e de formação. Essa mudança exige tomar a organização como um sistema aberto, no qual intervêm variáveis tanto organizacionais como de personalidade e interpessoais. Assim, a posição que as pessoas ocupam na hierarquia, a maior ou menor flexibilidade de sua personalidade e as relações interpessoais que mantêm, são de grande importância para o processo de mudança.

Também consideramos que analisar as noções de competência e qualificação é, sobretudo, tomar posição sobre diferentes questões tais como: o papel da divisão social e técnica do trabalho, as relações entre as mudanças tecnológicas e organizacionais. Tais noções são a causa de acções concretas, pois auxiliam as práticas educativas e de trabalho, no sentido de que os conceitos de competência e qualificação fortalecem determinadas relações sociais<sup>5</sup> (Carrilo e Iranzo, 2000).

A qualificação é um “conjunto instável de saberes e saber fazer constituídos e recuperados, de atitudes reconhecidas, de potencial pressentido e de um ‘resto’ desconhecido [...]” (Charriaux, 1992). Nesse sentido, ela é muito mais uma inteligência que opera no trabalho, actuando em situações de trabalho dadas.

Confrontando-se o conceito de qualificação com a noção de competência, observa-se que, enquanto o primeiro pressupõe que os títulos académico-profissionais atestam o domínio de conhecimentos e técnicas necessários para o exercício da actividade profissional, a noção de competência induz ao reconhecimento exclusivo da capacidade real do trabalhador, atestada frente às acções concretas de trabalho.

---

<sup>5</sup> As novas relações sociais ocorrem em vários domínios tais como: o mercado de trabalho, nos tempos e na organização do trabalho, na produção, no contrato de trabalho, na estrutura de emprego e nas qualificações, no valor social de trabalho.

## ***1.2- Competências em situações de trabalho***

Entendemos, que as competências, devem ser desenvolvidas tendo em consideração as alterações que estão a ocorrer a todos os níveis na sociedade, tendo em conta os fenómenos profissionais dos sujeitos e os contributos que podem proporcionar para uma melhor compreensão da realidade

As competências profissionais são, nestas considerações, privilegiadas, na medida em que as situações de trabalho são fortemente criadas pelas regras em uso no local e na divisão das obrigações, e reproduzem-se no dia-a-dia, até porque, dentro dos outros campos de acção, que não os profissionais, os intervalos entre situações semelhantes são maiores. É assim que, anunciar delicadamente uma grande novidade a alguém se transforma numa rotina na vida de certas categorias, de médicos ou de polícias, e é uma experiência muito rara na vida privada. No contexto profissional, as competências constroem-se bem mais depressa.

Pode-se representar a evolução dum pessoa como a construção pragmática e intuitiva de tipologias de situações. Cada tipo ou família apela a competências específicas. As competências dum pessoa são-no em função das situações que ela reencontra mais à frente, na sua vida.

Deste modo não podemos dizer que todas as situações da vida apelam a competências específicas. No meio de situações inéditas que um ser humano encontra, muitas são bastantes simples, para que se possam enfrentar sem competências particulares, sendo um bom observador, atento e “inteligente”. O bom resultado depende, então, dum capacidade geral de adaptação e de discernimento, que consideramos comum como a inteligência natural do sujeito.

No entanto, consideramos que as situações, em geral, não são assim tão simples. Sem dúvida, uma pessoa possuidora de grandes meios de observação, de informação, de análise e de experimentação, estará em melhores condições para sair com sucesso dum grande número de situações inéditas, mas isso não será suficiente para satisfazer e para criar uma acção experiente, em particular uma acção rápida e económica.

Num grande número de casos registados pelos especialistas, as competências relevam uma certa forma de inteligência situada, específica. As situações novas são muito ricas, diversas e complexas para que o sujeito as domine, servindo-se unicamente do senso comum e da sua lógica natural. Não as pode tratar senão quando dispõe de recursos

específicos (processos, esquemas, hipóteses, modelos, conceitos, informações, conhecimentos, métodos), mas sempre de maneira específica e preparada para os mobilizar e os colocar em sinergia.

### ***1.3- Exercício e treino na formação de competências***

Parece-nos importante começar por afirmar que o treino poderá ser assemelhado a uma “aprendizagem sobre o assunto em questão”, relativamente incompreensível, qualquer que seja a amplitude e a qualidade da formação anterior.

No nosso pensamento, nenhum profissional, por exemplo um engenheiro, está imediatamente adaptado a um posto de trabalho definido num empreendimento particular, ele só estará “operacional” depois de ter assimilado o que há de singular no seu novo quadro de trabalho: organização dos lugares e das actividades, tecnologias, cultura de empresa, relações profissionais.

Poderemos ser tentados, nesta perspectiva, a reduzir a competência a uma aquisição de “saberes locais” completando os saberes gerais assimilados durante a formação de base. Se assim fizéssemos estaríamos a ignorar o facto que resulta desta aquisição, sendo indispensáveis os ditos “saberes locais” para a construção duma competência.

A competência situa-se para lá desses mesmos conhecimentos. A competência não se forma por assimilações de saberes suplementares, gerais ou locais, mas pela construção dum conjunto de disposições e de esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos em situação, em tempo útil e com discernimento.

Por exemplo, na escola, os alunos aprendem as formas de conjugação, factos geográficos ou históricos, regras gramaticais, leis físicas, processos, algoritmos, a efectuar uma divisão por escrito ou resolver uma equação do segundo grau. Saberão eles contudo em que circunstâncias e em que momento se aplicam estes conhecimentos? É no colocar em relação pertinente os conhecimentos anteriores e os de um problema que se reconhece uma competência. Mas vê-se bem que a exploração metódica de todos os casos encontra limites (tempo, memória, cansaço).

Na nossa perspectiva a escola nunca se pode esquecer que para formar competências, em geral tem também que dar prioridades a recursos. Formar competências não é tarefa pedagogicamente fácil, nem para o Professor nem para o aluno.

Da mesma maneira, na vida, não somos confrontados com um enunciado, mas com uma situação que temos então de transformar num problema. Chega-se a um momento em que os conhecimentos acumulados não são mais suficientes, onde não somos capazes de construir uma matriz com uma situação nova graças a simples conhecimentos aplicados.

## **2. Formar Professores-profissionais competentes**

Formar profissionais de organizações em situação de aprendizagem permanente, tal deveria ser sem dúvida o ponto de vista central da maior parte dos programas e dos dispositivos de formação inicial e contínua dos Professores, do Jardim-de-infância à Universidade. No nosso entendimento, as competências devem ser trabalhadas na formação tanto inicial como continuada e, principalmente, no exercício do ofício do Professor.

Todos nós devemos assumir este processo e empenharmo-nos verdadeiramente nele. A formação teórica e a prática diária do Professor de certeza que irão contribuir para melhorar a qualidade do ensino aprendizagem, visto que, são as transformações sociais que irão gerar adaptações no ensino. Ser Professor é uma arte e ao mesmo tempo um talento que precisa de ser completado com formação permanente. De acordo com o pensamento de Tomás<sup>6</sup> (1987:265) “*ser Professor não é certamente um produto acabado, um estado final, mas será um permanente tornar-se Professor, um processo evolutivo, ao longo do qual as experiências vão ganhando mais significado, o que geralmente se faz acompanhar de um maior envolvimento pessoal por parte do Professor*”. Deste modo, o futuro do Professor, vai-se formando ao longo de toda a vida. Há conhecimentos, princípios e valores que lhe são transmitidos pela família, pelo meio que o cerca, e que ele vai interiorizando na convivência com o “outro”. Pinto (1995:115), afirma que “*os Professores vão viver socializações variadas ao longo do ser percurso profissional*”.

Sendo o Professor, em grande parte, a chave do sucesso ou do fracasso de uma Reforma do Sistema Educativo, a sua formação deve ter como referência a realidade

---

<sup>6</sup> <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3895>.

social. Esta formação deve favorecer e estimular a inovação e a investigação, especialmente, em relação ao processo ensino aprendizagem<sup>7</sup>.

O Professor confrontado com as alterações que ocorrem nos diferentes sistemas certamente, terá que ponderar que competências devem ser criadas e transmitidas no sistema educativo, uma vez que estas novas condições exigem que sejam adquiridas novas competências

Para responder às necessidades, procede-se à transformação necessária dos sistemas educativos: a função dos Professores deve evoluir. Na maior parte dos países ocidentais, o Professor está em vias de passar dum estatuto de executante ao estatuto de “profissional”.

Neste sentido, o profissional é considerado como um prático que adquiriu, por longos estudos, o estatuto e a capacidade de realizar com autonomia e com responsabilidade actos intelectuais não rotineiros na persecução de objectivos em situação complexa (Bourdoncle, 1993; Lemosse, 1989).

Que competências terá um Professor-profissional? Em termos gerais e a partir de vários modelos segundo (Donnay & Charlier, 1990), podemos admitir que um profissional deverá ser capaz de:

- Analisar situações complexas, referentes a várias grelhas de leitura;
- Fazer de uma maneira cada vez mais rápida e reflectida a escolha de estratégias adaptadas aos objectivos e às exigências éticas;
- Retirar, dum leque alargado de saberes, de técnicas e ferramentas, os meios mais adequados, estruturá-los e colocá-los ao dispor;
- Adaptar rapidamente os seus projectos em função da experiência;
- Analisar de maneira crítica as suas acções e os seus resultados;
- A partir da avaliação contínua, aprender sempre ao longo da sua carreira.

---

<sup>7</sup> O processo ensino-aprendizagem é um nome para um complexo sistema de interacções comportamentais entre Professores e alunos.

Esta lista sumária de competências, foi estabelecida em referência ao modelo do Perfil de Competências do Professor, em anexo I.

Sem cairmos *a priori* numa terminologia específica, consideramos aqui, sob a expressão “competências profissionais”, um conjunto diversificado de saberes profissionais, de esquemas de acção e de atitudes, mobilizados durante o exercício do trabalho.

Formar Professores para que eles adquiram e desenvolvam competências profissionais, não depende só deles, sobretudo se eles não virem que as práticas de formação se ligam e se reflectem umas nas outras. Importa, também, ser claro quanto ao processo de desenvolvimento de competências profissionais a privilegiar, não deixando de clarificar previamente a natureza da competência e a sua origem.

Três questões complementares surgem aqui:

- Como é que estas competências se adquirem?
- Como organizar a aprendizagem destas competências profissionais?
- Como é que uma competência profissional é posta em prática por um Professor-experiente?

### ***2.1. Como se constroem as competências profissionais***

No nosso entendimento, a intenção da escola não deve ser passar conteúdos, mas preparar todos os alunos para a vida activa. Educar para a vida é, contudo, educar para uma sociedade dura, difícil, onde existe grande competitividade. Assim sendo, nunca nos podemos esquecer que a escola deve proporcionar a todos os alunos competências adequadas às exigências do mercado de trabalho.

Admitamos, como Schon (1994), que o saber dos Professores-Profissionais se constrói quando se aprende a partir da experiência. Consiste em construir as suas competências a partir de experiências veiculadas sobre o terreno? Ou move-se desde logo numa articulação entre a teoria e a prática? Estes processos valem da mesma forma para o futuro Professor e para os Professores em funções?

Um Professor é mais que um conjunto de competências. É uma pessoa em desenvolvimento. É um ser com o desejo de viver. Logo, ser pessoa exige uma relação com

outro, vivida no centro da actividade humana, instituída na fonte do dinamismo e de sofrimento de cada um. Apesar de ter pontos comuns na experiência, cada pessoa é única. Frequentemente, vive um processo de apropriação individual das normas e das rotinas da organização.

Por isso, como se articulam profissionalização e personalização? O processo de profissionalização não está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento pessoal do Professor? (Baillauquès, 1990). Se sim, quais são as alavancas?

Assim, uma das vias de exploração destas questões consiste em estudar de maneira mais intensa as primeiras experiências dos Professores jovens. Dito de outra forma: as competências de experientes Professores e as competências dos novos Professores diferem fundamentalmente? (Elbaz, 1993). Como é que o saber dos novos deve ser um saber de competência?

Assim sendo, como é que os futuros Professores constroem as suas representações de trabalho? Como é que o processo de profissionalização se desenvolve todo ele ao longo da carreira? Como se caracteriza esta evolução? Podemos caracterizar várias fases de evolução? Os processos evolutivos são similares junto do futuro Professor e junto do Professor em exercício na sua turma? A evolução da profissionalidade está ligada à progressão na carreira? (Jonnaert, 1993).

De uma maneira geral, que factores (individuais, organizacionais, culturais...) influenciam a construção de competências profissionais? Quais são as condições sociais favoráveis? A “cultura a ensinar” constitui um travão ou uma alavanca? A pressão social actual versus a profissionalização (pressão que não é mais que uma ambiguidade) favorece, de facto, o crescimento das competências profissionais, ou arrisca-se a aprofundar as resistências?

De que qualidade são as questões relativas aos processos de construção de competências profissionais? No conjunto dos factores que determinam o desenvolvimento destas competências, quais são aqueles sobre os quais se pode agir, quando estruturamos os programas de estudo e as actividades de formação?

## Capítulo II

---

O PROFISSIONALISMO DOCENTE

## **1. Introdução**

Os Docentes sentem uma angústia profissional relacionada com as alterações do sistema de reformas, com as medidas de política educativa tomadas pelo actual Governo, e sobretudo, relacionada com as mudanças na própria sociedade que alteraram as suas condições de exercício da profissão e o seu próprio estatuto.

A imagem do Professor tem vindo a mudar ao longo dos tempos. O Professor visto como uma pessoa importante, detentora de um saber exclusivo, deixou de existir, ou existe apenas em aldeias isoladas. Hoje, o Professor é visto de diversas formas, algumas contraditórias: para uns ser Professor é um sonho, para outros é uma maneira de subir socialmente; uns consideram que ser Professor é uma profissão de prestígio, outros, consideram que só é Professor quem não sabe fazer mais nada. Dependendo da classe social, das origens de cada um, do meio onde vivem, da imagem passada pela comunicação social e pelos próprios Professores, entre outros factores, há representações sociais diferentes acerca do que é ser Professor.

Segundo o Estatuto da Carreira Docente, os Docentes são os “educadores de infância, Professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e Professores do ensino secundário profissionalizados ou a aguardar profissionalização.” O dicionário básico da Língua Portuguesa, da Porto Editora define Docente como aquele(a) “que ensina”, o mesmo que “Professor”.

## **2. Enquadramento Teórico**

Corroboramos o pensamento de Nóvoa, a actividade do Professor tem sido objecto de estudo por parte de alguns investigadores, tanto a nível nacional como internacional. O investigador português Nóvoa (1992, cit. por Alarcão 2001: 7), identifica quatro etapas na história universal da construção da actividade Docente, que a seguir se aclaram.

Num primeiro momento, que se situa no século XVIII, assistiu-se a uma valorização do trabalho do Professor, caracterizada pelo início do exercício da actividade de Professor a tempo inteiro ou, pelo menos, como ocupação principal, deixando, portanto, de ser uma ocupação secundária de religiosos e, posteriormente, de leigos.

A actividade de Professor passou, nos fins no século XVIII, a ter enquadramento legal como actividade específica, regulada por uma certificação que confere ao Professor

acreditação como profissional de ensino. No século XIX, considerou-se que, para exercer esta actividade, os Professores necessitavam de ter formação específica; criaram-se percursos formativos e até instituições com esse fim, as chamadas escolas normais.

Em meados do séc. XIX, Nóvoa fala da 4ª fase, o tempo em que se constituíram associações profissionais com vista à defesa do estatuto socioprofissional dos Professores, geralmente pautada por três eixos reivindicativos: ***melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira.***

Neste momento, segundo Alarcão, (2001:7-8), vive-se uma 5ª etapa marcada pela consciencialização por parte dos Professores, da especificidade do seu conhecimento profissional. É neste último momento, a 28 de Abril de 1990, que, após várias iniciativas empreendidas por Veiga Simão desde 1972, no domínio do tão almejado estatuto da carreira Docente, que o *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* vem a ser aprovado pelo Decreto-Lei Nº 139-A/1990. Este estatuto dos Professores constituiu, historicamente, mais uma etapa no caminho da profissionalização, permitindo afirmar a existência legal de um grupo exclusivamente encarregue daquela função.

A rede Eurydice que faz a ligação dos sistemas educativos dos diversos países membros da União Europeia, consagrou um estudo completo acerca da actividade do Docente, disponibilizado em Dezembro de 2002. Desse estudo fazem parte quatro relatórios, acerca da actividade do Docente na Europa, nos países membros e em três países da Associação Europeia de Livre Circulação de Profissionais/Espaço Económico Europeu (Islândia, Liechtenstein, Noruega): perfil, profissão e implicações.

Nestes relatórios é mencionado que os Docentes, de uma maneira geral, têm emprego garantido, independentemente do seu estatuto profissional: cerca de 75% dos Docentes possui um posto permanente de trabalho.

O trabalho do Docente é, em quase todos os países, um trabalho de equipa, o que pressupõe que os Docentes, para além do seu horário lectivo, tenham reuniões para coordenar entre si as diversas actividades: ***avaliação, programas, planos de aula,...***

Este mesmo relatório, menciona também que, na maioria dos países, os Docentes em início de carreira usufruem de uma remuneração base baixa: igual ou mesmo inferior ao PIB por habitante; mas em fim de carreira, esta é cerca de 50% superior. Espanha, Grécia e de forma mais marcante em Portugal, as remunerações em fim de carreira

ultrapassam em muito o PIB por habitante; no caso português, esta chega a 200%. Na maioria dos países, a progressão em termos salariais, é proporcional à antiguidade, mas há outros, como o caso português, onde também são tidas em conta as habilitações complementares, o que constitui um incentivo para a formação contínua. Em alguns países, o mérito também constitui um factor de progresso.

Perante esta realidade, os Docentes em Portugal parecem ter benefícios que Docentes de outros países não têm. Esses devem-se, sobretudo, à aprovação em 1990, do Estatuto da Carreira Docente e do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro que estabelece direitos e deveres do pessoal Docente. No entanto, algumas alterações têm comprometido esses direitos adquiridos, tais como, o Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho que reformula alguns artigos do ECD, designadamente o que se refere à posição estatutária do aluno estagiário, assim como à reclassificação ou reconversão profissional dos Professores incapazes para o exercício de funções Docentes, e estipula as condições do exercício de outras funções para além das lectivas; o Decreto-Lei n.º 229/2005, de 29 de Dezembro que altera as condições de aposentação (regimes específicos - na Educação, regimes em monodocência) e a Lei n.º 43/2005 de 29 de Agosto que determinou, o congelamento das progressões na Carreira Docente, entre 29 de Agosto de 2005 e 31 de Dezembro de 2006.

Pelo exposto, estas alterações põem em causa direitos já adquiridos e têm sido motivo de preocupação e angústia tanto para Professores mais jovens, como para Professores em fim de carreira, pois elas implicam mudanças a nível económico e profissional, que se reflectem a nível psicológico e social. Os Professores questionam-se acerca da razão destas mudanças, que lhes parece ser de natureza exclusivamente económica e preocupam-se com a ocorrência de novas alterações. Esta instabilidade sentida causa mal-estar aos Docentes, dentro e fora das instituições.

Na perspectiva de Marques, V. M. (1998:13). "*A desconfiança das autoridades face aos Professores, o clima de confrontação e a negação de salários justos e condições de vida digna e razoável, têm gerado, por parte dos Professores, um pessimismo generalizado face às reformas escolares, que os leva a não se envolverem e a não se sentirem motivados.*".

Para Hargreaves (1998:3), em concordância com o autor atrás citado, as mudanças produzidas por reformas a que os Professores estão a ser sujeitos, para além de fragilizarem os desejos dos Professores relativamente ao ensino, também ameaçam o

desejo de ensinar. Ainda segundo este autor, a imagem vulgar do Professor retrata-o no interior de uma sala de aula com crianças. No entanto, existem outros aspectos que têm assumido importância, como, por exemplo, as reuniões com pais ou colegas e o trabalho que se realiza em casa; estas facetas, devido à invisibilidade, não têm integrado a face pública do ensino. E nos últimos anos, estas partes do trabalho do Professor tornam-se mais complexas e numerosas.

Assim sendo, isto lança o debate entre duas posições, por um lado a profissionalização e intensificação, por outro a deterioração e a desprofissionalização do trabalho dos Docentes. Estes debates levantam questões fundamentais sobre a natureza do trabalho dos Professores e a maneira como esta está a mudar.

Em 1991, Nóvoa (1991:97) menciona “que (...) *os Professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino.*” As mudanças apontadas referem-se especificamente, segundo o mesmo autor, a doze questões que abrangem o “*desenvolvimento de novas concepções da educação, que se reportam ao contexto social da função Docente*” e às “*variações intrínsecas ao trabalho escolar*”. Os indicadores mencionados por Nóvoa (1991:100-109), referentes à época compreendida entre os anos 70 e os anos 90, resumem-se no seguinte:

Mais exigências quanto ao trabalho Docente; menor participação e responsabilização das famílias na educação dos filhos – logo maiores responsabilidades educativas; o Professor é mais uma fonte de informação, mas não a única, devido à emergência dos meios de comunicação de massa – logo o Professor deve reconverter a sua forma de actuação; falta de consenso social acerca dos objectivos das instituições escolares e dos valores a fomentar; aumento das contradições no papel a desempenhar pelo Professor: amigo e companheiro em oposição com o desempenho de funções selectivas e avaliadoras; emergência de um ensino de massas que termina com o conceito de que estudar assegurava um “status” social e compensações económicas, de acordo com o grau obtido; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo porque os pais se sentem defraudados quanto à promessa de um futuro melhor para os seus filhos, e o Professor torna-se o “*bode expiatório e responsável universal de todos os males do sistema*”. Torna-se cada vez mais evidente a falta de apoio e de reconhecimento social do trabalho do

Professor; o elevado “status” social e cultural dos Docentes foi substituído – “ o Professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada ” – a desvalorização salarial levou, por sua vez, a uma desvalorização social da profissão Docente; os Professores receiam a mudança dos conteúdos curriculares, devido ao avanço das ciências e da transformação das exigências sociais pela necessidade de abandonar os tradicionalmente transmitidos; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho. Os Docentes estão “conscientes dos novos esforços que lhes vão exigir as reformas (...)” e “ (...) duvidam da capacidade dos Ministérios da Educação para garantir as verbas necessárias à melhoria da qualidade, dos recursos e das condições de trabalho no ensino”; as relações entre Professor e aluno sofrem mudanças – os alunos têm todos os direitos e os Professores só têm deveres: aumento de violência nas escolas por parte dos alunos a quem se permite impunidade; fragmentação da actividade do Professor: administrar, programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos, atender os pais, organizar várias actividades, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, e, às vezes, vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. Isto é um obstáculo ao desempenho correcto da sua actividade.

### **3. Situação Actual**

Com a aprovação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário pelo Decreto-Lei Nº 139-A/1990, e através do Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de Janeiro, houve uma valorização dos Professores. A criação da carreira única e respectivas formas de progressão na mesma, o estabelecimento das remunerações dos Docentes, os seus direitos e deveres, entre outros, vieram contribuir para uma maior segurança, geradora, por sua vez, de uma maior estabilidade dos Docentes. No entanto, algumas modificações têm contribuído para uma degradação do seu estatuto profissional, (Marques, V. M. 1998).

Aliado a isso, está o facto de os Professores constituírem, na actualidade, um dos maiores grupos profissionais do país e o mais numeroso grupo profissional de trabalhadores intelectuais, o que também se revela uma fraqueza, visto que qualquer medida com incidência financeira representa custos totais elevados. Há já alguns anos sucessivos que, pensando nestes custos, os ordenados dos Docentes têm tido aumentos

abaixo da inflação e houve até situações em que estes não sofreram qualquer aumento. Pela Lei n.º 43/2005, de 29 de Agosto, foi congelada a progressão na carreira, até Dezembro de 2006.

Verificamos também que o excedente de Professores em Portugal leva à modificação das suas condições de trabalho. Para além disso, o papel do Professor deixou de ser apenas o de transmissor de conhecimentos; é a evolução da sociedade que condiciona a amplitude da missão que tem hoje. Nos tempos que correm, desenvolve competências ao mesmo tempo que interage com a família e, por vezes, coloca-se no seu lugar. Para trás ficou a limitação das tarefas à preparação das aulas e respectiva leccionação. Hoje em dia, os Professores assumem o desempenho de vários papéis: são animadores, orientadores, psicólogos, ou no mínimo, estabelecem a ponte com estas estruturas. Conclui-se, portanto, que o leque de tarefas desempenhadas aumentou significativamente, para além de dar aulas e do trabalho realizado em casa. Aumentou também a responsabilidade que a complexidade das tarefas desenvolvidas acarreta.

O culminar de todas estas modificações levou a que o Ministério da Educação, no dia 27 de Maio de 2006, apresentasse uma proposta de alteração de reestruturação do Regime Legal da Carreira do Pessoal Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. O que nos parece mais relevante em termos de estabilidade/instabilidade dos Docentes, refere-se aos seguintes artigos: Artigo 22.º, número 1, alínea f) – Obter a aprovação em prova nacional de avaliação de conhecimentos e competências; Artigo 25.º, número 3 – Os quadros de pessoal Docente dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos estruturam-se em: a) – Quadros de Agrupamento de escolas; Artigo 35.º - Perfis de competências; Artigo 38.º - Progressão; Artigo 39.º - Acesso; Do Artigo 41.º ao 54.º Avaliação do desempenho; Do Artigo 59.º ao 63.º - Remuneração; Artigo 79.º - Redução da componente lectiva.

Deste modo, as alterações propostas vêm mais uma vez deixar os Docentes inseguros, pois a mudança é sempre um factor de instabilidade.

## **Capítulo III**

---

### **O PROFESSOR EM TEMPOS DE MUDANÇA**

## **1. A MUDANÇA NAS ESCOLAS**

A mudança faz desde sempre parte da vida do Homem, enquanto ser em constante busca do saber e dos modelos da perfeição, em constante renovação e desenvolvimento de práticas e conhecimentos, “*é um mundo a flutuar na mudança*”(Giddens, 1993:784).

Analisar as estratégias e desejos dos Professores em tempos de mudança, não é concerteza uma tarefa fácil. Na perspectiva de Hargreaves (1998), as mudanças dos Professores podem ser equacionadas nas seguintes perspectivas: analisar a maneira como os Professores e o ensino têm mudado nos anos mais recentes e avaliar as mudanças que enfrentarão no futuro; examinar a forma como os políticos e os administradores pretendem mudar os Professores e, por fim, abordar a maneira como os Docentes mudam e as razões dessa mudança.

### ***1.1. Implementação das mudanças no ensino***

A problemática da mudança em torno da educação tem sido uma tónica no seio dos nossos governantes, nas últimas três décadas. O reconhecimento da necessidade da mudança face às mudanças sociais do meio envolvente, é uma realidade.

Felizmente, a forma de operar neste campo tem sofrido uma alteração no decorrer dos tempos. A Escola como uma instituição singular, com particularidades próprias e um meio de acção específico, tem ganho um lugar de destaque face à concepção anterior de escola como um prolongamento da administração central.

Formosinho reforça esta ideia quando afirma que é muito importante perceber e ter em consideração o papel preponderante da escola no processo da mudança, e respeitar cada escola como uma só, com uma cultura própria que a distingue de todas as outras (Formosinho e Machado). A concretização de uma mudança,, no seio de uma escola, depende fundamentalmente da criação, ao nível das escolas, de recursos capazes da sua sustentação e das directrizes políticas de que decorrem.

A abordagem da problemática da mudança deve fazer-se sempre à luz do contexto social em que esta se desenvolve. A mudança surge sempre como “*um elemento constitutivo e explicativo da realidade social*”. (Formosinho e Machado 2000:17).

Hoje, na era da “*pós-modernidade*” que se caracteriza pelos avanços das telecomunicações e pela rápida disseminação da informação, cada vez mais se faz sentir a influência de um sistema político, economicista, nas exigências ao ensino. Quando se analisa a mudança nos sistemas organizacionais, temos que a situar na dimensão social em que esta se engloba.

Analisar a problemática da mudança nas escolas obedece às mesmas regras, e é um processo delicado, que exige uma análise de conteúdo cuidada, face à especificidade que envolve o sistema organizacional escolar.

Não obstante as influências exógenas que intercedem na implementação da mudança no contexto escolar, os actores que intervêm no processo educativo têm também um papel preponderante na aceitação ou resistência a este processo, reflexo da cultura escolar e pessoal que os envolve, dos seus receios e incertezas, numa expressão, das dinâmicas que os actores corporizam. Daí que a dimensão pessoal da mudança não possa ser subestimada.

Vivemos numa época caracterizada pela “*mudança acelerada*”(1998:4), que impele a escola numa necessidade de reorganização e adaptação das suas práticas e estruturas, para que esta fique preparada a responder aos objectivos actuais que à escola são exigidos. Queremos com isto dizer que, não basta decretar legalmente a mudança, fundamental é aceitá-la como sua, perceber os seus objectivos, dominar as suas técnicas e saber da sua utilidade prática. Daí que consideramos que o Professor é a chave fundamental neste processo.

## ***1.2. O Papel do Professor na Implementação da Mudança***

Parte-se do princípio que, quando se pretende inovar ou propor mudanças seja em que domínio for, é sempre para melhorar. Conforme a definição da OCDE, inovar é “*a busca de mudanças que, de forma consciente e directa, tem como objectivo a melhoria do sistema educativo*” (Hernandez, 2000:21). No entanto na implementação de práticas inovadoras, os Professores desempenham um papel fundamental, que muitas vezes é descuidado. Estes não são ouvidos relativamente ao plano de implementação e tão pouco quanto à adequabilidade das mudanças que vão sendo impostas ao ensino. Como refere

Fullan, cit Hernandez (1998:21) “*a mudança em educação depende do que os Professores fazem e pensam*”. Por vezes, esta lacuna traduz-se em desajustes entre concepção e execução, e num conseqüente comprometimento do sucesso da implementação da inovação. Resta-lhes questionarem-se quanto aos benefícios das mesmas, a sua adaptação às necessidades pedagógicas e à sua contextualização (Hargreaves, 1998). Por trás de um trabalho de implementação da mudança, supõe-se um trabalho de reconhecimento do campo de acção onde se vai trabalhar.

No entanto, consideramos que ao conhecer os Professores, a sua forma de trabalhar, os seus anseios, necessidades e vontades, permite um forte conhecimento de causa do terreno que se pisa, que possibilita uma estratégia de adaptação metodológica que poderá ir ao encontro das necessidades da realidade escolar em questão. No que diz respeito à mudança de atitude, Bélanger (1994), alerta-nos para o facto de não ser um processo fácil mas possível. No nosso pensamento, a mudança é um processo natural e normal, mas que pode ocorrer com maior rapidez ou lentidão, consoante os obstáculos com que cada um de nós se confronta e se defronta ao longo da vida profissional e pessoal. Apoia-se nas funções estabelecidas por Katz (função utilitária, função de defesa individual, função de expressão individual, função de conhecimento do mundo), e define comportamentos possíveis, susceptíveis de alterar as atitudes.

Assim, para modificar uma atitude de função utilitária, pode-se incitar o indivíduo a reconhecer que esta atitude deixou de servir as necessidades sentidas. As atitudes que revelam a defesa individual podem ser alteradas, se for criado um clima que proporcione a mudança. As atitudes relacionadas com a expressão individual podem ser modificadas, incentivando o indivíduo à reflexão sobre os seus valores ou sobre a sua própria imagem. Por último, as atitudes que se relacionam com o conhecimento do mundo podem ser alteradas quando confrontadas com novas descobertas.

Deste modo o Professor perante a mudança surge como um filtro segregador que determina o sucesso ou insucesso da sua implementação efectiva. Como refere Hargreaves (1998), não basta uma mudança de edifícios, de terminologias, de manuais, de materiais ou de tecnologia. Para acontecer a mudança, não nos podemos esquecer que tem que existir alteração de atitudes. Contudo, este processo exige uma atenção especial ao desenvolvimento profissional dos Professores que acompanham as inovações, sem a qual

se incorre no risco de as inovações materiais não passarem de um acréscimo de bonitos recursos de ornamentação das escolas.

Poder-se-à mudar a Escola sem um empenhamento activo dos Professores?

Ana Benavente faz uma distinção clara entre uma “*implicação de facto*” e uma “*implicação deliberada*” num processo de mudança.

De facto, a implicação acontece quando o Professor se encaixa numa nova situação, sem que mantenha um papel activo ou crítico, é um estar por estar, enquanto que a implicação deliberada compreende já uma atitude activa, um empenhamento e um sentido crítico. Parece lógico compreender que, na primeira situação, os Professores não se preocupam em mudar atitudes e práticas, sendo que, assim, a mudança não se implementa de facto. Não raro será encontrar Professores que, embora conhecedores das novas alterações organizacionais, não as englobam na sua prática quotidiana, por várias razões que podem ir da dificuldade de adaptação à sensação de desnecessidade.

### ***1.3. Resistência à mudança***

No entendimento de Hargreaves (1998), qualquer mudança desenvolve opiniões e estratégias que visam a resolução de problemas e a melhoria de condições, mas trazem consigo uma ameaça real ou imaginária contra alguns interesses adquiridos. Muitas estratégias de mudança “*fragilizam*” o comportamento dos Professores, e põem em causa o empenho e profissionalismo dos mesmos, porque são acompanhadas de um controle serrado e de regulamentos rígidos que controlam a distribuição do tempo dos Professores e põe em causa a sua competência e empenho.

A mudança sugere alterações num sistema que, bem ou mal, tem implantada uma cultura recente ou antiga, que uma vez instalada e sem prejuízo para os actores, recebe sempre duvidosa qualquer proposta de alteração. Se uma cultura é altamente integrada, em que todos os elementos se encontram estreitamente entrelaçados num sistema de interdependência, a mudança é difícil, mas não impossível. Por outro lado, os Professores têm um “*back-ground*” cultural caracterizado por uma atitude individualista, de escolas isoladas, de não partilha de saberes, de “*conservadorismo resistente*” (Formosinho e Machado, 2000:15). Estas são algumas das realidades efectivas do seu trabalho, cujo

abandono, em prol das mudanças, põe em causa todos os seus procedimentos até então. Deitar por terra verdades e práticas que antes eram tidas como válidas e correctas, e substituí-las por novas “*certezas morais*”(2000:4), pode ser encarado como uma crítica ao trabalho que tem vindo a ser efectuado e cria, no seio dos Professores, uma atitude quase que impulsiva de não aceitação.

Segundo Horton e Hunt (1980), a aceitação ou rejeição da mudança dependem da estrutura social e cultural, das atitudes e valores e das necessidades percebidas. Quando as estratégias políticas e administrativas que desencadeiam a mudança não têm uma preocupação de contextualização, de clarificação, nem um conhecimento das necessidades e desejos dos actores educativos, fazem recair sobre a classe Docente um sentimento de impotência e confusão.

Quando a mudança é requerida de fora para dentro do sistema, e não for requerida pelos próprios, desencadeia atitudes de desconfiança, que se agravam quando não é entendido o seu objectivo. Consideramos, que qualquer inovação só poderá ser aceite, quando a sua utilidade pode ser demonstrada com facilidade. E se não ficar compreendido que a mudança é benéfica, e não desemboca em perda de direitos adquiridos, a atitude de resistência agrava-se.

As mudanças compulsivas na educação que envolvem os Professores em novos desafios e que trazem consigo um acréscimo de responsabilização e avaliação, muitas vezes não são acompanhadas de uma alteração das estruturas básicas do ensino, “*cada vez mais elementos são adicionados às estruturas e responsabilidades existentes, pouco lhes é retirado, e menos ainda é completamente reestruturado*” (Hargrevaves, 1998:..XI).O sentimento de frustração e incapacidade, para responder às novas exigências, provoca nos Professores uma atitude de falta de empenho, que como já vimos anteriormente é fundamental à implementação da mudança

No nosso entendimento, consideramos com fundamento nos dados obtidos, que a mudança é um processo de *reestruturações e confrontações* consigo mesmo, que cria discordâncias e protecções diversas, que desencadeia angústias que, por sua vez, proporciona atitudes de resistência auto-protectora.

## **2. Estratégias de redução da resistência à mudança**

### **2.1. A Participação**

Entendemos que, nas organizações, a implementação de mudanças implica uma tentativa de alcançar objectivos comuns, preferencialmente com a cooperação positiva de todos os intervenientes. No sentido de promover a participação activa e o empenho efectivo dos membros, na luta por um objectivo comum, é importante acentuar a importância atribuída à função de cada um, através de uma política de transferência de responsabilidades que, aliás, caracteriza um poder descentralizado

Após estudos realizados por Coch e French (Ferreira, 1996), conclui-se que um dos factores que mais contribui para a redução da resistência à mudança é precisamente fazer participar todos os intervenientes na mudança, no processo de tomada de decisão de todas as mudanças que se pretendem implantar na organização.

A informação e compreensão do processo de mudança planeado, desencadeia nas pessoas uma atitude de acalmia e satisfação, pela não exclusão, que permite o não desenvolvimento daquilo a que Benavente chama de “*resistências psicológicas*” (1990:75). Está em causa também o tipo de informação e a forma como é transmitida. Quem o faz, tem que fazer transparecer os aspectos positivos para que, naturalmente, não se enfatizem os negativos.

Na nossa óptica, consideramos que a atitude de participação proporciona às pessoas uma reafirmação da sua auto-estima, uma percepção pormenorizada do que se vai fazer e permite um esclarecimento de algumas dúvidas e inseguranças que podem surgir relativamente a sua estabilidade profissional. A troca de ideias entre os intervenientes, subjacente a um processo de acção participada, normalmente, provoca alterações ao projecto inicial definido, ou seja, o confronto de ideias provoca o surgimento de novas sugestões de acção que obrigam ao encontro de soluções consensuais, com benefícios ajustados a ambas as partes.

## 2.2. A Formação

Num período de grandes e rápidas transformações e mudanças, os que sobrevivem são aqueles que se preparam para a mudança. Qualquer que seja o ramo de actividade, mudar e inovar são palavras chave numa política de desenvolvimento e acompanhamento do progresso.

Preparar-se para a mudança, significa assumir uma nova atitude mental, *”fazer o presente e criar o futuro”* (Drucker, 1999:74), é fundamental não virar as costas à mudança, mas sim, ir ao encontro dela munido de sabedoria para com ela lidar e dela tirar o maior partido, tornando-a eficaz. As organizações que se preparam para os novos desafios, *”dominarão o amanhã”*, ou seja, serão aquelas que melhores resultados no futuro poderão obter. Sendo a formação um instrumento da mudança, através do qual se promovem as reformas educativas, faz sentido quando se pensa que através dela se consegue tornar os Professores participantes activos na implementação e adaptação da mudança às suas práticas.

Na opinião de alguns autores em torno da matéria, a formação de Professores assume, sem dúvida, um papel preponderante na implementação da mudança, bem como se reveste de uma grande importância no combate à atitude de resistência. É através dela que os Professores interiorizam novas ideias e adquirem novas competências, que vem dissimular as suas angústias, receios e inseguranças e que conseqüentemente se manifestam na *“qualidade da educação e do desenvolvimento do aluno”* (Campos, 1989:136).

A formação é uma *“re-construção permanente de uma identidade pessoal”* (Nóvoa, 1992:25), que se obtém através de um empenho individual nas novas práticas e na descoberta de novas estratégias, no interesse pela inovação e pela renovação de conhecimentos, tendo como base a experiência profissional.

Campos, afirma que cada vez mais a formação surge pela vontade dos Professores em encontrar soluções para os problemas com que se deparam, à medida que vão fazendo da inovação um *“processo de produção”* de práticas. Assim, temos uma formação contextualizada, em que os Professores participam na produção da inovação, e não uma formação infrutífera de preparação dos Professores para alterações curriculares a serem implementadas. (Campos, 1989:156).

A formação é um “*instrumento de mudança*” (Benavente, 1990:279). Sendo a mudança um processo marcado por “*des-construções e reconstruções*”(Benavente 1990:107), no sentido da construção de um conhecimento mais rigoroso da realidade social, capaz de mudar as concepções e atitudes face ao espaço escolar, é importante um trabalho no campo das mentalidades e das representações sociais, que através da formação poderá ser alcançado.

Como profere Sainsaulieu (cit Benavente, 1990:293-296), “*uma acção de mudança pela formação... encontra necessariamente a infra-estrutura dos comportamentos, e tem que a ter em conta*”, para que se possam canalizar métodos e estratégias de acção adequadas, capazes de produzir alterações ao nível da profundidade cultural dos actores, que se transfere para a prática social, e para a sua articulação com a escola. Formar é fornecer “*práticas de acção*” e não erroneamente, discursos de “*sensibilização e persuasão*”, que podem, aliás, reforçar comportamentos de resistência.

Contudo, para mudar as práticas escolares, é preciso trabalhar as práticas sociais já que existe uma relação de influência bi-direccional entre as duas. A formação pode ser o vector de ligação entre as duas, direccionando a sua acção para os grupos inseridos institucionalmente com base em situações concretas, de relacionamento inter-grupo, com projectos definidos e com referências sociais próprias.

Por isso os Professores devem consciencializar-se que, na sua prática profissional, a escola deve ser vista como “*um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas*” e a formação, como “*um processo permanente integrado no dia-dia das escolas*” (McBride,cit Nóvoa, 1992:.29).

Podemos concluir que a participação dos Professores, no processo de mudança, é fundamental. Além dos aspectos já referidos, ainda devemos ter sempre presente que o Professor, para além de um profissional da educação, é uma “*pessoa*”, o que implica desde logo o estabelecimento de processos internos e externos que dominam a representação que cada um tem da realidade, tomando-os agentes interactivos em campos diferentes como: a família, o trabalho, o lazer e outros com os quais estabelecemos relações.

Na nossa perspectiva, consideramos que a mudança está assente em factores emocionais e cognitivos, ocorrendo no âmbito das relações interpessoais e grupais, e deve seguir a especificidade de cada fase, utilizando técnicas que permitam um desenvolvimento correcto e natural do processo.

## **PARTE I I**

---

## **Capítulo IV**

---

A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA: OPÇÕES METODOLÓGICAS E APRESENTAÇÃO DO  
CONTEXTO

## **1. Plano de Investigação**

### ***1.1. Questões e Objectivos de Pesquisa***

O que se entende por competências? O que se entende por qualificação? Que tipos de competências necessitam os Professores? Como se definem? O projecto de formação inicial deve proporcionar o futuro desenvolvimento e reforço de competências?

A partir destas questões, definimos as orientações do nosso trabalho. O principal objectivo é tentar compreender como é que Professores percebem as competências profissionais dos Professores, tendo por base o “Documento de Trabalho N° 3 A, M.E.” do Grupo de Missão – Acreditação da Formação de Professores, que procurou definir o perfil de competências que o Professor deverá ser capaz de demonstrar, e até de organizar no seu próprio desempenho profissional.

Além do principal objectivo, tentamos demonstrar que as qualificações e competências dos Professores são um instrumento central para a promoção do seu desempenho profissional. É também nossa intenção, reconhecer que os Professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. Pretendemos que percebam a ideia de que a profissão muda e a sua evolução exige, actualmente, que todos os Professores possuam novas competências.

Desejamos mostrar que se devem criar as condições que proporcionem aos Professores o apoio adequado, para poderem responder aos desafios da sociedade do conhecimento, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Por fim, pretendemos ainda, verificar se existem diferenças ao nível da percepção do Professor Típico e do Professor Ideal, relativamente às competências profissionais, aos traços de personalidade e às emoções despertadas nos alunos.

Consideramos como Professor Típico o Professor que podemos encontrar nas nossas escolas.

Consideramos como Professor Ideal, o Professor que, ao existir na nossa imaginação, é exemplo de perfeição e que por isso gostaríamos de o encontrar nas nossas escolas.

## **1.2. População Estudada**

A população estudada foi constituída por Professores que leccionam em três escolas EB2,3 do mesmo concelho, no ano lectivo de 2008/2009. Foram entregues 220 questionários aos Professores e recebemos 198 questionários, apenas 10% da amostra não entregou (Tabela 1).

**Tabela 1** – Número de sujeitos abrangidos pelo inquérito

	<b>Questionários entregues</b>	<b>Questionários devolvidos</b>	<b>Questionários não devolvidos</b>
<b>EB2,3 Azul</b>	80	72	8
<b>EB2,3 Verde</b>	76	70	6
<b>EB2,3 Branca</b>	64	56	8
<b>Total</b>	220	198	22

## **2. O Trabalho de Campo no Agrupamento: Procedimentos de Investigação**

O nosso trabalho de campo teve início num prévio contacto com os presidentes do Conselho Executivo do Agrupamento da Escola, com a intenção de nos inteirarmos sobre a disponibilidade do mesmo em colaborar com a nossa investigação. Estes mostraram logo a sua disponibilidade. Neste primeiro contacto institucional, apresentámos as condições em que desejávamos fazer o estudo, dando a conhecer as linhas gerais da problemática, os instrumentos de recolha de dados a utilizar e a amostra a que pretendíamos aplicá-los. Garantimos ainda o anonimato, quer em relação aos Agrupamentos quer em relação aos Professores.

Superada esta fase protocolar, informámos que pretendíamos aplicar o questionário aos Professores do 2º e 3º Ciclo. A sua tarefa consistia em responder individualmente, ao inquérito “Professor Ideal” ou “Professor Típico”.

Na primeira semana de Outubro de 2008, aplicámos os questionários. A distribuição foi feita por nós directamente aos Professores. A recolha foi concluída no final de Outubro.

## ***2.1. Técnicas Utilizadas na Recolha da Informação***

De acordo com os nossos objectivos e a natureza do nosso estudo, utilizamos como fonte de recolha de dados, um questionário destinado aos Professores, com duas versões: avaliação do Professor Típico e avaliação do Professor Ideal (anexo IV e V).

Sendo nosso objectivo recolher o máximo de informação, pensamos que o questionário nos permitirá visualizar melhor os nossos objectivos. O questionário foi o instrumento de recolha de dados por nós seleccionado, dado que coloca todos os inquiridos na mesma situação e facilita a leitura das respostas, permitindo a sua comparação.

Consideramos que houve uma grande preocupação e empenho de todos os envolvidos neste processo, relativo ao preenchimento e à devolução dos questionários.

Os questionários foram introduzidos por uma breve explicação dos objectivos do estudo, na qual dávamos garantias de anonimato e confidencialidade das respostas. Aproveitamos, ainda, este espaço para agradecer a disponibilidade de todos os que aceitaram colaborar connosco.

O questionário está dividido em quatro partes. Na primeira parte previmos um espaço destinado à recolha de dados relativos à caracterização dos sujeitos. Na segunda parte apresentamos uma lista de 42 proposições retiradas do documento de trabalho N.º.3A, “ Perfil geral de competências de Professores de Educação Básica e do Ensino Secundário”, Ministério da Educação, Grupo de Missão, Acreditação da Formação de Professores (anexo II).

Do documento destacamos:

*“O perfil em apreciação enuncia as competências que se espera que o Professor seja capaz de demonstrar... e serve de quadro de referência geral para a organização destes e para o próprio desempenho profissional dos Docentes”.*

M.E., Grupo de Missão - Acreditação da Formação de Professores

Para cada uma das 42 preposições apresentadas, os inquiridos manifestam o seu grau de concordância ou discordância para cada uma das afirmações propostas.

Na terceira parte, apresentamos uma lista de 12 emoções provenientes da Escala de Izard (Isen, 1987). Estas foram seleccionadas a partir de um estudo realizado por Silva (1999).

Neste estudo, Silva (1999) encontrou quatro dimensões emocionais: (1) Emoções negativas; (2) Emoções depressivas; (3) Emoções admiração e (4) Emoções positivas. Retiramos aleatoriamente três emoções de cada uma das referidas dimensões.

Os sujeitos devem indicar se o Professor típico ou Ideal lhes desperta emoções ou não.

Na quarta parte do questionário incluímos 10 traços de personalidade (flexível, sensível, paciente e compreensivo, corajoso, ambicioso, resistente, forte, leal e tem capacidade de liderança). Para cada um dos traços de personalidade apresentados, os sujeitos devem exprimir o seu grau de concordância com as diversas proposições, numa escala que vai do concordo totalmente ao discordo totalmente.

## Capítulo V

---

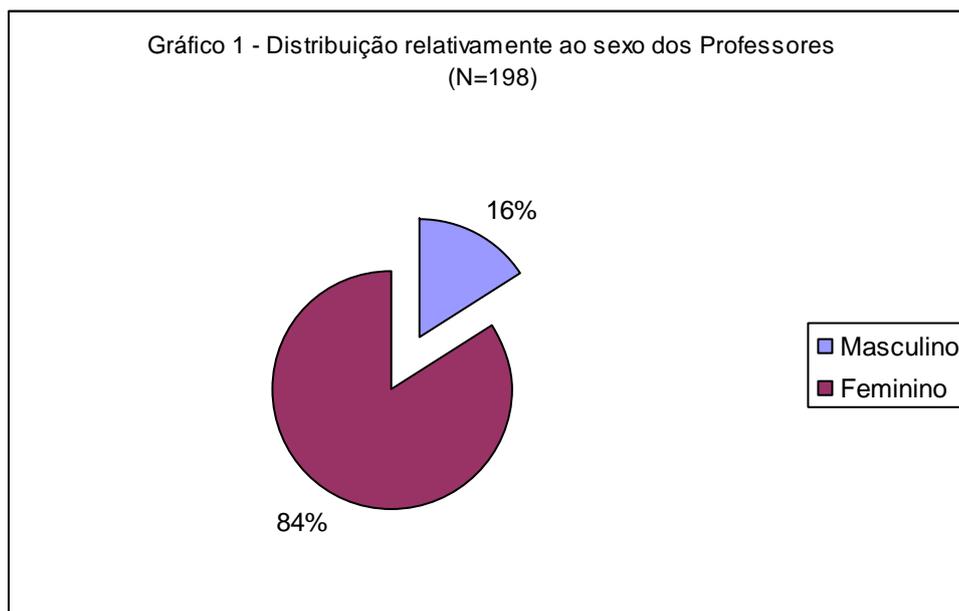
---

### ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

## 1. Caracterização dos Professores<sup>8</sup>

Responderam ao questionário 198 Professores, dos quais 90 (45,5%) avaliaram o Professor Típico e 108 (54,5%) avaliaram o Professor Ideal.

Quanto ao género, o feminino domina as Escolas, como de resto é a tendência nacional, dado 84% são mulheres e apenas 16% são homens (Gráfico 1).



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 1 do questionário (anexo IV e V)

A idade dos Professores distribui-se principalmente pelo intervalo entre os 26 e 58 anos, sendo a média de idades de 41 anos.

Quanto ao estado civil, verificamos que 49,2% eram casados, 41% eram solteiros e 9,8% são divorciados. Dos casados, apenas 14,2% o seu conjugue é Professor(a).

Relativamente ao número de filhos, os respondentes casados declaram em 52% não ter nenhum filho, 21,2% apenas um filho, 17,5% dois filhos, 3,2 três filhos e 6,1 não responderam.

Em termos profissionais, grande parte dos Professores fazem parte do Quadro de Escola (104), 58 ao quadro Zona Pedagógica, apenas 4 destacados, 14 Contratados e 22 Estagiários. (Tabela 2)

---

<sup>8</sup> Em anexo (anexo III), apresentamos um quadro síntese sobre as características dos Professores.

**Tabela 2 - Distribuição dos Professores por Categoria e Ciclo em 2008/2009**

<b>Categoria</b>			
<b>Profissional</b>	<b>2º Ciclo</b>	<b>3º Ciclo</b>	<b>Total</b>
<b>Quadro de Escola</b>	36	68	104
<b>QZP</b>	22	36	58
<b>Contratado</b>	5	9	14
<b>Estagiário</b>	10	12	22
<b>Total</b>	73	129	198

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 7 do questionário (anexo IV e V)

Relativamente ao tempo de serviço de exercício Docente, regista-se uma média de 17 anos de serviço. Esta média não é verdadeira, dado o mínimo de anos de serviço ser de 1 ano e o máximo ser de 35 anos de serviço, logo existe um grande desvio (Tabela 3).

**Tabela 3 – Anos serviço dos Professores**

	<b>Total</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio</b>
<b>Anos serviço</b>	64	1	35	17,86	7,242

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 4 do questionário (anexo IV e V)

Quanto ao local de residência, os Professores, em geral, residem na Cidade ou noutras Freguesias do Concelho, sendo poucos os que vivem longe da escola. Apenas 6,25% residem fora do Concelho.

## **2.Competências dos Professores**

Dividimos as competências em quatro grupos (anexo I), denominados de: Competências Sociais, Cognitivas, Comportamentais e Técnicas.

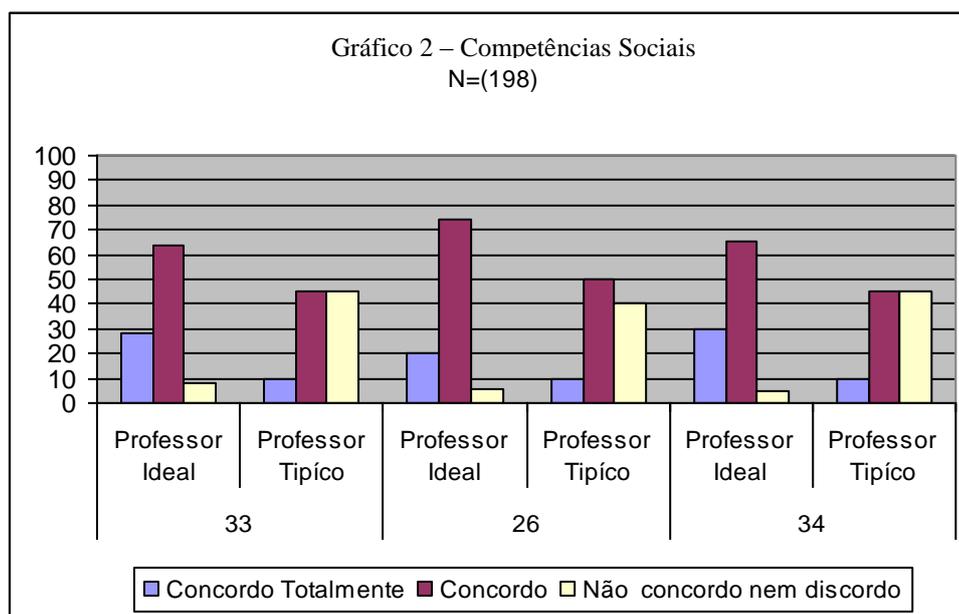
*É preciso reconhecer que os Professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os Professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis.*

(Perrenoud, 2001:34)

## 2.1. Competências Sociais

Este grupo engloba o trabalho cooperativo apoiado na comunidade educativa, com vista à resolução de problemas/ conflitos e educativos organizacionais no respeito pelos actores, a integração de competências dos alunos e do funcionamento da escola, a integração de competências dos alunos/ construção de saberes profissionais dos Docentes nomeadamente no uso de técnicas e instrumentos de avaliação que lhe dêem suporte e uma relação a partir dos contextos assente nas culturas dos alunos, utilizando uma linguagem adequada e recorrendo à avaliação numa perspectiva formativa.

O processo de cooperação educativa tem-se revelado como a melhor estrutura social para aquisição de competências. Na aprendizagem cooperativa, o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. A cooperação educativa, o trabalho a pares ou em pequenos grupos para atingirem o mesmo fim contraria a tradição individualista e competitiva da escola. Pressupõe que cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também.



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas às questões 32,33 e 34 da Parte II do questionário do Professor Típico/ Ideal (anexo IV e V)

### Chave:

Indique qual a sua concordância em relação às afirmações:

*O Professor Típico/ Ideal...*

33- Estabelece relações de cooperação educativa com os colegas, pais e outros membros da comunidade envolvente.

34- Usa estratégias de gestão participada de resolução de conflitos, no respeito por todos.

26- Utiliza a avaliação continua para recolher e processar informação a partir de critérios definidos com os Professores de turma.

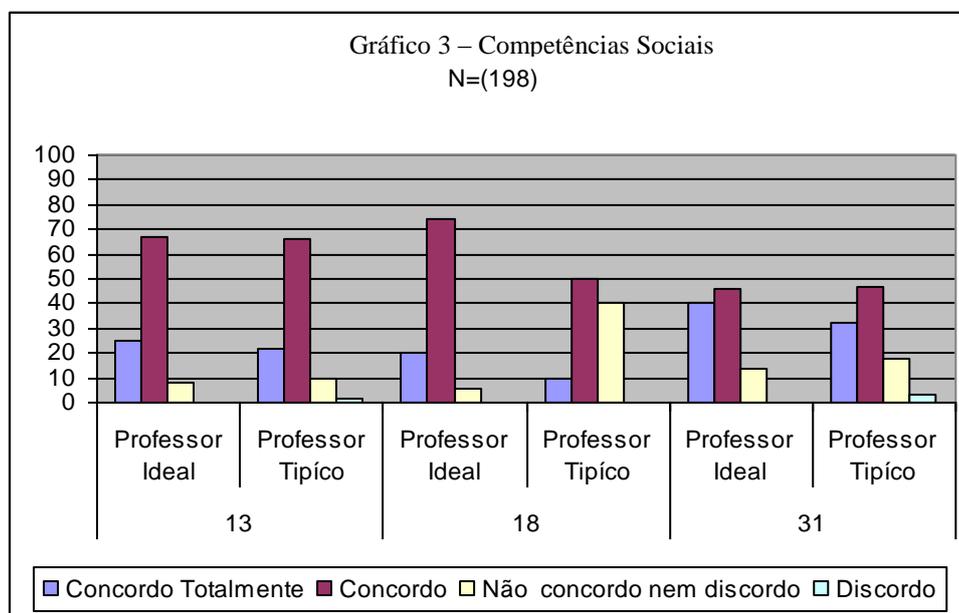
A sociedade e a escola têm evoluído de forma tão rápida, que se exige cada vez mais do Professor, em termos de responsabilidades e competências. À escola são atribuídas maiores responsabilidades, assim ao Professor impõe-se uma actualização permanente da formação profissional que lhe facilite a sua plena integração na escola e no sistema de ensino. O Decreto Lei nº 115-A/98, veio implicar uma maior mobilização e interacção de todos os intervenientes da comunidade educativa. O envolvimento dos pais na escolarização dos seus filhos é cada vez mais necessária, porque é no seio das famílias que as crianças fazem as suas primeiras aprendizagens, a evidência mostra que é urgente a parceria promovida. Assim, ser Professor não é decididamente um produto concluído, um estado final, mas sim uma aquisição de saberes constantes (Gráfico 2- 33).

O Professor deve criar condições que permitam o respeito e a intervenção de outros no processo. Deve traçar estratégias que motivem os seus alunos para os estudos, ajudando-os a compreender o mundo e incutir neles valores e normas que os ensinem a descobrir o melhor caminho para o êxito educativo. Quando existem conflitos é necessário fomentar um clima que facilite ultrapassá-los, neste sentido devem ser desenvolvidas condições que estimulem as pessoas a trabalhar juntas, enfatizar e valorizar o trabalho em equipa. Deve também incentivar a cooperação, colaboração, troca de ideias, partilha e companheirismo, é necessário que haja abertura e estímulo à participação, criando mecanismos de actuação dos segmentos envolvidos no processo escolar. Ainda o Professor deve contribuir para que seja feita uma ligação que permita um clima de estabilidade, emocional, dinâmico e saudável entre todos os utentes. Estes factores dependerão da relação efectiva e do respeito que se estabeleça.

Considerando que a escola é um campo de interacções entre os seus membros, as suas finalidades só se atingem quando eles cooperam e aceitam as regras de jogo dessa organização. A evidência mostra que é urgente a parceria promovida.

Com este método de agir e ensinar, torna-se a escola mais agradável e os alunos tornam-se mais aguerridos e famintos pelo conhecimento. É preocupação permanente do Professor fomentar e valorizar o respeito pelo outro, tendo em conta a sensibilidade, flexibilidade, acessibilidade abertura de espírito e capacidade de trabalhar em grupo (Gráfico 2- 34).

A avaliação contínua é um requisito básico para o melhorar da qualidade de ensino. A avaliação deve servir para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, permitindo fazer mudanças, ajustes e correcções nas acções pedagógicas. A formação é considerada um elemento relevante para a qualidade do desenvolvimento profissional o que deverá contribuir para um melhor desempenho das diferentes funções que o Professor tem de assumir, nomeadamente sobre temáticas relacionadas com a área científico-pedagógica que o Docente lecciona. Com o absorver desta formação o Professor deve agir sempre com o objectivo de saber distinguir as necessidades reflectidas. Este reflectir deve ser com todos os colegas de turma e tendo sempre em conta ultrapassar situações que proporcionem aos alunos novas aprendizagens (Gráfico 2- 26).



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas às questões 13,18 e 31 da Parte II do questionário do Professor Típico/ Ideal (anexo IV e V)

**Chave:**

Indique qual a sua concordância em relação às afirmações:

*O Professor Típico/ Ideal ...*

13- Suscita o interesse e a capacidade dos alunos, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

18- Organiza com os colegas situações de aprendizagem que levem os alunos a integrar competências.

31- Contribui de forma responsável, para a resolução dos problemas educativos da comunidade escolar.

O Professor concede aos alunos a liberdade de pensar, criticar e formalizar as suas opiniões. Cria condições para que os alunos reconheçam que é na escola o começo de tudo.

Alertar os alunos a terem consciência para que não sintam bons em tudo, pois na escola não existem só os bons, todos aprendem de forma conjunta, ou seja com os saberes dos outros nós ficamos mais enriquecidos. O ser humano não está preparado para viver solitariamente. A vida só poderá ser compreendida na interacção do homem com os pares, em comunidade, onde poderá cumprir as suas obrigações cívicas e políticas (Gráfico 3-13).

O Professor procura transmitir aos seus alunos um conjunto de conhecimentos curriculares, atitudes e competências – forma os alunos com vista à sua futura integração na sociedade. O Professor, sendo um bom profissional, deve estar bem informado pedagógica e psicologicamente sobre a criança, disponibilizando-se a melhorar e avaliar o seu trabalho, consultando e informando os seus colegas. Os saberes devem ser partilhados tendo em conta o que cada um pode contribuir para novas aquisições no percurso escolar de cada aluno, considerando uma mais valia para o enriquecimento curricular. (Gráfico 3-18).

Ao Professor exige-se a força e a coragem necessária para enfrentar novos desafios que se colocam na educação, no sentido de contribuir de forma positiva para a resolução de problemas no processo ensino aprendizagem, com o objectivo de atingir sucesso em termos de resultados educativos, destronando os modelos burocráticos, centralizados e regulamentadores a que já nos tínhamos habituado, promovendo sempre o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada, centrada na aprendizagem dos alunos, tendo sempre em mente que a acção educativa não se limita à instrução e à socialização, é mais alargada, Ela deve preparar não só para o crescimento, mas também para a cidadania e para a defesa dos indicadores responsáveis ao desenvolvimento humano (Gráfico 3- 31).

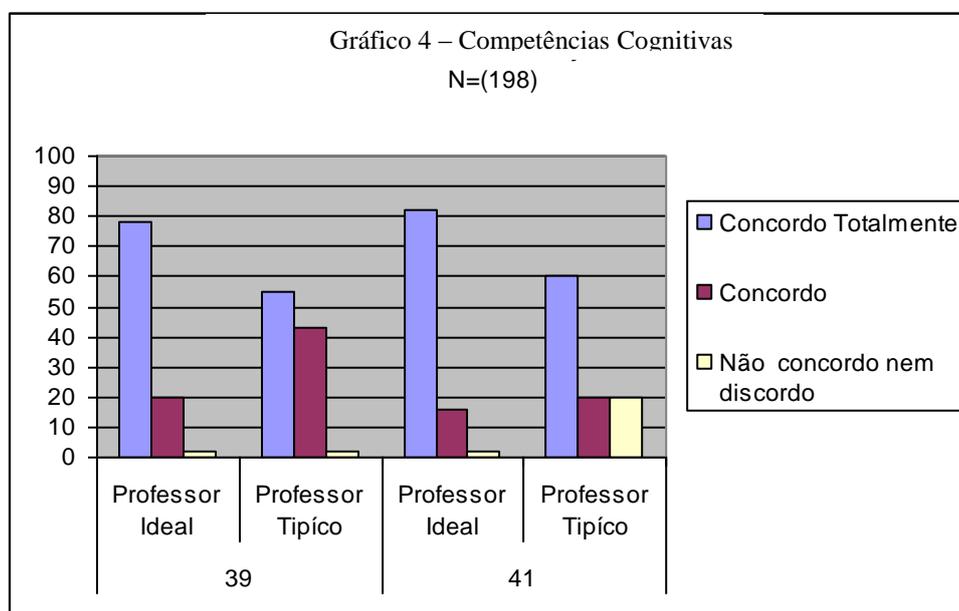
## ***2.2.Competências Cognitivas***

Este grupo engloba a formação realizada pelos Professores, onde sobressai a autoformação e a cooperação como estratégias na formação do Professor.

É evidente que as necessidades de formação são múltiplas e os constrangimentos sociais e institucionais não têm fim. A formação contínua tem como objectivos fundamentais: *"a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; o aperfeiçoamento da*

*competência profissional e pedagógica dos Docentes nos vários domínios da sua actividade; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; a viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência"*<sup>9</sup>.

O Professor Ideal faz mais formação do que o Professor Típico, talvez porque este último tenha falta de tempo, uma vez que as formações exigem muita disponibilidade por parte de quem as frequenta. Efectivamente, importa reconhecer que os sistemas de formação se têm mostrado desadequados e as reformas não trouxeram ventos favoráveis à mudança.



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas às questões 39 e 41 da Parte II do questionário do Professor Típico/Ideal (anexo IV e V)

**Chave:**

Indique qual a sua concordância em relação às afirmações:

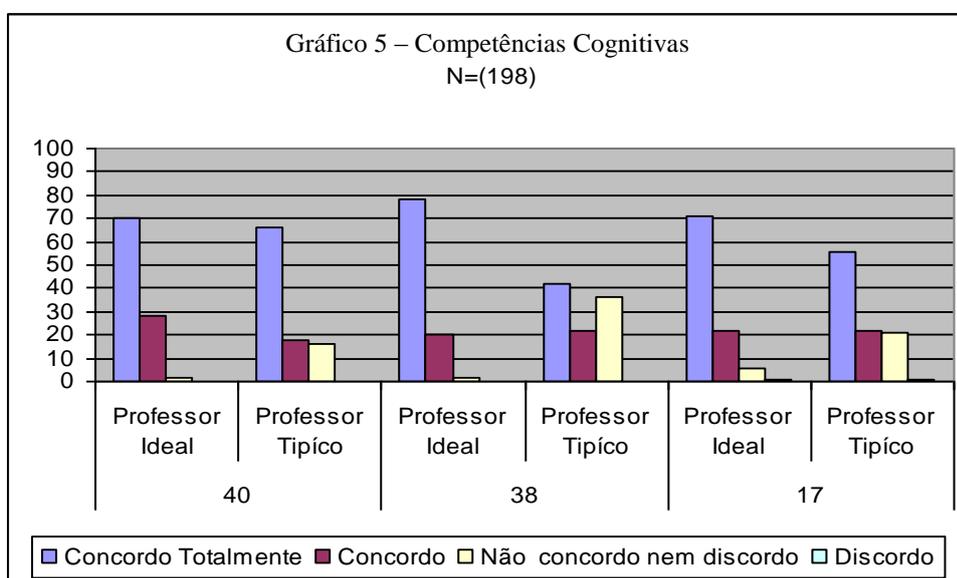
*O Professor Típico/ Ideal ...*

39- Acompanha a evolução do seu campo de especialidade, recorrendo essencialmente a estratégias de autoformação.

41- Utiliza a cooperação como estratégia de formação centrada na resolução dos problemas identificados em diferentes contextos

<sup>9</sup> Lei n.º 60/93 de 20 de Agosto e pelo decreto-lei n.º 274/94 de 28 de Outubro), Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

O Professor deve ter sempre em conta que a sua formação inicial tem de ser actualizada constantemente. É na escola, organização social em mudança, que Professores, alunos e outros agentes educativos interagem, também a escola é o lugar que a própria sociedade organiza e privilegia para proceder à formação das novas gerações. Daqui se depreende que, em termos de formação, deve ser forte o investimento que permitam compreender como se estruturam as interacções. Na sociedade há uma grande diversidade cultural, para o Professor poder estabelecer pontes culturais é um trabalho complexo, lento e de muita perícia. Exige sensibilidade e conhecimentos técnicos adequados a cada situação (Gráfico 4 – 39).



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas às questões 40,38 e 17 da Parte II do questionário do Professor Típico/ Ideal (anexo IV e V)

**Chave:**

Indique qual a sua concordância em relação às afirmações:

*O Professor Típico/ Ideal ...*

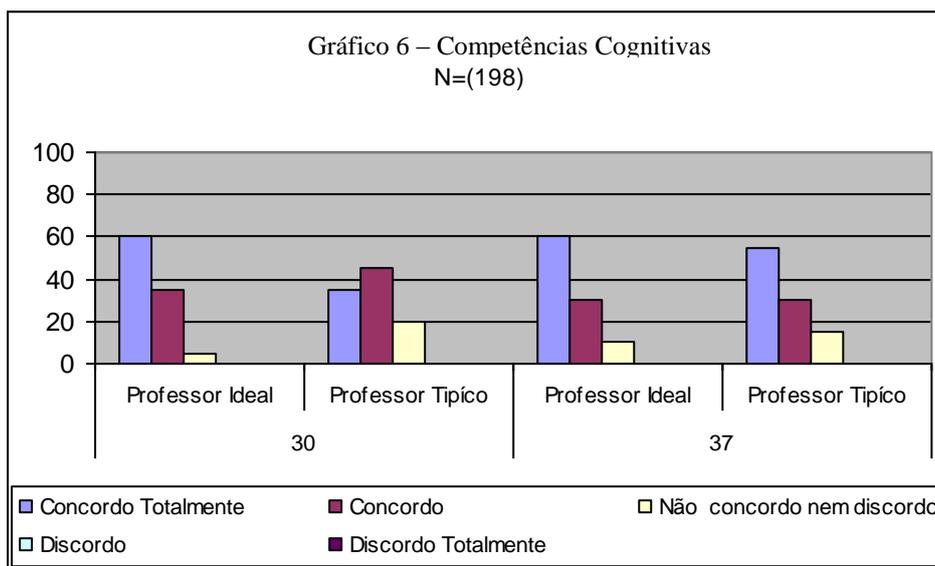
40- Utiliza a auto e hetero-avaliação do seu desempenho para reflectir sobre a sua acção educativa e pratica pedagógica.

38- Respeita a relação privilegiada com os alunos e respectivas famílias mantendo confidencialidade e discrição de dados.

17- Avalia a qualidade dos recursos pedagógicos a utilizar nas situações de ensino e de aprendizagem.

O Professor por si só não é capaz de promover o desenvolvimento. Importa salientar que qualquer que seja o projecto a desenvolver, ele nunca acontecerá, se para tal não concorrer a motivação dos intervenientes do processo. Em toda a actuação o Professor,

deve contribuir para que seja criado um clima de unidade, expresso nas relações entre ambos. Em todo este processo o Professor deverá sempre ser bom ouvinte, manter uma boa comunicação, mas nunca se esquecer de manter a confidencialidade em todos os assuntos que sejam de âmbito pessoal e que diga apenas e exclusivamente às famílias (Gráfico 5 – 38).



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas às questões 30 e 37 da Parte II do questionário do Professor Típico/ Ideal (anexo IV e V)

**Chave:**

Indique qual a sua concordância em relação às afirmações:

*O Professor Típico/ Ideal ...*

30- Conhece a política, o sistema e a administração da educação orientando-o, na sua actuação na escola.

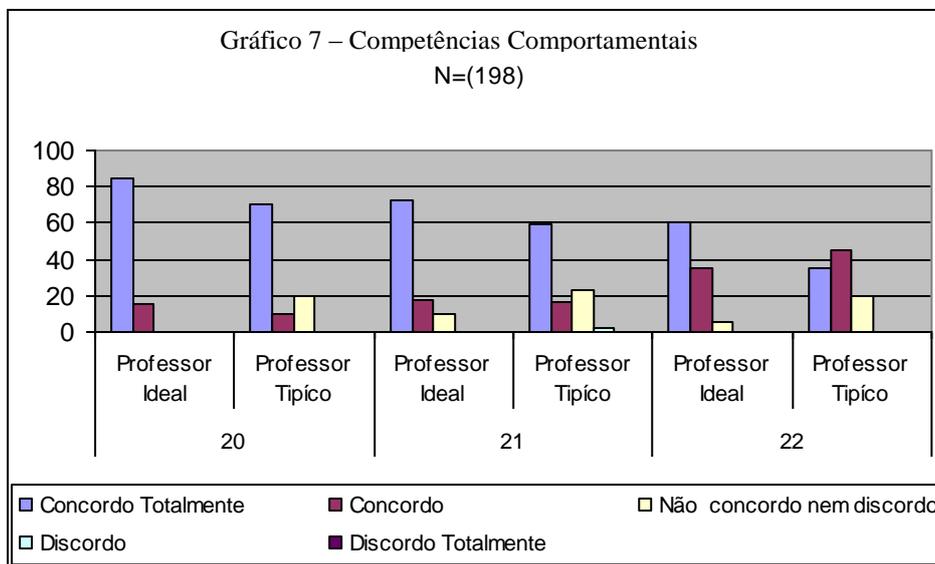
37- Fomenta o respeito pela dignidade da pessoa e o empenho na promoção da igualdade de direitos entre todos os cidadãos.

Hoje a escola é complexa e não pode ser objecto de um sonho parcelar e analítico, Deste modo cabe ao Professor tomar uma política de auto-questionamento e auto-avaliação para balizamento do referencial de conhecimentos, habilidades e atitudes como agentes facilitadores, construtores de competências, educadores, motivadores de talentos humanos para a realização pessoal, profissional, emocional e social. É importante que cada um possa decidir o caminho ou caminhos que considera apropriados dentro do sistema e administração da educação. O Professor nunca se pode esquecer que deve cooperar com

estas estruturas e cada vez mais é uma condição indispensável ao desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas (Gráfico 6 – 30).

### 2.3. Competências Comportamentais

Este grupo é composto pela promoção da aprendizagem, onde transparece a imagem da criação de um ambiente propício à aprendizagem, onde se promovem estratégias de cooperação entre os alunos.



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas às questões 20,21 e 22 da Parte II do questionário do Professor Típico/ Ideal (anexo IV e V)

#### Chave:

Indique qual a sua concordância em relação às afirmações:

*O Professor Típico/ Ideal ...*

20- Demonstra flexibilidade nas situações de ensino face à programação prevista.

21- Promove nos alunos a capacidade de trabalho.

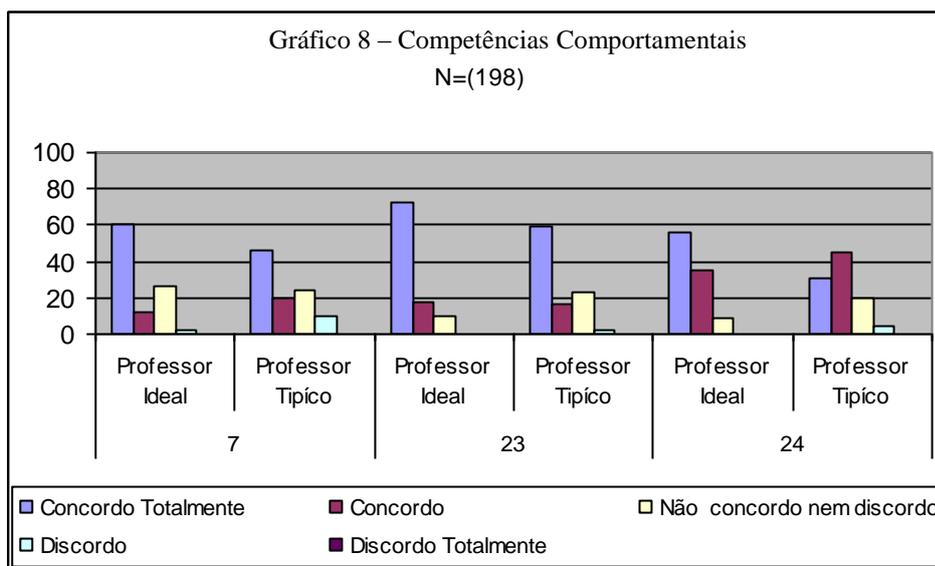
22- Estabelece com os alunos normas necessárias à criação de um ambiente propício à aprendizagem.

O Professor é um artesão que constrói e adapta os seus conhecimentos à população/turma alvo. A programação deverá ser “moldável” às diversas situações de ensino, isto porque não se

pode entender uma turma como um todo homogéneo, nem pensar que a programação é estanque e inalterável. O Professor Ideal reconhece e identifica as características das suas turmas, adapta a sua programação e tem sempre um “trunfo na manga”. O Professor Ideal, é assim, o mágico que desperta os seus interlocutores para o prazer da aprendizagem.

O Professor diariamente deve reflectir e aprimorar a arte de ensinar. Nesta perspectiva é essencial que cada um pense que a educação escolar não se limita apenas a preparar os alunos para a inserção na vida activa, deve também valorizar o seu desenvolvimento e autonomia, nomeadamente através da aquisição de competências sócio-afectivas assumindo o Professor um papel de modelo de saber, de cultura e de atitudes que os alunos devem imitar. O papel do Professor na sua arte de ensinar tem de ser maleável face às situações previstas. Muitas vezes ocorre estar uma programação feita, e pelos factos apresentados tem que sofrer alteração (Gráfico 7 – 20).

O despertar da mente e o despertar para a vida requer impulsos. Incentivar os alunos para o trabalho, despertar-lhes a curiosidade que saciará o conhecimento é tarefa árdua nos dias de hoje, pois são bastantes os atractivos que “acenam” aos jovens. O Professor Ideal motiva e recompensa os seus alunos. Quando os alunos se sentem bem no papel de “aprendiz” , gostam dos conteúdos ou da forma como estes são ministrados, envolvem-se no trabalho (Gráfico 7 – 21).



Fonte: Fonte: Dados obtidos a partir das respostas às questões 7, 23, e 24 da Parte II do questionário do Professor Típico/ Ideal (anexo IV e V)

**Chave:**

Indique qual a sua concordância em relação às afirmações:

*O Professor Típico...*

7- Domina criticamente e numa perspectiva histórica factos, conceitos, princípios e modos de pensar.

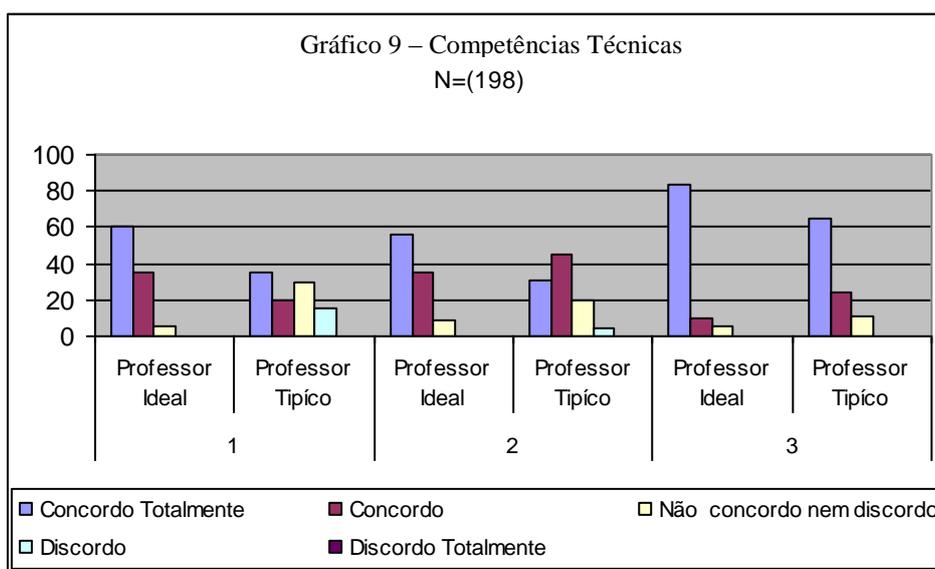
23- Dinamiza o grupo de alunos, promovendo estratégias de cooperação entre eles.

24- Promove iniciativas de participação democrática em situações de vivência quotidiana dos alunos.

A comunidade educativa “vive” e revela-se através da interacção de todos os seus elementos. Os alunos muitas vezes desconhecem toda a orgânica do ambiente escolar no qual são actores. Parte do alheamento que os alunos nutrem pela escola deve-se, precisamente, a este factor. Daí ser importante motivar os alunos para uma vivência mais activa na sua Escola. O Professor Ideal promove e incentiva estas iniciativas que se tornam gratificantes, pois os alunos acabam por aprender a lidar com situações diferentes, conhecem os seus próximos e fomentam a aprendizagem de valores numa cidadania activa (Gráfico 8 – 24).

### 2.4. Competências Técnicas

Este grupo é composto pelas línguas e culturas, donde ressalta o domínio da Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras como veículos de comunicação, abertura e compreensão dos múltiplos problemas do Homem e do Mundo.



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas às questões 1, 2 e 3 da Parte II do questionário do Professor Típico/ Ideal (anexo IV e V)

**Chave:**

Indique qual a sua concordância em relação às afirmações:

*O Professor Típico...*

- 1- O Professor demonstra domínio da língua portuguesa
- 2- O Professor valoriza o enriquecimento profissional proporcionado pelo intercâmbio de pessoas.
- 3- O Professor recorre às tecnologias de informação e comunicação como recurso pedagógico

*Em síntese.....*

Como podemos verificar o “Professor Ideal” é considerado em todas as dimensões, e é significativamente mais competente do que o “Professor Típico”.

Pensamos poder concluir, tendo por base o documento do grupo de Missão do M.E. que as competências profissionais se agrupam para os Professores da nossa amostra em quatro grandes competências: Competências Sociais, Cognitivas, Comportamentais e Técnicas, sendo estas avaliadas como significativamente superiores no Professor Ideal.

Ao recordarmos as ideias de Le Boterf (1994, 1997) explanadas no capítulo um do nosso trabalho, diríamos que o Professor Típico mobiliza significativamente menos competências que se relacionam com as dimensões apuradas, do que o Professor Ideal.

Ao analisarmos a literatura sobre as competências em situação de trabalho, observamos que as competências relevam uma certa forma de inteligência situada, específica. As situações novas não podem ser tratadas senão quando o sujeito dispõe de recursos específicos (processos, esquemas, hipóteses, conceitos, informações, conhecimentos, métodos). Daí, quase, podermos dizer que, a maioria dos Professores que responderam ao nosso questionário, considera que o Professor Típico não é ainda possuidor de processos, informações, conhecimentos, métodos, para ser capaz de utilizar com regularidade as dimensões de competências encontradas, como recurso mobilizável no processo de ensino- aprendizagem.

Se admitirmos como Schon (1983) que o saber dos Professores-profissionais se constrói quando se aprende a partir da experiência, os resultados a que chegamos, na primeira parte do questionário levam-nos a afirmar que é necessário promover mais experiências de cooperação educativa, actualização/formação, novas formas de promover as aprendizagens e continuar a eleger as línguas e culturas (portuguesa e estrangeiras) como importantes na valorização e enriquecimento profissional, pois o Professor Ideal distingue-se significativamente em relação ao Professor Típico.

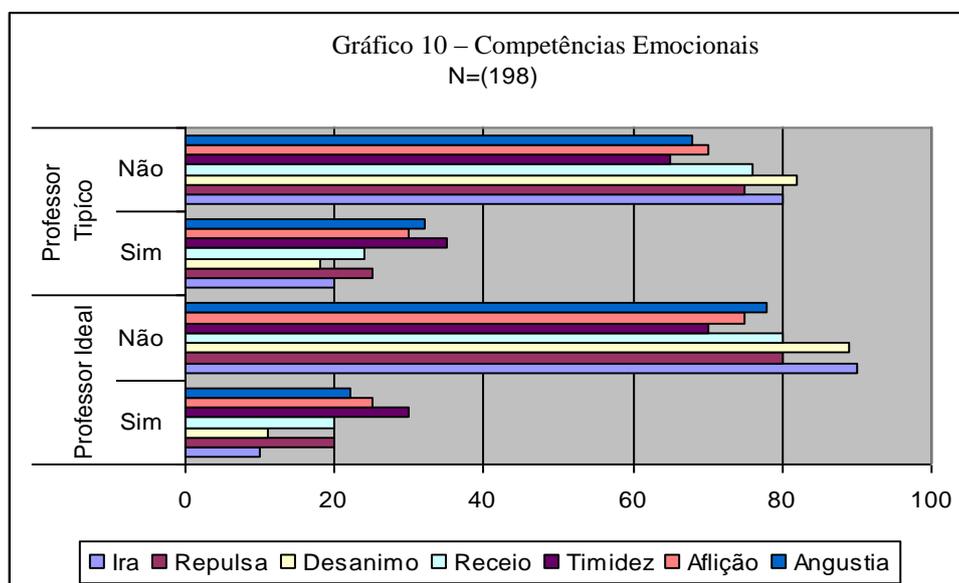
Relembremos agora que os hábitos são feitos do conjunto dos nossos esquemas de percepção, avaliação, pensamento e acção. Que segundo Perrenoud (1976), uma parte importante da acção pedagógica está fundada sobre rotinas ou uma improvisação regulada, que faz apelo a um hábito pessoal ou profissional mais que a saberes.

Parece assim, que as dimensões de competências que encontramos no nosso estudo apontam para níveis de aplicação, significativamente maiores, pelo Professor Ideal, acontecendo por isso o contrário com o Professor Típico.

Assim, julgamos que na prática corrente dos Docentes, e aos olhos dos mesmos, os Professores desenvolvem e aplicam competências que ficam aquém do desejável, uma vez que os dados revelam existir diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões encontradas

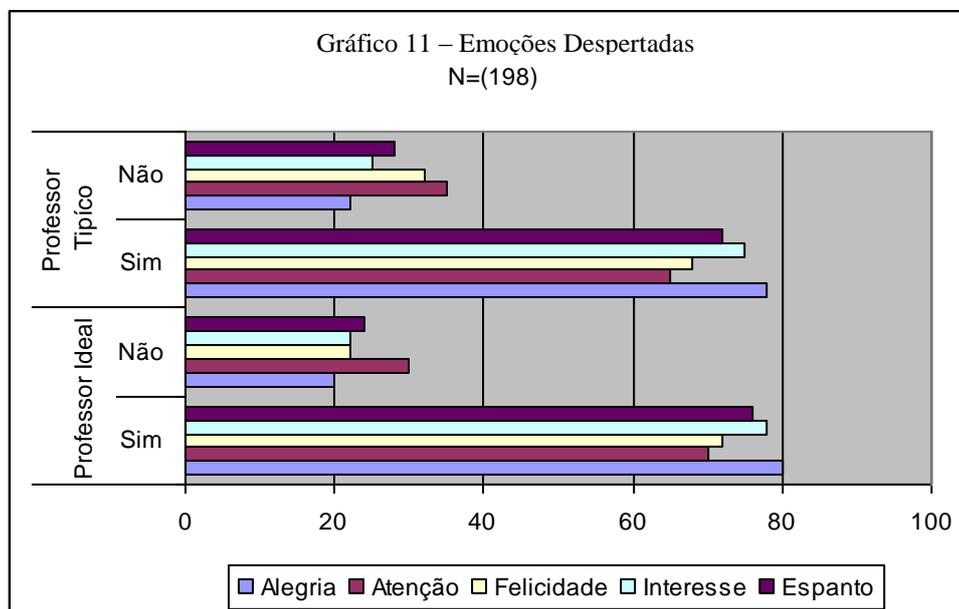
### 3. Competências Emocionais

Na terceira parte do nosso questionário –Emoções Despertadas nos alunos – agrupamos estas emoções em dois grupos: as Emoções Negativas (Gráfico 10), que englobam a angustia, a repulsa, a aflição, a ira, o desanimo, a timidez e o receio.



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 11.1. da Parte III do questionário do Professor Típico/ Ideal (anexo IV e V)

As Emoções Positivas (Gráfico 11) englobam o interesse, a alegria, a felicidade, a atenção e o espanto.

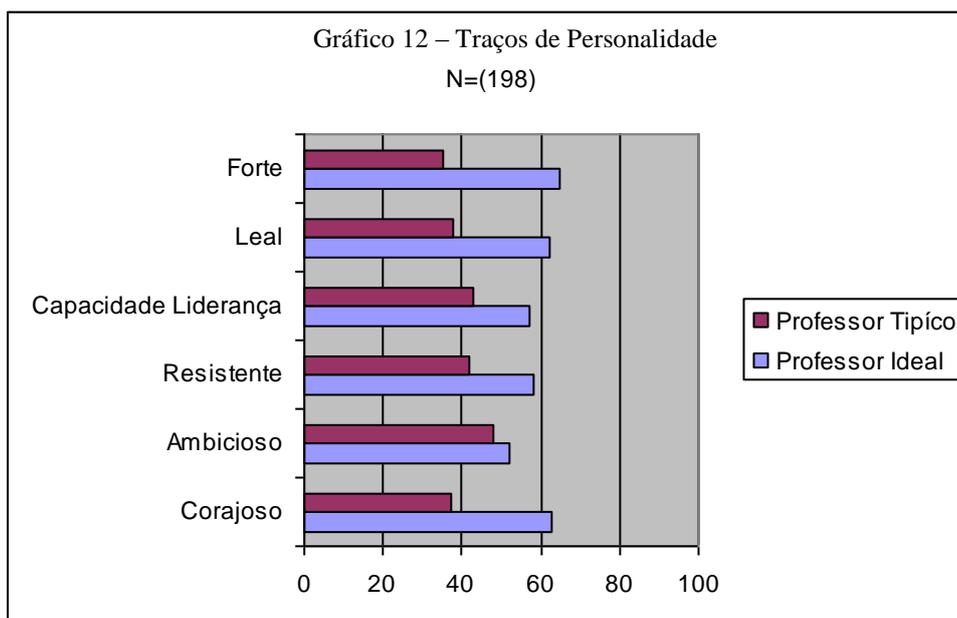


Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 11.1. da Parte III do questionário do Professor Típico/ Ideal (anexo IV e V)

Como se pode verificar, as emoções positivas despertam mais interesse que as Emoções Negativas, tanto para o Professor Ideal com para o Professor Típico (Gráficos 10 e 11).

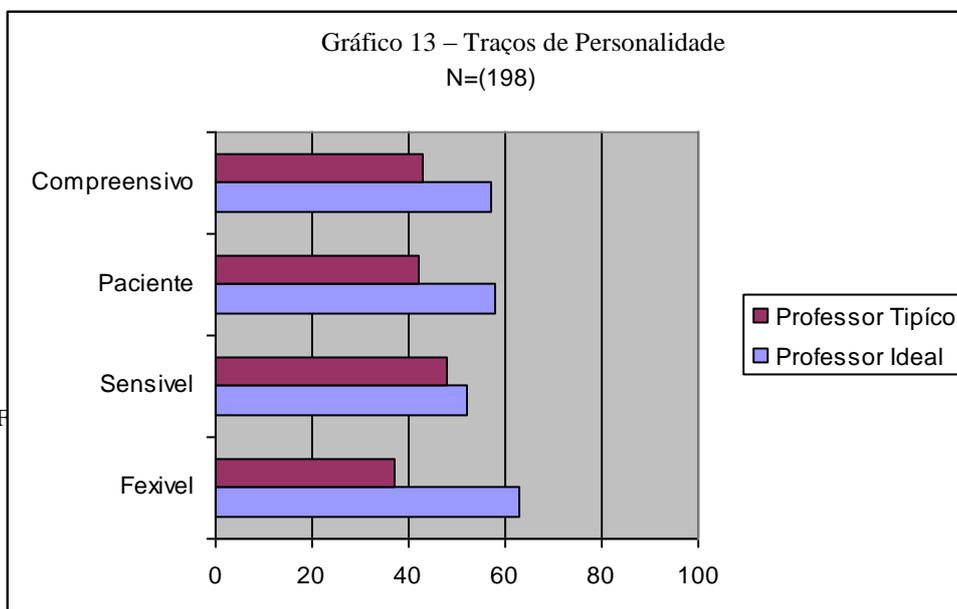
#### 4. Competências Pessoais

Na quarta parte do nosso questionário consideramos dez traços de personalidade. O Professor Ideal mostra características tendencialmente mais fortes que o Professor Típico (Gráfico 12).



Fonte: Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 12.1. da Parte IV do questionário do Professor Típico/ Ideal (anexo IV e V)

Podemos também afirmar que o Professor Ideal é significativamente compreensivo do que o Professor Típico (Gráfico 13).



Fonte: Dados obtidos a partir das respostas à questão 12.1. da Parte IV do questionário do Professor Típico/ Ideal (anexo IV e V)

Deste modo, julgamos que no exercício das suas competências, os Professores consideram importante a capacidade de liderança e a lealdade no Professor Ideal.

## **Conclusão**

---

## **Conclusão**

Nesta conclusão, analisaremos os principais contributos do trabalho realizado, tendo em conta a revisão teórica e o estudo empírico efectuados e, no final tentaremos tecer alguns comentários relativos aos limites desta investigação.

Ao longo deste trabalho, verificámos que formar competências em tempos de mudança, tem assumido, de forma progressiva, um certo relevo no sistema educativo. Também notámos uma gradual abertura, embora, do ponto de vista prático, pareça ainda estar longe daquilo que seria desejável.

Este trabalho consistiu na realização de um estudo de caso no Agrupamento de Escolas Tomás. A investigação abrangeu a população de Professores que leccionam em três escolas EB2,3 do mesmo concelho, no ano lectivo de 2008/2009.

Com a revisão teórica efectuada sobre a temática das Competências Profissionais do Docente, procurámos sistematizar e reflectir sobre como se articulam as Competências do Profissionalismo Docente, com as especificidades da sociedade actual e tentar compreender de que forma os Professores percebem as suas próprias competências profissionais através do reflexo espelhado no “Documento de Trabalho, N.º. 3A, M.E.; do Grupo de Missão de Junho de 2000, quer através da recolha e tratamento de dados fornecidos pelos Professores do Agrupamento de Escolas.

No primeiro capítulo, abordámos o Perfil de Competências Profissionais dos Professores, começámos por definir o conceito de competência e descrever as Competências em situação de trabalho. Também reflectimos como se formam Professores-profissionais competentes, e para finalizar debruçamo-nos sobre o modo como os Professores investem na formação.

No segundo capítulo, centrámos a nossa argumentação no Profissionalismo Docente. No seguimento deste, são referidas as várias etapas da actividade do Professor e, para concluir, reflectimos na situação actual da carreira Docente.

No terceiro capítulo, descrevemos as mudanças existentes nas escolas, bem como o papel do Professor nesta mudança. Por fim, sugerimos algumas estratégias de redução da resistência à mudança.

## 1. Principais Resultados

O principal objectivo foi tentar compreender como é que os Professores percebem as suas competências profissionais tendo por base o “Documento de Trabalho, N.º. 3A, M.E.; do Grupo de Missão – Acreditação da Formação de Professores, que procura definir o perfil de competências que o Professor deverá ser capaz de demonstrar e até organizar no seu desempenho profissional.

Partindo do pressuposto teórico de que as competências dos Professores são um instrumento central para a promoção do seu desempenho profissional, a análise foi efectuada a partir de duas categorias encontradas de forma a melhor podermos atingir o nosso objectivo – O Professor Típico e o Professor Ideal. Estes por sua vez foram avaliados de acordo com seis tipos de competências.

Dado que o Professor Típico é àquele que podemos encontrar nas nossas escolas e o Professor Ideal é apresentado como o Professor que gostaríamos de encontrar nas nossas escolas, julgamos poder concluir que os Professores que existem nas nossas escolas estão longe de atingir a idealidade em termos de Competências Sociais, Cognitivas, Comportamentais, Técnicas, Emocionais e Pessoais, de acordo com a tipologia adoptada no anexo I – Perfil de Competências do Professor.

Era ainda nosso propósito compreender qual a representação que os Professores têm sobre as emoções que despertam nos alunos. Os resultados indicam que os Professores consideram que em média despertam mais Emoções Positivas, do que Emoções Negativas.

Pretendíamos verificar se existiam diferenças ao nível da percepção do Professor Típico e do Professor Ideal relativamente às competências profissionais, traços de personalidade e emoções despertadas nos alunos. Os resultados sugerem que o Professor Ideal é avaliado com valores significativamente superiores em todas as dimensões.

Em grande maioria, os Professores concordam que não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. Por outro lado, também em maioria, aceitam que a profissão muda e a sua evolução impõe que todos os Professores devem possuir novas competências.

Os resultados sugeridos neste estudo indicam que deve ser feito um trabalho no sentido de desenvolver estas competências profissionais dos Docentes em exercício.

Face a estes resultados ressalta a importância da Formação Contínua, uma vez que esta se destina preferencialmente aos Professores que estão integrados na carreira, não

excluindo todos aqueles que acreditando que a aquisição de conhecimentos e seu exercício prático e motivado, são o motor chave do desenvolvimento de competências essenciais, quer ao exercício profissional, quer ao desenvolvimento humano.

*Em síntese*, diríamos que os resultados apurados junto dos Professores inquiridos demonstram que seria desejável que os Professores mudassem as suas práticas e que estas teriam de se pautar por um conjunto de competências sociais, cognitivas, comportamentais, técnicas, emocionais e pessoais que das quais se destacam: a participação no trabalho de equipas contribuindo para a resolução dos problemas com que a educação e o ensino se debatem actualmente; no desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares; utilizar a autoformação e a cooperação como estratégias para acompanhar a evolução científica e a resolução dos problemas identificados em diferentes contextos; demonstrar domínio da língua portuguesa e saber utilizar uma ou mais línguas estrangeiras; ser sensível e compreensivo, forte e ter capacidade de liderança; ser capaz de despertar nos alunos o interesse de aprender, a alegria e a felicidade de viver, a capacidade de dominar a sua atenção durante os seus afazeres e ser capaz de se espantar, isto é, de se admirar e de redescobrir o maravilhoso no mundo que o rodeia; ser capaz de não causar nos outros angústia, repugnância, aflição, ira ou desânimo; ser capaz de contribuir para que o acto de aprender e de ensinar se efectue harmoniosamente, com o respeito por todas as diferenças.

Concluir este trabalho foi um grande desafio e houve momentos em que as forças faltaram. Um dos grandes obstáculos à concretização do mesmo foi a falta de tempo, condicionada em parte pela vida profissional. Sendo a primeira “aventura” na investigação, era grande a preocupação pelo facto de poder não encontrar o caminho certo à primeira tentativa. Por mais que uma vez, lembrámos as palavras de Cury (2005:130) “*quando uma pessoa deixa de perguntar, ela deixa de aprender, deixa de crescer*”. Como ainda queríamos aprender e crescer, tentamos ultrapassar alguns medos e avançar na tentativa de estudarmos do modo mais correcto uma temática que era do nosso interesse – As Competências Profissionais do Docente nos actuais tempos de grande turbulência.

## **Limites**

Durante o percurso deste **estudo de caso** tivemos como intenção prioritária relacionar os dados empíricos obtidos com outras investigações desenvolvidas nesta área. O trabalho que desenvolvemos centrou-se num período bastante curto e bem determinado da história deste Agrupamento. Todavia pensamos ter dado um contributo positivo para o conhecimento nesta área. O envolvimento neste trabalho, assim como a sua realização fez surgir algumas pistas a tomar em consideração na continuação deste estudo, e também na implementação de novos projectos. A alteração das Competências Profissionais, implica conhecer e gerir os diferentes interesses e perspectivas que nem sempre são ajustáveis. Por este facto, justifica-se um maior conhecimento/envolvimento, com o objectivo de desenvolver competências durante todo o processo de ensino/aprendizagem.

Ao longo deste trabalho, procurámos ainda estar atentos à forma como os Professores estimulam e desempenham as Competências Profissionais. Reconhecemos que, no contexto onde ocorre o nosso estudo, os Professores sentem a preocupação de fazer ajustes para dar resposta às necessidades vividas concernentes às Competências Profissionais.

Pensamos, que a dificuldade sentida pelos Professores nesta área, pode ser consequência da formação inicial, da frágil cultura do nosso país, e dos programas curriculares, que na nossa perspectiva deviam aproximar-se das realidades e vivências dos alunos. Reconhecemos que é difícil trabalhar competências do modo como os programas estão estruturados.

## **Bibliografia**

---

## BIBLIOGRAFIA<sup>10</sup>

- Addler, S, 1991, *The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education*, Journal of Education for Teaching, 17(2), 139-150.
- Alarcão, I., 2001, *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor – Da História da profissão Professor ao histórico profissional de cada Professor*, Aveiro: Universidade de Aveiro/2001.
- Altet, M, 1993, *La qualité des enseignants*, Rapport sur les séminaires d'enseignants (O.C.D.E., CERI, D.E.P.9, C.R.N.), Université de Nantes, 39.
- Altet, M, 1994, *La formation professionnelle des enseignants*, Analyse de pratiques et Situations pédagogiques, Paris: P.U.F., 254.
- Apple, M. & Jungck, S, 1990, “No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula”, *Revista de Educación*, 291, pp. 149-172.
- Baillauquès, S, 1990, *La formation psychologique des instituteurs*, Paris: P .U.F..
- Benavente, A., 1990, *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Berger, e Luckman., 1991, *The Social Construction of Reality – A Treatise in the Sociology of Knowledge*, London: Penguin.
- Bourdieu, P, 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève: Droz.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C, 1982, *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora Editora S.A..
- Bryman, A.& Cramer, D, 1993, *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*, Oeiras: Celta Editora.
- Carvalho, M. & Oliveira, P., 1990, *Estatuto da Carreira Docente Anotado*, Rio Tinto: Edições Asa.
- Charlier, E., 1989, *Planifier un cours, c 'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck.
- Chomsky, N., 1977, *Reflexões sobre a linguagem*, Lisboa: Edições 70.
- Cifali, M., 1991, *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*, Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation.

---

<sup>10</sup> As referências bibliográficas feitas correspondem à edição consultada que, nem sempre, é a última edição.

- Cifali, M., 1994, *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris: P.U.F..
- Cifali**, M., 1995, “J’écris le quotidien”, *Les Cahiers pédagogiques*, 331, 56-58.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L., 1986, *Encouraging reflective practice: An examination of issues and exemplars*, New York: Teachers College Press.
- Clift, R. H., R. & Pugach, M., 1990, *Encouraging reflective practice: An examination of issues and exemplars*, New York: Teachers College Press.
- Connell, R., 1985, *Teachers’ Work*, New York: George Allen & Unwin.
- Connely, F. M. e Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*, New York: Teachers College Press.
- De Veechi, G. et Carmona-Magnaldi, N., 1996, *Faire construire des savoirs*, Paris: Hachette.
- Develay, M., 1994, *Peut-on former les enseignants?* Paris: ESF.
- Dicionário das Ciências Humanas, 1984, Edições 70, Lousã: Coleção Lexis.
- Documento de Trabalho, N° 3A, M.E., Oeiras: Grupo de Missão - Acreditação da Formação de Professores.
- Donnay, J. & Charlier, E., 1990, *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Elbaz, F., 1993, *La recherche sur le savoir des enseignants: l’enseignante experte et l’enseignante ordinaire*, In C. Gauthier, M. Milouki, & M. Tardif, *Les savoirs des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Les Éditions Logiques.
- Elliot**, J., 1990, “Teachers as Researchers: Implications for Supervision and for Teacher Education”, *Teaching & Teacher Education*, 6(1), pp. 1-26.
- Elliot**, J., 1991, “A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education”, *British Educational Research Journal*, 17(4), pp. 309-318
- Eurydice, 2002a, *Conditions de travail et salaires*, <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet3.htm> (consultado na Internet em 29/05/2008).
- Eurydice, 2002b, *L’offre et la demande d’enseignants au niveau du secondaire inférieur général*. <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet3.htm> (consultado na Internet em 29/09/2008).
- Fontes, C., Navegando na educação. <http://educar.no.sapo.pt/PROFS2.htm> (consultado na internet em 25/08/2008).

- Foucault, M., 1997, *A Ordem do Discurso*, Lisboa: Relógio d'Água Editores Lda.
- Formosinho, J e Machado, J., 2000, *Reforma e Mudança nas Escolas*, In Formosinho, (Ed), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Lisboa: ASA pp. 15-28.
- Fulian, M., A., 1992, *The new meaning of education change*, London: Cassell.
- Gauthier, C., 1993, *La raison du pédagogue*. Tu C. Gauthier, M. Mellouki, & M.Tardif, *Le savoir des enseignants, Que savent-ils?* Montréal: Les Éditions Logiques,
- Gineste, M. D., 1997, *Analogie etcognition*, Paris: P.U.F.,
- Ginsburg, M., 1990, “El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado”, *Revista de Educación*, número extraordinário, pp. 315-345.
- Giordan, A., 1991, “Le niveau monte, mais les savoirs”, *Builetin SSRE (Société Suisse pour la Recherche en Éducation)*, 1/9 1, pp. 9-12.
- Gordon, T., 1979, *Enseignants effi caces. Enseigner et être soi-même*, Montréal:. Editions du Jour.
- Grundy, S., 1991, *Producto opraxis dei curriculum*, Madrid: Edicion Morata S.L.
- Habermas, J.,1990, *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hameline, D., 1985, *Le praticien, l'expert et le militant*, In J.P. Boutinet, (dir), *Du discours à l'action*, Paris: Harmattan.
- Hargreaves**, A., 1988, “Teaching Quality: a sociological analysis”, *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), pp. 211-231.
- Hargreaves, A., Hopkins, D., 1991, *The Empowered School*, London: Cassell.
- Hargreaves, D. e Hopkins, D., 1991, *The Empowered School*, London: Cassell.
- Hargreaves, A., 1998, *Os Professores em tempos de mudança*, Lisboa: McGraw Will.
- Hargreaves, A., 1998, *Os Professores em Tempos de Mudança – o trabalho e a cultura dos Professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hensier, H. (Éd.) ,1993, *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation*, Sherbrooke: Edition du CRP, Université de Sherbrooke.
- Horton, P. B. E C. L. Hunt., 1981, *Sociologia*, S. Paulo: MacGraw – Hill do Brasil.
- Huberman, M., 1989, *La vie des enseignants*, Paris: Delachaux & Niestlé.

- Isen, A. M., 1987, *Positive affect, cognitive processes and social behaaviour*. In L. Berkowitz (ed.). *Advances in Experimental Social Psychoiogy*, 20, 203-253.
- Jonnaert, Ph., 1993, *Le plan de carrière et le développement profissionnel de l'enseignant Pédagogies*, 6, 17-30.
- Le Boterf, G., 1994, *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf G., 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lemosse, M. (1989). *Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais*.
- Madeira, M., 2006, Ministério propõe que pais participem na avaliação dos Professores <http://www.publico.clix.pt/shownews.asp?id=1258603> (consultado na Internet em 28/05/2008).
- Magalhães, A. C., 1997, *Afecto e Cognição*, Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Malglaive, G., 1990, *Enseigner à des adultes: travail et pédagogie*, Paris: P.U.F..
- Marques, V. M., 1998, *Crise de Identidade ou Identidade (s) em Crise - O Perfil e o estatuto sócio-profissional do Professor do Ensino Secundário – Aveiro*: Universidade de Aveiro.
- Mendelson, P., 1996, *Le concept de transfer*, in Ph., Mëirieu, M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (dir.) *Le concept de transfer de connaissances enformation initiale et enformation continue*. Lyon: CRDP.
- Neto-Mendes, A., 1990, *Profissionalismo Docente em debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Neto-Mendes, A. *Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão Docente* In Costa, J. A., & Neto-Mendes, A. (Org.) (2004). *Políticas e gestão local da educação: actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro: pp 23-33.
- Nóvoa, A., 1991, *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora  
 Nóvoa, A. (Org.), 1991, *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.), 1992, *Os Professores e sua formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote e I.I.E..
- Nóvoa, A. (Org.), 1992, *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A., 2006, Associação de Professores de Matemática – O lugar dos Professores: terceiro excluído?. [http://www.apm.pt/apm/revista/educ50/educ50\\_3.htm](http://www.apm.pt/apm/revista/educ50/educ50_3.htm) (consultado na internet em 21/03/2008).
- Perrenoud, P. (1976). De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique. *Revue européenne des sciences sociales*, 38-39, 451-470.
- Perrenoud, P., 1991, *L' école doit-elle suivre ou anticiper les changements de société?*, Genève: Service de la Recherche Sociologique (mimeo).
- Perrenoud, P., 1994, *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*, Genève: Service de la recherche sociologique & Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Perrenoud, P., 1996, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoir, et compétence dans un métier complexe*, Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P., 1997, *Construir des compétences dès l'école*, Paris: ESF Éditeur.
- Pessanha, E., 1994, *Ascensão e queda do Professor – Questões da nossa época*. Brasil: Cortez Editora
- Piaget, J., 1973, *Biologie et connaissance*, Paris: Gailimard.
- Postic, M., 1990, *A Relação pedagógica*, Coimbra: Coimbra Editora Limitada.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V., 1992, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Raymond, D., 1993, “Éclatement des savoirs et savoirs en rupture, une réplique à Van der Maeren”, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19,1, 187-200.
- Referenciais e Acreditação da Formação de Professores /Relatório do Grupo de Missão- (2000) Edição do ME..
- Sarmiento, M. J., 1994, *A Vez e a Voz dos Professores – Contribuindo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Seiça, A. B., 2003, *A docência como Praxis ética e deontológica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Serrão J. (Dir.), 1990, *Dicionário de História de Portugal*, Vol. V. Porto: Livraria Figueirinha,
- Schön, D. A., 1994, *Le praticien réflexif*, Montréal: Éditions Logiques.
- Silva, A., 1999, *Papel de Género e Práticas Familiares*, Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Silva, F., 1991, “Encontro com o Professor Fraústo da Silva”, *Educação*, 3, 4-8.

Teixeira, M., 1995, *O Professor e a Escola Perspectivas Organizacionais*, Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Vergnaud, G., 1991, *La théorie des champs conceptuels*, Recherches didactiques en mathématiques. Grenoble: La pensée sauvage.

Zeichner, K. M., 1992, *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os Anos 90*. In António Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Zeichner, K. M., 1993, *A Formação Reflexiva de Professores*, Ideias e Práticas, Lisboa: EDUCA.

.

.

## **ANEXOS**

---

## **Índice de Anexos**

<b>ANEXO I</b>	Perfil de Competências do Professor
<b>ANEXO II</b>	Documento do Grupo Missão – Acreditação da Formação de Professores
<b>ANEXO III</b>	Características dos Professores
<b>ANEXO IV</b>	Questionário versão PROFESSOR TÍPICO
<b>ANEXO V</b>	Questionário versão PROFESSOR IDEAL



## ANEXO I- Perfil de Competências do Professor

	<b>Competências</b>
<b>Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trabalhar com autonomia, mas com respeito pela cultura</li><li>• Comunicar de forma clara e com linguagem técnica adequada</li><li>• Trabalhar e equipa</li><li>• Adaptar-se à mudança</li><li>• Saber ensinar</li><li>• Agir com rigor</li><li>• Ser flexível face a problemas e soluções</li><li>• Estar disponível para aprender de forma continua</li></ul>
<b>Cognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Básicos (leitura, escrita, cálculo, capacidade de raciocínio)</li><li>• Raciocínio abstracto</li><li>• Raciocínios de tipo analógico simples (comparar, classificar)</li><li>• Identificar e resolver problemas</li><li>• Aprendizagem ao logo da vida</li></ul>
<b>Comportamentais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Seleccionar e processar informação</li><li>• Planear, organizar e controlar o trabalho</li><li>• Utilizar as novas tecnologias</li><li>• Enfrentar os deveres e dilemas éticos</li></ul>
<b>Técnicas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Língua materna</li><li>• Línguas estrangeiras</li><li>• Matemática</li><li>• Organização (missão, objectivos, cultura e envolvente)</li><li>• Tecnologias</li></ul>
<b>Emocionais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Negativas (angústia, repulsa, aflição, ira, desanimo, timidez, receio)</li><li>• Positivas (interesse, alegria, felicidade, atenção, espanto)</li></ul>
<b>Pessoais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Forte</li><li>• Leal</li><li>• Capacidade de Liderança</li><li>• Resistente</li><li>• Ambicioso</li><li>• Corajoso</li><li>• Compreensivo</li><li>• Paciente</li><li>• Sensível</li><li>• Flexível</li></ul>

Quadro adaptado do Manual “Estratégias Empresariais e Competências-Chave”, do Observatório do Emprego e Formação Profissional, pág. 104.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**REFERENCIAIS E ACREDITAÇÃO DA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

**Relatório do Grupo de Missão**

**Junho de 1998**

ÍNDICE

<b>Introdução Geral</b> .....	3
<b>1ª Parte: Referenciais dos cursos de formação inicial de professores: perfis profissionais e de formação</b> .....	7
<b>A. Apresentação das Propostas</b> .....	8
Introdução .....	9
I. Perfis Profissionais de Educadores e Professores: Qualificações Profissionais Específicas para a Docência .....	11
II. Perfil do Desempenho Profissional dos Educadores e dos Professores .....	18
III. Perfil de Formação de Educadores e Professores .....	21
<b>B. Propostas</b> .....	25
I. Perfis Profissionais de Educadores e Professores: Qualificações Profissionais Específicas para a Docência na Educação Básica e no Ensino Secundário .....	26
II. Perfil do Desempenho Profissional dos Professores da Educação Básica e do Ensino Secundário ..	39
III. Perfil Curricular Geral e outras Condições de Organização dos Cursos de Formação Inicial de Professores .....	47
<b>2ª Parte: Sistema e organismo de acreditação da formação inicial de professores</b> .....	54
<b>A. Apresentação das Propostas</b> .....	55
Introdução .....	56
I. Sistema de Acreditação .....	58
II. Organismo Autónomo .....	61
<b>B Propostas</b> .....	64
IV. Sistema de Acreditação da Formação Inicial de Professores .....	65
V. Organismo Autónomo de Acreditação da Formação de Professores .....	72

**INTRODUÇÃO GERAL**

1. O Grupo de Missão *Acreditação da Formação de Professores* foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/97, de 9 de Junho. Ao Grupo foi cometida a missão de, no seguimento do parecer que o Conselho Nacional de Educação (Parecer 3/96) emitiu sobre o Projecto de Portaria de Habilitações Docentes, elaborar propostas que tivessem em conta as considerações e recomendações aí exaradas. Nos termos do Plano de Actividades do Grupo, aprovado pelo Senhor Ministro da Educação, as propostas deveriam fundamentar a elaboração de diplomas legais relativos, em primeiro lugar, a *um novo regime jurídico de formação inicial de professores*, nomeadamente no que diz respeito aos referenciais para a organização dos cursos, seja em termos de perfis profissionais docentes – que qualificações docentes específicas para as quais podem ser criados cursos e, para o conjunto das mesmas, qual o desempenho profissional esperado dos professores no final daqueles –, seja em termos do perfil das formações – estrutura curricular e outras condições de organização dos cursos. Em segundo lugar, deveriam ser elaboradas propostas relativas a um *sistema de acreditação dos cursos e ao organismo autónomo* competente para o efeito.
  
2. Ao Grupo foi concedido o prazo de 180 dias para a apresentação das propostas e a sua coordenação foi atribuída a Bártolo Paiva Campos, o qual iniciou funções em 18 de Agosto de 1997 (Despacho Interno n.º 42 A-I/ME/97 de 1 de Agosto); pelo Despacho n.º 7680/ME/97 (2ª série), publicado em 17 de Setembro, foram designados os seguintes oito membros do Grupo:
  - a) Maria Beatriz Gomes Bettencourt S. Canário, em representação do Departamento do Ensino Superior;
  - b) Luís António Pardal, em representação do Departamento do Ensino Secundário;
  - c) Vasco Rui Mendes Brosque Graça, em representação do Departamento da Educação Básica;
  - d) Joana Orvalho, em representação do Departamento de Gestão dos Recursos Educativos;
  - e) Luís Fernando Gomes de Sousa Lobo, em representação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas;
  - f) Luís de Jesus Santos Soares, em representação do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos;
  - g) Ivone Oliveira Niza, da Universidade Nova de Lisboa e João Filipe Queiró, da Universidade de Coimbra, como personalidades de reconhecido mérito no domínio da formação de professores.

De acordo com o disposto no citado diploma, os membros referidos nas alíneas e) e f) fizeram-se substituir pontualmente, em função da especificidade dos temas, designadamente por:

- Licínio Chainho Pereira
- Margarida Fernandes e Maria de Jesus Lima

3. Para a elaboração das propostas, o Grupo de Missão:

- (i) analisou a política de formação inicial de professores até agora seguida em Portugal relativamente a estas questões;
- (ii) recolheu e sistematizou dados sobre políticas de alguns países estrangeiros nos mesmos domínios, quer através de visitas ou por correspondência, quer através de pesquisa documental, inclusive na *internet*;
- (iii) examinou políticas nacionais relativas à acreditação de outras profissões;
- (iv) realizou dois seminários com representantes das instituições<sup>1</sup> dos ensinos universitário e politécnico, público e privado, e um com representantes de associações<sup>2</sup> pedagógicas, científicas e profissionais de professores, de âmbito nacional, para usufruir do contributo de pessoas que ocupam posições significativas no domínio da formação inicial de professores;
- (v) criou uma página na *internet*<sup>3</sup> para informar o público interessado sobre as suas actividades e sobre versões preliminares das suas propostas, bem como para criar oportunidades de formulação de perguntas e apresentação de sugestões, inclusive por *e-mail*;
- (vi) constituiu subgrupos, de entre os membros do Grupo, a quem coube elaborar, entre reuniões, as sucessivas versões das cinco propostas apresentadas<sup>4</sup>;
- (vii) realizou dezanove reuniões plenárias, tendo terminado os seus trabalhos em 29 de Maio de 1998.

---

<sup>1</sup> 38 Instituições Universitárias (30 públicas e 8 particulares) e 27 Instituições Politécnicas (21 públicas e 6 particulares).

<sup>2</sup> 2 Sociedades científicas, 23 associações pedagógicas e 9 associações profissionais.

<sup>3</sup> Visitada por 1170 pessoas a partir de 22/01/98; não foram contabilizadas as consultas efectuadas desde a criação, em Novembro, até esta data.

<sup>4</sup> Proposta I: Joana Orvalho, Luís Pardal, Vasco Graça  
Proposta II: Ivone Niza  
Proposta III: Luís Soares, Beatriz Canário, João Queiró e Luís Pardal  
Proposta IV e V: Luís Sousa Lobo e Bártolo Campos

4. Neste Relatório, as propostas<sup>5</sup> foram agrupadas em duas partes, a primeira sobre os referenciais para a formação inicial de professores – perfis profissionais e de formação – e a segunda sobre o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de professores e o organismo autónomo competente para o efeito. Em cada parte, o enunciado das propostas é precedido de uma apresentação das mesmas.
5. Como ficou referido, o Grupo de Missão debruçou-se apenas sobre questões relativas à *formação inicial de professores*. As questões que as propostas apresentadas levantam, relativas ao ingresso no exercício docente, ou seja, à *contratação* dos professores profissionalmente habilitados, terão de ser analisadas noutra sede.

---

<sup>5</sup> As propostas foram sendo enviadas progressivamente ao Governo:

- 2 de Fevereiro de 1998, sobre o organismo de acreditação
- 9 de Março de 1998, sobre o sistema de acreditação
- 1 de Junho de 1998, as três restantes

**1ª Parte**

**REFERENCIAIS DOS CURSOS DE  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

**PERFIS PROFISSIONAIS E DE FORMAÇÃO**

**A. APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS**

## INTRODUÇÃO

1. Estas propostas referem-se à missão atribuída ao Grupo nas alíneas a) e b) do n.º 1 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/97, de 9 de Junho, e concretizada nos termos dos projectos n.ºs 2 e 3 do respectivo Plano de Actividades, aprovado pelo Senhor Ministro da Educação. As duas primeiras são relativas aos perfis profissionais e a terceira ao perfil das formações. Por perfil profissional dos professores entende-se o âmbito da sua actuação, em termos de nível e área ou disciplina(s) de docência, e a caracterização do desempenho profissional esperado. O perfil das formações refere-se, por sua vez, às características do processo de capacitação para o exercício do desempenho profissional. Deste modo, a primeira proposta é consagrada à definição das qualificações específicas para a docência; a segunda ao perfil do desempenho profissional do professor, comum a todas as qualificações; a terceira, finalmente, refere-se ao perfil curricular do conjunto dos cursos de formação de educadores e de professores, bem como a outras condições de organização destes.
2. As referidas propostas contemplam também algumas das matérias sobre as quais o Governo deve legislar, no seguimento das alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e publicitadas posteriormente à criação do Grupo de Missão:

*“O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.”*

*(n.º 2, do artº 31º)*

*“O Governo define, por decreto-lei, os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para ministrar cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida.”*

*(n.º 4, do artº 31º)*

*“Sem prejuízo do disposto no n.º 6 do artigo 13º e nos n.ºs 1 e 2 do artigo 31º, o Governo regulará, através de decreto-lei, no prazo de 180 dias, as condições necessárias à organização dos cursos que decorrem da presente lei.”*

*(n.º 2, do artº 2º da Lei n.º 115/97)*

3. Recorde-se que o Grupo de Missão foi criado no seguimento do parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer n.º 3/96, de 11 de Dezembro) sobre o projecto de Portaria de Habilitações Docentes solicitado pelo Ministério da Educação. A missão cometida ao Grupo, neste contexto, foi a de aprofundar a reflexão face às objecções levantadas naquele parecer e apresentar propostas alternativas que as superassem.
4. Convém esclarecer, desde já, o modo como as propostas apresentadas abordam o problema das habilitações para a docência. As qualificações profissionais específicas para a docência (Proposta I) constituem as “especialidades” da profissão docente, relativamente às quais podem ser organizados cursos que habilitem profissionalmente para a docência na(s) área(s) disciplinar(es) ou disciplina(s) abrangidas pelas mesmas; os cursos devem capacitar para o desempenho profissional caracterizado na Proposta II e organizar-se de acordo com o perfil curricular geral e outras condições apresentadas, nos termos da Proposta III. Determinar que cursos habilitam para a docência em cada especialidade passará a ser função do sistema de acreditação, conforme Proposta IV, apresentada na segunda parte deste Relatório.
5. Refira-se, finalmente, que, nos termos do Plano de Actividades do Grupo de Missão, não são tratadas aqui as questões relativas, quer aos procedimentos a seguir quando há escassez de oferta de professores habilitados profissionalmente, quer aos grupos de contratação para a docência, uma vez que estas propostas referem-se apenas à *formação profissional* dos professores e não à sua *contratação* para o exercício docente. Sendo certo que as especialidades para que os professores estão capacitados delimitam o âmbito da contratação – ninguém deve ser contratado para área ou disciplinas para as quais não tem habilitações –, esta, em cada momento, pode abranger apenas alguns dos domínios da especialidade para que cada um está habilitado.
6. Do ponto de vista legislativo, estas três propostas poderão servir de base para a elaboração de um novo ordenamento jurídico da formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, substituindo, nesta matéria, o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro.

## I. PERFIS PROFISSIONAIS DE EDUCADORES E PROFESSORES: QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS ESPECÍFICAS PARA A DOCÊNCIA

7. Na actividade profissional dos professores existe uma *diversificação* relacionada com o nível e ou área de docência. Sem contar com o educador de infância e com o professor do 1º ciclo, esta diversificação tem sido definida para os outros ciclos do ensino básico e para o ensino secundário em termos de *grupos de docência*. Cada grupo de docência abrange a ou as disciplinas de um ou mais níveis de ensino para que um professor é contratado e em que lhe pode ser distribuído serviço docente. Pressupõe-se, ainda, embora nem sempre tal se verifique, que os professores contratados para um grupo de docência estão qualificados profissionalmente para a docência de todas as disciplinas que o mesmo abrange.
8. Actualmente, os docentes são contratados como educadores de infância, professores do 1º ciclo do ensino básico, professores de um grupo de docência do ensino preparatório (2º ciclo do ensino básico) e professores de um grupo de docência do ensino secundário (3º ciclo do ensino básico e ensino secundário). Tendo em conta (i) as alterações introduzidas, em 1986, pela Lei de Bases do Sistema Educativo na estrutura da educação e ensino não-superior, (ii) as subsequentes alterações dos planos curriculares feitas em 1989 e (iii) as correlativas mudanças que, entretanto, se foram operando na rede de escolas [de que se destacam o progressivo desaparecimento das escolas preparatórias (2º ciclo), o rápido aumento das escolas dos 2º e 3º ciclos, o tendencial isolamento das escolas do novo ensino secundário, o aparecimento das escolas básicas integradas e, muito recentemente, dos agrupamentos de escolas de educação básica] tornou-se necessário definir uma nova estrutura da diversificação dos professores que consubstanciasse todas estas mudanças.<sup>6</sup> Várias propostas surgiram, para o efeito, nos últimos dez anos, tendo a penúltima tomado forma legal no XII Governo Constitucional. A respectiva Portaria n.º 1141-D/95, de 15 de Setembro, foi, no entanto, suspensa pelo actual Governo que elaborou outro projecto e o submeteu a parecer do Conselho Nacional da Educação. Este emitiu várias considerações e críticas.

---

<sup>6</sup> Como previsto no artº 13º do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto (decreto da reforma curricular):

- “ 1 – Em acordo com os princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e com as necessidades decorrentes dos novos planos curriculares, o Ministro da Educação definirá por despacho os grupos e respectivas qualificações para a docência nos ensinos básico e secundário.
- 2 – Os cursos específicos de formação inicial de professores dos ensinos básico e secundário devem ser organizados de acordo com as qualificações definidas para a docência nos termos do número anterior e em conformidade com o artigo 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- 3 – O regime de transição para os novos quadros de docência constará de disposições regulamentares a publicar pelo Ministro da Educação.”

9. São três as principais críticas feitas pelo CNE, em finais de 1996:

- (i) *Excessiva monodisciplinaridade* dos grupos de docência subsequente à monodocência na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, não proporcionando, assim, uma desejável transição progressiva do professor único para o professor disciplinar, tornando difícil a lógica integrada que deve assumir a organização do trabalho escolar e colocando problemas à gestão do pessoal docente em escolas de pequena dimensão;
- (ii) *Leque excessivamente estreito de níveis abrangidos pelos* grupos de docência, dificultando a desejável mobilidade vertical no desempenho profissional dos professores;
- (iii) Manutenção do indesejável *isolamento do professor do 1º ciclo* no conjunto da educação básica, comprometendo a sequencialidade progressiva na passagem do 1º para o 2º ciclo.

A proposta agora apresentada pelo Grupo de Missão procura, essencialmente, definir uma alternativa que supere estas três críticas.

10. A primeira característica desta proposta consiste em separar mais claramente as três realidades associadas ao actual conceito de grupo de docência: (i) âmbito da *qualificação* docente; (ii) âmbito da *contratação* docente e (iii) âmbito da *distribuição de serviço* docente. Como é sabido, até agora, *do ponto de vista legal*, o âmbito da qualificação coincide com o da contratação e a distribuição de serviço docente deve abranger todas as disciplinas do grupo. Sabemos também que, na prática, por vezes, o âmbito da contratação é mais largo que o da qualificação e que a distribuição de serviço, corrigindo esta anomalia, não é feita em todas as disciplinas do grupo de docência. Tendo em conta a referida separação<sup>7</sup>, a proposta dá prioridade à especificação das diversas qualificações para a docência, o que, aliás, corresponde à missão do Grupo, confinada à problemática da formação de professores. As questões da contratação e da distribuição de serviço docente, cujas implicações para a definição das qualificações foram tidas em conta, devem fazer objecto de análise e propostas ulteriores. Estima-se, no entanto, que a proposta aqui apresentada permite encarar com maior flexibilidade as questões da contratação e da distribuição do serviço

---

<sup>7</sup> De que já era precursora a actual qualificação para os 1º e 2º ciclos do ensino básico, a que correspondem contratações para o 1º ou 2º ciclo.

docente. Apesar desta separação, há, no entanto, alguns pressupostos na relação do âmbito das qualificações com o da contratação e o da distribuição de serviço.

Assim:

- (i) O âmbito da contratação pode coincidir com o da qualificação ou referir-se apenas a uma parte deste último, mas nunca poderá ser mais extenso;
- (ii) O âmbito da distribuição de serviço docente pode, em determinadas circunstâncias, ultrapassar o da contratação, desde que se mantenha nos limites do da qualificação.

Convém ainda afirmar o óbvio, mas que pela confusão dos vários aspectos do conceito “grupo de docência” nem sempre foi respeitado<sup>8</sup>: a formação deve abranger todo o espectro de área(s) disciplinar(es) ou disciplina(s) da qualificação que certifica.

**11.** A segunda característica tem a ver com a acentuada diminuição das qualificações monodisciplinares nos 2º e 3º ciclos e no secundário e a introdução de uma progressiva transição da monodocência para a situação em que a cada disciplina corresponde um docente. As qualificações pluridisciplinares vão desde o 2º ciclo até ao ensino secundário, embora decrescendo, e situam-se no domínio das línguas e das ciências. Propõe-se, portanto, uma extensão ou polivalência horizontal das qualificações.

**12.** A terceira característica refere-se ao alargamento da extensão vertical de cada qualificação. Regra geral, cada qualificação abrangerá dois ciclos contíguos:

- Pré-escolar e 1º ciclo
- 1º e 2º ciclos
- 2º e 3º ciclos
- 3º ciclo e secundário

e, em certos casos, mesmo três. As exceções têm a ver com disciplinas que só existem no ensino secundário e com a possibilidade de uma qualificação que abranja apenas a educação pré-escolar ou o 1º ciclo. Considerando a especificidade da qualificação para a educação pré-escolar e o facto de, na prática, também poder incluir desempenho junto da faixa etária dos 0 aos 3 anos, pareceu

---

<sup>8</sup> Há hoje formações que qualificam profissionalmente para um grupo de docência e só abrangem uma das disciplinas deste.

aconselhável que, em vez de se efectuar a sua junção definitiva com a qualificação para o 1º ciclo, se ensaiasse esta hipótese.

Como ficou dito, o facto de um professor estar qualificado para dois ou mais ciclos não exige que, em cada momento, esteja contratado ou tenha serviço docente nesses ciclos. Este alargamento vertical das qualificações, além de tornar possível a contratação para dois ciclos, o que a rede escolar pode aconselhar, facilita a mobilidade vertical na contratação que pode ser do interesse não só do docente, mas também do sistema, quando houver excedentes num determinado ciclo. Permite ainda que um professor com docência num ciclo compreenda melhor as particularidades de um ciclo contíguo, o que favorece a desejável articulação entre ciclos. Torna também viável que um ou mais professores acompanhem os mesmos alunos ao longo de mais de um ciclo, nomeadamente o 1º e o 2º. Finalmente, embora de forma mitigada, corresponde ao princípio segundo o qual cada qualificação profissional não deve estar ligada a uma única hipótese de desempenho profissional. Observe-se, desde já, que, na proposta sobre a organização dos cursos de formação de professores, o Grupo de Missão adianta uma outra hipótese, complementar desta, para facilitar a mobilidade vertical (e também horizontal) dos docentes: a possibilidade de criação de cursos de alargamento da primeira qualificação profissional docente a outra, sem exigência de se frequentar o curso de formação inicial conducente a esta.

**13.** A quarta característica tem a ver com a criação do professor qualificado para os seis primeiros anos da escolaridade e a tendencial extinção progressiva do professor qualificado exclusivamente para o 1º ciclo. Cada professor estará qualificado para os 6 anos numa das áreas que constituem o “núcleo duro” da educação básica (Português e História e Geografia de Portugal ou Matemática e Ciências) e para todas as áreas do 1º ciclo. Visa-se, assim, diminuir o isolamento da qualificação do 1º ciclo, acentuar a articulação do 1º ciclo com o 2º ciclo e diminuir as dificuldades de transição entre um e outro. Dadas as características da história do ensino em Portugal, esta parece a máxima aproximação possível entre estes dois ciclos. Como sabemos, nos países em que os 5 ou 6 primeiros anos de escolaridade são unificados, estes constituem um único ciclo com professor único, sem prejuízo de, progressivamente, se terem vindo a criar apoios especializados em determinadas áreas, nomeadamente nas de Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira.

**14.** Uma última característica desta proposta consiste em procurar contribuir para diluir a separação entre a escolaridade do 1º ciclo e a dos restantes (modelo do ensino primário de 4 anos e liceal de 7) e a separação entre a escolaridade de 5/6 e a dos restantes 6 ou 7 (modelo ensino elementar de 5/6

anos e ensino secundário de 6/7 anos). Não pareceu possível uma solução que, simultaneamente, superasse estas duas separações (entre nós tem dominado a primeira) e se adequasse plenamente ao modelo de ensino básico de 9 anos e secundário de 3.

15. Para a definição de perfis de qualificação profissional docente é costume dizer-se ser necessário considerar três factores, e por esta ordem de prioridades: (i) as exigências dos planos de educação e ensino das crianças e jovens; (ii) as possibilidades reais de formação para cada perfil; (iii) as exigências pedagógicas, profissionais e administrativas da gestão do pessoal docente; neste último caso é ainda costume aludir a vários aspectos: (i) tornar possível que os alunos tenham poucos professores e que cada professor tenha poucos alunos; (ii) fazer com que os horários incompletos sejam em número reduzido; (iii) facilitar a mobilidade vertical dos docentes, e isto por razões de interesse, quer pessoal, quer do sistema. O Grupo de Missão, ao elaborar esta proposta, procurou ter presente não só as críticas e sugestões do CNE, como ainda estes três factores que, aliás, subjazem àquelas críticas.

16. Para terminar, convém referir alguns aspectos que delimitam esta proposta:

- (i) É feita no quadro da reforma curricular de 1989; não era missão do Grupo propor outra, pelo que teve de a tomar como quadro de referência; havendo alterações àquela será necessário efectuar aditamentos, reajustamentos ou alterações substanciais, conforme o caso. Assim, a primeira parte da proposta enuncia os perfis de qualificação docente e a segunda as disciplinas, dos actuais planos curriculares, para cuja docência cada um habilita;
- (ii) Considera que há instituições de formação, as Escolas Superiores de Educação, que apenas podem organizar cursos para a educação pré-escolar e para o ensino básico;
- (iii) Os perfis de qualificação profissional docente apresentados condicionam os cursos de formação de professores que podem existir, bem como o respectivo âmbito; o *número de professores que é preciso formar* é uma questão a gerir através de mecanismos próprios; pode dar-se o caso de, no imediato, não ser preciso organizar cursos de formação para determinados perfis; por vezes, pode também vir a ser necessário criar incentivos para que determinados cursos funcionem ou funcionem para mais alunos;

- (iv) Não abrange as qualificações para o ensino recorrente nem, tal como acontecia com a proposta analisada pelo CNE em 1996, as qualificações para docência nos cursos das escolas profissionais ou nos cursos das escolas artísticas especializadas;
- (v) Os perfis de qualificação profissional docente constantes desta proposta condicionam, antes de mais, os cursos que as instituições de formação de professores podem organizar, como já foi dito. Mas, como também é sabido, embora o caminho conducente a uma determinada qualificação profissional seja, nos nossos dias, a frequência de uma formação sistemática organizada com esse fim, cada vez mais se vai considerando haver vantagens em ser possível certificar essas mesmas qualificações a pessoas que, não tendo frequentado tais cursos, têm formação e experiência profissional que se podem revelar adequadas ao desempenho profissional. O Grupo de Missão propõe que seja criada essa hipótese e, na proposta de criação do organismo de acreditação de formação de professores (Proposta V), atribui-lhe também a função de *certificação externa de qualificação profissional docente*, embora o motivo acabado de referir não fosse o único<sup>9</sup>. As circunstâncias e modalidades da certificação de qualificação profissional docente deverão ser objecto de estudo separado. A título meramente hipotético, desde já se estima que os perfis de qualificação para o efeito poderão, em geral, ser de âmbito mais estreito. Considera-se, ainda, que os cursos das escolas profissionais e os cursos das escolas artísticas especializadas serão aqueles para os quais haverá maior vantagem em recorrer à certificação da qualificação não ligada a uma formação sistemática específica para a docência.

---

<sup>9</sup> O outro é para o caso de uma instituição de formação de professores perder a competência de certificação profissional dos seus diplomados. Talvez este dispositivo possa ainda constituir uma alternativa, em certos casos, à profissionalização em exercício.

(vi) Esta proposta, embora não designada como tal, abrange a questão das *habilitações profissionais* para a docência, ainda que limitadas àquelas a que se acede através dos cursos de formação para o efeito. Os diplomados por um curso que certifique uma das qualificações profissionais docentes estão habilitados para a docência das áreas ou disciplina(s) abrangidas por essa qualificação. O que esta proposta não diz é *quais os cursos que habilitam para a docência* num domínio específico. Uma vez estabelecidos os perfis das qualificações profissionais docentes, cabe às instituições de formação organizar ou reorganizar os cursos conducentes aos mesmos, a menos que os cursos já existentes se adequem aos perfis definidos; cursos que podem organizar-se através de um dos dois modelos previstos nos n.ºs 1, 6 e 7 do artº 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Reconhecer que um curso é adequado à aquisição de uma determinada qualificação profissional docente e, portanto, habilita para a docência da área ou disciplina(s) abrangidas pela qualificação, será, como foi referido acima, função do sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de professores. A lógica de fixar grupos de contratação docente e depois ver, de entre os cursos superiores existentes, os que, ao menos em parte, se adequam às suas exigências disciplinares (pelo que os seus diplomados podiam ser contratados como detentores de habilitações próprias ou suficientes e, mais tarde, adquirir formação pedagógica, teórica e prática, e assim ver certificada a sua qualificação/habilitação profissional), tem vindo a ser invertida, progressivamente, desde o início dos anos setenta, com a criação de cursos de formação inicial que qualifiquem profissionalmente para a docência. Mas, mesmo nestes casos, a base de referência tem sido os grupos de docência das habilitações próprias. Com esta proposta, o referido processo de inversão chegaria a seu termo, o que se espera constitua um marco na construção da profissionalidade docente. Se a mesma for aceite, a partir de agora haverá, antes de mais, perfis de qualificação profissional docente, e para a sua prossecução devem ser organizados cursos adequados, ficando o acesso ao desempenho profissional limitado aos diplomados pelos cursos acreditados.

- (vii) O que acabou de ser dito é uma<sup>10</sup> das razões pelas quais o Grupo de Missão não aborda a questão das *habilitações próprias* que, no contexto acabado de referir, deixa de ter sentido. Terá mais sentido enunciar a questão nestes termos: como agir nas situações em que não exista oferta qualificada profissionalmente?

## II. PERFIL DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES E DOS PROFESSORES

17. Esta proposta destina-se a constituir uma alternativa à definição estatal de perfis curriculares específicos, como acontecia no referido projecto de Portaria de Habilitações Docentes, e sobre o qual o CNE levantou algumas dúvidas. De facto, naquele projecto, para cada um dos cursos de formação de professores eram definidas as unidades curriculares dos respectivos planos de estudos, bem como os créditos a atribuir a cada uma. Esta definição estabelecia os requisitos mínimos para a elaboração dos planos curriculares de cada curso e para que este fosse reconhecido como habilitação profissional ou própria para a docência. O CNE considerou que se tratava de um progresso relativamente à situação anterior, em que o reconhecimento era feito quase com base no título da licenciatura<sup>11</sup>. No entanto, para além de assinalar divergências nos créditos exigidos para cursos semelhantes – deficiência técnica facilmente remediável –, o CNE emitia algumas reservas e recomendações sobre esta matéria.
18. As reservas tinham a ver com a *unicidade formativa* que assim se criaria, impossibilitando a desejável diversidade preventiva da estagnação, e com o *não respeito da autonomia científica e pedagógica* das instituições de formação, a quem cabe definir a organização do caminho a seguir com vista à prossecução de uma determinada qualificação profissional. Para o CNE é preferível definir um mero referencial que garanta a adequação de cada curso à docência a que se destina.

---

<sup>10</sup> A outra é que a sua missão estava confinada à formação qualificante profissionalmente para a docência.

<sup>11</sup> Embora o CNE reconheça que a definição das áreas ou unidades curriculares pela simples designação pode proporcionar leituras diversas, neutralizando assim o objectivo de definir “referenciais de conhecimento”.

19. De facto, uma metodologia alternativa à fixação do caminho a seguir consiste em definir a meta a atingir, o perfil de saída do curso, ou seja, em caracterizar a qualificação desejada. Deste modo, fica salvaguardada a autonomia científica e pedagógica da instituição de formação, a quem cabe transformar o perfil de saída em objectivos de aprendizagem e determinar as situações susceptíveis de conduzir à sua prossecução, o que deixa espaço para a diversidade de currículos e para a possibilidade de inovação. É neste quadro que surge a presente proposta de caracterização das qualificações profissionais docentes.
20. Considerou-se que os diversos perfis profissionais docentes são especificações de uma única profissão – professor – pelo que pareceu oportuno começar por uma caracterização *comum* a todos os perfis específicos de qualificação profissional docente. Sem dúvida que se torna ainda necessária a caracterização específica de cada qualificação profissional docente. Tarefa que, pelo tempo disponível, pelas competências que exige e pela metodologia que deve ser seguida, não estava no âmbito do Plano de Actividades do Grupo de Missão. Tal tarefa pode ser confiada ao futuro Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, seja (i) cometendo-lhe a elaboração de uma proposta para posterior definição legal pelo Governo, seja (ii) conferindo-lhe competência para definir a caracterização de tais perfis específicos. Qualquer que seja a hipótese, parece ao Grupo que ela deve ficar estipulada no regime jurídico da formação inicial de professores.
21. Nos últimos vinte a trinta anos foram surgindo nos meios, quer da investigação, quer das práticas de formação de professores, várias perspectivas e metodologias de definição de metas a atingir pelos respectivos cursos de formação. Os ensaios, análises e debates sucederam-se e continuam. Mas foi sobretudo na década de noventa que alguns estados ou instituições, com competência delegada pelos estados, começaram a definir perfis gerais e específicos (em menor número) de *competências* ou de *desempenho profissional* dos professores para estabelecer quadros de referência para um ou vários dos seguintes objectivos: (i) organização dos cursos por parte das instituições, (ii) acreditação dos cursos, (iii) certificação da qualificação profissional dos diplomados, (iv) concessão de autorização para o exercício profissional.
22. Na elaboração da proposta aqui apresentada, o Grupo de Missão inspirou-se nas definições legais, ou de natureza semelhante, já feitas ou em elaboração em vários países (Escócia, Inglaterra, França,

USA, Austrália, Nova Zelândia), bem como em definições já elaboradas por algumas das nossas instituições de formação de professores. Além disso, submeteu versões preliminares desta proposta à consideração de representantes de todas as instituições de formação de professores – politécnicas e universitárias, públicas e privadas – e da grande maioria das associações pedagógicas, científicas e profissionais de professores, tendo recebido numerosas sugestões. Solicitou, finalmente, a cerca de uma dúzia de individualidades, um parecer sobre a penúltima versão da proposta.

**23.** Nesta proposta optou-se por estabelecer um referencial em termos de *desempenho profissional*, enunciando, sobretudo, a expectativa social sobre o que é esperado do professor no início da actividade profissional; pareceu que só esta expectativa é que tem sentido ser definida a nível político. Caberá às instituições de formação transformar esta imagem social em objectivos de aprendizagem e encontrar a melhor maneira de os definir em termos de competências, se for o caso. De facto, a identificação das competências exigidas pelo desempenho profissional é, antes de mais, de natureza técnica e científica e releva da capacidade das instituições de formação. Caberá a estas explicitar como estão a fazer para que a qualificação profissional prosseguida corresponda a esta expectativa social e mostrar até que ponto o estão a conseguir.

**24.** As exigências do desempenho docente estão em constante evolução, o mesmo acontecendo, embora tendencialmente com um certo atraso, às expectativas sociais sobre as mesmas. Por outro lado, a construção e sistematização de uma expectativa social exige a participação e debate das principais forças sociais interessadas. Finalmente, tendo em conta as perspectivas diversas que existem sobre esta matéria, qualquer formulação nunca corresponderá a um consenso total e, mesmo que este seja alargado, terá uma duração limitada. Pelo que, podendo ser relevantes as definições estatais nesta matéria, estas devem ter um horizonte temporal não muito alargado. Além disso, deve ser constante o trabalho de construção da expectativa social desejável que possa fundamentar as sucessivas definições legais. E, obviamente, que neste trabalho cabe papel de relevo às instituições de formação. Nem tão pouco deve ficar excluído que estas se possam antecipar às alterações que se adivinham necessárias, desde que fundamentadas.

**25.** Esta proposta pressupõe que:

- (i) o nível possível de consolidação da preparação no início de carreira não é o mesmo que ao fim de alguns anos de experiência profissional, tendo em conta o papel fundamental que esta pode ter para o efeito;
- (ii) nem toda a preparação necessária para o desempenho profissional pode ser objectivo explícito da formação inicial pelo que esta, mais do que ter uma dimensão enciclopedista, deve capacitar para a aprendizagem ao longo da vida, inclusivamente a partir das potencialidades formadoras do exercício docente;
- (iii) a preparação para a docência em modalidades especiais de educação escolar e para o exercício de funções docentes não-lectivas deve ocorrer após a formação inicial.

**26.** Este referencial geral para a organização dos cursos de formação de professores é constituído por dez dimensões caracterizadoras do desempenho profissional. São ainda referidas especificações para cada uma, sem preocupação de exaustividade. Para efeitos de definição legal, talvez estas últimas pudessem vir a ter um enquadramento diferente das primeiras.

### **III. PERFIL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES**

**27.** Para além dos perfis profissionais docentes, a que são consagradas as duas propostas anteriores, há ainda que considerar o perfil de formação. A esta questão é dedicada esta terceira proposta.

**28.** As qualificações específicas para a docência (Proposta I) e os perfis de desempenho profissional à saída do curso (Proposta II) constituem já parâmetros de formação. O Grupo de Missão estima que, para além destes, outros devem ser definidos relativamente ao próprio currículo dos cursos e aos recursos humanos e materiais disponibilizáveis para a respectiva concretização. Além disso, as alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo, posteriores à criação do Grupo de Missão, estipulam, como ficou referido acima, que o Governo deve definir o *perfil de formação* dos educadores e dos professores e outras condições de organização dos cursos.

**29.** O Grupo de Missão não só recorda os dois caminhos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo para a aquisição de uma qualificação profissional docente – cursos de licenciatura integrando todas as componentes de formação (Licenciaturas em Ensino) e complementos de

formação pedagógica (Cursos de Formação Pedagógica) na sequência de uma licenciatura<sup>12</sup> –, como ainda propõe que seja instituída a possibilidade de criação de cursos que permitam aos professores o acesso a outra qualificação profissional docente. Sem objectivo de obtenção de um novo grau académico, estes cursos permitiriam, a quem já possui uma qualificação profissional docente, aceder a outra, sem ter de frequentar um curso *idêntico* ao necessário para a ela aceder como primeira qualificação.

**30.** Esta proposta relativamente à estrutura curricular geral dos cursos de formação de professores contém algumas alterações relativamente ao que está definido no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, (ordenamento jurídico da formação de professores) e foi retomado pelo projecto de Portaria de Habilitações já referido. As principais alterações propostas são:

(i) fixação de duração mínima e máxima dos cursos;

(ii) especificação autónoma da componente de *Formação Social e Cultural* para garantir que lhe seja concedida atenção, na medida em que um professor não é apenas alguém que conhece uma disciplina e a sabe ensinar; isto sem prejuízo das óbvias potencialidades de formação social e cultural de todas as outras componentes;

(iii) atribuição de um peso a cada componente;

(iv) definição de um enquadramento geral da componente de prática profissional;

(v) estabelecimento de critérios de cálculo da classificação profissional.

**31.** O ordenamento jurídico da formação de professores de 1989 remete o enquadramento da prática profissional para regulamentação própria. Actualmente continuam em vigor vários regulamentos desta prática, todos anteriores àquele ordenamento. Propõe-se agora um quadro unificador da regulamentação legal da prática profissional. Reafirmando a importância de que, em todos os

---

<sup>12</sup> A este propósito o Grupo Missão considera que no n.º 7 do artº 31º deve ser mantida a possibilidade da sua aplicação também para a formação de professores do 3º ciclo do ensino básico.

curso, esta componente seja predominantemente constituída pelo exercício efectivo de funções docentes supervisionado (ou seja, por um estágio profissional) acompanhado dos respectivos seminários – sem prejuízo de tomar outras formas de progressiva aproximação a este –, a proposta considera que o estagiário deve manter o estatuto de aluno de um curso de formação, sem adquirir o de trabalhador como professor provisório. Isto implica que o estágio seja realizado no horário de outros professores. E nada impede que seja atribuído aos estagiários uma bolsa para cobrir encargos adicionais, tendo em conta o interesse público na existência de professores qualificados profissionalmente. Obviamente que estas propostas, se forem consideradas, devem ter efeito apenas para os que iniciarem o ensino superior após a publicação do respectivo diploma legal. Além disso, a prática profissional exigirá o estabelecimento de protocolos de cooperação mais global entre as instituições de formação e os estabelecimentos de educação e ensino não-superior.

32. Os parâmetros da estrutura curricular aplicam-se também aos Cursos de Formação Pedagógica, quer estes se efectuem antes do início do exercício profissional, quer durante este. Definem ainda os aspectos a que devem obedecer as Licenciaturas que a eles dão acesso: (i) a mesma duração da componente da área de especialidade que a das Licenciaturas em Ensino; (ii) o perfil geral do desempenho profissional do professor. Quando existirem perfis específicos de cada qualificação, haverá também que os considerar.
33. Esta proposta refere-se também, como ficou dito, aos Cursos de Formação Pedagógica destinados à *profissionalização em exercício* dos que acederam a esse exercício sem qualificação profissional. Neste caso, serão indispensáveis algumas adaptações. No entanto, para além de ser necessária uma política determinada, de modo a que cada vez seja menor o número de pessoas a aceder ao exercício da docência sem qualificação profissional, é imperativo que a profissionalização em exercício se afaste decididamente do modelo de quase expediente administrativo em que se tem vindo a transformar.
34. Tendo por objectivo tornar mais comparável as classificações profissionais no final do curso, dado que estas constituem factor essencial de seriação nos concursos nacionais de colocação de professores, propõe-se que, no cálculo das mesmas, a ponderação das várias unidades curriculares corresponda ao peso relativo de cada uma no curso.

**35.** A proposta refere-se, finalmente, às exigências em termos de recursos humanos e materiais. Quanto às qualificações dos recursos docentes há que garantir dois aspectos: qualidade científica e qualidade profissional. Para a primeira (a que se refere o n.º 4 do artº 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo), o Grupo de Missão considera que o corpo docente dos cursos de formação de professores deverá satisfazer os requisitos fixados em sede própria para todos os cursos de licenciatura. Quanto à garantia da qualidade profissional, o Grupo de Missão considera a necessidade do corpo docente integrar pessoas com experiência profissional nos níveis de ensino para que os cursos qualifiquem, para além da participação dos orientadores da prática profissional nas escolas, cuja formação, aliás, deve ser assegurada pelas instituições de formação de professores.

**B. PROPOSTAS**

**Proposta I – PERFIS PROFISSIONAIS DE EDUCADORES E PROFESSORES: QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS ESPECÍFICAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SECUNDÁRIO**

**Aprovada por unanimidade\* em 29.05.98**

---

\* Excepto relativamente à proposta de aditamento de duas qualificações em 3 (ii) (1º ciclo e Português-Francês; 1º ciclo e Português-Inglês), recusada por cinco votos contra e dois a favor, e à proposta de aditamento da nota 4., aprovada por seis votos a favor e um contra.

**a) LISTA DAS QUALIFICAÇÕES**

**1. Educador de Infância**

**2. Educador de Infância e Professor do Ensino Básico - 1º ciclo**

**3. Professor do Ensino Básico**

(i) 1º ciclo<sup>13</sup>

(ii) 1º e 2º ciclos

- 1º ciclo e 2º ciclo (Português, História e Geografia de Portugal)
- 1º ciclo e 2º ciclo (Matemática e Ciências da Natureza)

(iii) 2º e 3º ciclos

- Português/Francês<sup>14</sup>
- Português/Inglês<sup>2</sup>
- Português/Alemão<sup>2</sup>
- Português/Espanhol<sup>2</sup>
- Duas línguas estrangeiras<sup>2</sup>
- Educação Física<sup>15</sup>
- Educação Visual e Tecnológica (2º ciclo)/ Educação Visual (3º ciclo)<sup>3</sup>
- Educação Visual e Tecnológica (2º ciclo)/ Educação Tecnológica (3º ciclo)<sup>3</sup>
- Educação Musical<sup>3</sup>
- Teatro e Dança<sup>3\*</sup>
- Cinema e Audiovisual<sup>3\*</sup>
- Português, História e Geografia de Portugal (2º ciclo) e História (3º ciclo)<sup>16</sup>
- Português, História e Geografia de Portugal (2º ciclo) e Geografia (3º ciclo)<sup>4</sup>
- Português, História e Geografia de Portugal (2º ciclo) e Português (3º ciclo)<sup>4</sup>
- Matemática e Ciências da Natureza (2º ciclo) Matemática (3º ciclo)<sup>4</sup>
- Matemática e Ciências da Natureza (2º ciclo) Ciências Naturais (3º ciclo)<sup>4</sup>
- Matemática e Ciências da Natureza (2º ciclo) Física e Química (3º ciclo)<sup>4</sup>

---

<sup>13</sup> Embora o Grupo considere que esta hipótese deva desaparecer no futuro, não lhe parece que tal possa acontecer desde já.

<sup>14</sup> E apoio no 1º ciclo no ensino precoce de Línguas Estrangeiras.

<sup>15</sup> E apoio no 1º ciclo.

\* Tendo em conta a implementação do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro.

<sup>16</sup> Os perfis de qualificação para o 2º e 3º ciclo que combinam Português com História e Geografia e Matemática com Ciências da Natureza, não deverão ser oferecidos desde já, ou apenas em casos seleccionados, a título experimental. De facto, dada a concorrencialidade com as formações de 1º e 2º ciclo na mesma área e a necessidade de consolidar a procura para os diversos níveis de ensino, há que avançar com cautela, visando estimular a procura qualificada de candidatos a professores do 1º ciclo.

#### 4. Professor do Ensino Básico e do Secundário

(i) 2º e 3º ciclos e secundário

- Português/Francês<sup>2</sup>
- Português/Espanhol<sup>2</sup>
- Português/Inglês<sup>2</sup>
- Português/Alemão<sup>2</sup>
- Duas línguas estrangeiras<sup>2</sup>
- Educação Física<sup>3</sup>
- Música<sup>3</sup>
- Teatro e Dança<sup>3\*</sup>
- Cinema e Audiovisual<sup>3\*</sup>
- Educação Moral e Religiosa
- Desenvolvimento Pessoal e Social<sup>17</sup>

(ii) 3º ciclo e secundário

- Português<sup>18</sup>
- Português, Latim e Grego<sup>6</sup>
- História<sup>6</sup>
- Geografia<sup>6</sup>
- Matemática<sup>6</sup>
- Biologia e Geologia<sup>6</sup>
- Física e Química
- Artes Visuais<sup>6</sup>

#### 5. Professor do Ensino Secundário<sup>19</sup>

- Filosofia
- Economia<sup>20</sup>
- Direito<sup>8</sup>
- Psicologia<sup>8</sup>
- Sociologia<sup>8</sup>
- Informática
- Contabilidade e Gestão
- Electrotecnia e Electrónica
- Mecanotecnia
- Construção Civil

---

<sup>17</sup> Qualificação acessível a quem já possui uma primeira qualificação profissional docente.

<sup>18</sup> Com possibilidade de distribuição de serviço na disciplina correspondente do 2º ciclo, na ausência de professores habilitados para o conjunto das disciplinas da área.

<sup>19</sup> Se não for possível organizar cursos para o 3º ciclo e secundário, nos termos do n.º 7 do artº 31º da LBSE, também não será possível organizar para o ensino secundário, de acordo com esta proposta, os cursos actualmente assegurados pelas Faculdades de Letras e pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Pelo que, se houver uma interpretação restritiva daquela determinação legal, é necessário analisar esta questão.

<sup>20</sup> Admite-se que, se a licenciatura de acesso ao Curso de Formação Pedagógica assegurar a formação necessária em mais de uma destas disciplinas, o professor possa ficar qualificado profissionalmente nas disciplinas em questão. A menos que, entretanto, o lugar destas no ensino secundário seja reformulado, como parece desejável.

**b) ÁREAS / DISCIPLINAS PARA CUJA DOCÊNCIA CADA QUALIFICAÇÃO HABILITA**

Qualificações profissionais específicas para a docência		Áreas / Disciplinas
Educador de Infância	<b>Educador de Infância</b>	Todas as áreas da Educação Pré-Escolar
Educador de Infância e Professor do Ensino Básico - 1º ciclo	<b>Educador de Infância e Professor do Ensino Básico - 1º ciclo</b>	Todas as áreas da Educação Pré-Escolar  Todas as áreas do 1º ciclo
Professor do Ensino Básico 1º ciclo	<b>Professor do Ensino Básico - 1º ciclo</b>	Todas as áreas do 1º ciclo
Professor do Ensino Básico 1º e 2º ciclos	<b>1º ciclo e 2º ciclo (Português, História e Geografia de Portugal)</b>	Todas as áreas do 1º ciclo  Língua Portuguesa (2º ciclo)  História e Geografia de Portugal (2º ciclo)
	<b>1º ciclo e 2º ciclo (Matemática e Ciências da Natureza)</b>	Todas as áreas do 1º ciclo  Matemática (2º ciclo)  Ciências da Natureza (2º ciclo)

GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Qualificações profissionais específicas para a docência		Áreas / Disciplinas
Professor do Ensino Básico 2º e 3º ciclos	<b>Português / Francês<sup>1</sup></b>	Língua Portuguesa (2º ciclo) Língua Portuguesa (3º ciclo) Francês (2º ciclo) Francês (3º ciclo)
	<b>Português / Inglês<sup>1</sup></b>	Língua Portuguesa (2º ciclo) Língua Portuguesa (3º ciclo) Inglês (2º ciclo) Inglês (3º ciclo)
	<b>Português / Alemão<sup>1</sup></b>	Língua Portuguesa (2º ciclo) Língua Portuguesa (3º ciclo) Alemão (2º ciclo) Alemão (3º ciclo)
	<b>Português / Espanhol<sup>1</sup></b>	Língua Portuguesa (2º ciclo) Língua Portuguesa (3º ciclo) Espanhol (2º ciclo) Espanhol (3º ciclo)
	<b>Duas Línguas Estrangeiras Francês / Inglês<sup>1</sup></b>	Francês (2º ciclo) Francês (3º ciclo) Inglês (2º ciclo) Inglês (3º ciclo)
	<b>Duas Línguas Estrangeiras Francês / Alemão<sup>1</sup></b>	Francês (2º ciclo) Francês (3º ciclo) Alemão (2º ciclo) Alemão (3º ciclo)
	<b>Duas Línguas Estrangeiras Francês / Espanhol<sup>1</sup></b>	Francês (2º ciclo) Francês (3º ciclo) Espanhol (2º ciclo) Espanhol (3º ciclo)
	<b>Duas Línguas Estrangeiras Inglês / Espanhol<sup>1</sup></b>	Inglês (2º ciclo) Inglês (3º ciclo) Espanhol (2º ciclo) Espanhol (3º ciclo)

<sup>1</sup> E apoio no 1º ciclo no ensino precoce de Línguas Estrangeiras.

GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Qualificações profissionais específicas para a docência		Áreas / Disciplinas
Professor do Ensino Básico 2º e 3º ciclos	<b>Duas Línguas Estrangeiras</b> <b>Inglês / Alemão<sup>1</sup></b>	Inglês (2º ciclo) Inglês (3º ciclo) Alemão (2º ciclo) Alemão (3º ciclo)
	<b>Duas Línguas Estrangeiras</b> <b>Alemão / Espanhol<sup>1</sup></b>	Alemão (2º ciclo) Alemão (3º ciclo) Espanhol (2º ciclo) Espanhol (3º ciclo)
	<b>Educação Física<sup>2</sup></b>	Educação Física (2º ciclo) Educação Física (3º ciclo)
	<b>Educação Visual e Tecnológica (2º ciclo) - Educação Visual (3º ciclo)<sup>2</sup></b>	Educação Visual e Tecnológica (2º ciclo) Educação Visual (3º ciclo)
	<b>Educação Visual e Tecnológica (2º ciclo) - Educação Tecnológica (3º ciclo)<sup>2</sup></b>	Educação Visual e Tecnológica (2º ciclo) Educação Tecnológica (3º ciclo)
	<b>Educação Musical<sup>2</sup></b>	Educação Musical (2º ciclo) Educação Musical (3º ciclo)
	<b>Teatro e Dança<sup>2</sup></b>	
	<b>Cinema e Audiovisual<sup>2</sup></b>	
	<b>Português, História e Geografia de Portugal (2º ciclo) e História (3º ciclo)</b>	Língua Portuguesa (2º ciclo) História e Geografia de Portugal (2º ciclo) História (3º ciclo)
	<b>Português, História e Geografia de Portugal (2º ciclo) e Geografia (3º ciclo)</b>	Língua Portuguesa (2º ciclo) História e Geografia de Portugal (2º ciclo) Geografia (3º ciclo)
<b>Português, História e Geografia de Portugal (2º ciclo) e Português (3º ciclo)</b>	Língua Portuguesa (2º ciclo) História e Geografia de Portugal (2º ciclo) Língua Portuguesa (3º ciclo)	

<sup>1</sup> E apoio no 1º ciclo no ensino precoce de Línguas Estrangeiras.

<sup>2</sup> E apoio no 1º ciclo.

GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Qualificações profissionais específicas para a docência		Áreas / Disciplinas
Professor do Ensino Básico 2º e 3º ciclos	<b>Matemática e Ciências da Natureza (2º ciclo) - Matemática (3º ciclo)</b>	Matemática (2º ciclo) Ciências da Natureza (2º ciclo) Matemática (3º ciclo)
	<b>Matemática e Ciências da Natureza (2º ciclo) - Ciências Naturais (3º ciclo)</b>	Matemática (2º ciclo) Ciências da Natureza (2º ciclo) Ciências Naturais (3º ciclo)
	<b>Matemática e Ciências da Natureza (2º ciclo) - Física e Química (3º ciclo)</b>	Matemática (2º ciclo) Ciências da Natureza (2º ciclo) Físico-Químicas (3º ciclo)
Professor do Ensino Básico e do Secundário 2º e 3º ciclos e secundário	<b>Português / Francês<sup>1</sup></b>	Língua Portuguesa (2º ciclo) Língua Portuguesa (3º ciclo) Francês (2º ciclo) Francês (3º ciclo) Português A (sec.) Português B (sec.) Francês (sec.) Técnicas de Tradução de Francês (sec.)
	<b>Português / Espanhol<sup>1</sup></b>	Língua Portuguesa (2º ciclo) Língua Portuguesa (3º ciclo) Espanhol (2º ciclo) Espanhol (3º ciclo) Português A (sec.) Português B (sec.) Espanhol (sec.) Técnicas de Tradução de Espanhol (sec.)
	<b>Português / Inglês<sup>1</sup></b>	Língua Portuguesa (2º ciclo) Inglês (2º ciclo) Língua Portuguesa (3º ciclo) Inglês (3º ciclo) Português A (sec.) Português B (sec.) Inglês (sec.) Técnicas de Tradução de Inglês (sec.)

<sup>1</sup> E apoio no 1º ciclo no ensino precoce de Línguas Estrangeiras.

GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Qualificações profissionais específicas para a docência		Áreas / Disciplinas
<b>Professor do Ensino Básico e do Secundário</b> 2º e 3º ciclos e secundário	<b>Português / Alemão<sup>1</sup></b>	Língua Portuguesa (2º ciclo) Língua Portuguesa (3º ciclo) Alemão (2º ciclo) Alemão (3º ciclo) Português A (sec.) Português B (sec.) Alemão (sec.) Técnicas de Tradução de Alemão (sec.)
	<b>Duas Línguas Estrangeiras</b> <b>Francês / Inglês<sup>1</sup></b>	Francês (2º ciclo) Francês (3º ciclo) Inglês (2º ciclo) Inglês (3º ciclo) Francês (sec.) Técnicas de Tradução de Francês (sec.) Inglês (sec.) Técnicas de Tradução de Inglês (sec.)
	<b>Duas Línguas Estrangeiras</b> <b>Francês / Alemão<sup>1</sup></b>	Francês (2º ciclo) Francês (3º ciclo) Alemão (2º ciclo) Alemão (3º ciclo) Francês (sec.) Técnicas de Tradução de Francês (sec.) Alemão (sec.) Técnicas de Tradução de Alemão (sec.)
	<b>Duas Línguas Estrangeiras</b> <b>Francês / Espanhol<sup>1</sup></b>	Francês (2º ciclo) Francês (3º ciclo) Espanhol (2º ciclo) Espanhol (3º ciclo) Francês (sec.) Técnicas de Tradução de Francês (sec.) Espanhol (sec.) Técnicas de Tradução de Espanhol (sec.)

<sup>1</sup> E apoio no 1º ciclo no ensino precoce de Línguas Estrangeiras.

GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Qualificações profissionais específicas para a docência		Áreas / Disciplinas
Professor do Ensino Básico e do Secundário 2º e 3º ciclos e secundário	<b>Duas Línguas Estrangeiras</b> <b>Inglês / Alemão<sup>1</sup></b>	Inglês (2º ciclo) Inglês (3º ciclo) Alemão (2º ciclo) Alemão (3º ciclo) Inglês (sec.) Técnicas de Tradução de Inglês (sec.) Alemão (sec.) Técnicas de Tradução de Alemão (sec.)
	<b>Duas Línguas Estrangeiras</b> <b>Inglês / Espanhol<sup>1</sup></b>	Inglês (2º ciclo) Inglês (3º ciclo) Espanhol (2º ciclo) Espanhol (3º ciclo) Inglês (sec.) Técnicas de Tradução de Inglês (sec.) Espanhol (sec.) Técnicas de Tradução de Espanhol (sec.)
	<b>Duas Línguas Estrangeiras</b> <b>Alemão / Espanhol<sup>1</sup></b>	Alemão (2º ciclo) Alemão (3º ciclo) Espanhol (2º ciclo) Espanhol (3º ciclo) Alemão (sec.) Técnicas de Tradução de Alemão (sec.) Espanhol (sec.) Técnicas de Tradução de Espanhol (sec.)
	<b>Educação Física<sup>2</sup></b>	Educação Física (2º ciclo) Educação Física (3º ciclo) Desporto (sec.) Educação Física (sec.)
	<b>Música<sup>2</sup></b>	Educação Musical (2º ciclo) Educação Musical (3º ciclo) Música (sec.)
	<b>Teatro e Dança<sup>2</sup></b>	Oficina de Expressão Dramática (sec.)
	<b>Cinema e Audiovisual<sup>2</sup></b>	

<sup>1</sup> E apoio no 1º ciclo no ensino precoce de Línguas Estrangeiras.

<sup>2</sup> E apoio no 1º ciclo.

GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Qualificações profissionais específicas para a docência		Áreas / Disciplinas
Professor do Ensino Básico e do Secundário 2º e 3º ciclos e secundário	<b>Educação Moral e Religiosa</b>	Educação Moral e Religiosa (2º ciclo) Educação Moral e Religiosa (3º ciclo) Educação Moral e Religiosa (sec.)
	<b>Desenvolvimento Pessoal e Social<sup>3</sup></b>	Desenvolvimento Pessoal e Social (2º ciclo) Desenvolvimento Pessoal e Social (3º ciclo) Desenvolvimento Pessoal e Social (sec.)
Professor do Ensino Básico e do Secundário 3º ciclo e secundário	<b>Português<sup>4</sup></b>	Língua Portuguesa (3º ciclo) Português A (sec.) Português B (sec.)
	<b>Português Latim e Grego<sup>4</sup></b>	Língua Portuguesa (3º ciclo) Português A (sec.) Português B (sec.) Grego (sec.) Latim (sec.)
	<b>História<sup>4</sup></b>	História (3º ciclo) História (sec.) História da Arte (sec.)
	<b>Geografia<sup>4</sup></b>	Geografia (3º ciclo) Geografia (sec.) Comunicação e difusão [curso tecnológico de Comunicação] (sec.) Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social (sec.)
	<b>Matemática<sup>4</sup></b>	Matemática (3º ciclo) Matemática (sec.) Métodos Quantitativos (sec.)

<sup>3</sup> Qualificação acessível a quem já possui uma primeira qualificação profissional docente.

<sup>4</sup> Com possibilidade de distribuição de serviço na disciplina correspondente do 2º ciclo na ausência de professores habilitados para o conjunto das disciplinas da área.

GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Qualificações profissionais específicas para a docência		Áreas / Disciplinas
Professor do Ensino Básico e do Secundário 3º ciclo e secundário	<b>Biologia e Geologia<sup>4</sup></b>	Ciências Naturais (3º ciclo) Biologia (sec.) Bioquímica (11º ano) [curso tecnológico de Química] (sec.) Ciências da Terra e da Vida (sec.) Ciências do Ambiente [curso tecnológico de Química] (sec.) Geologia (sec.) Técnicas Laboratoriais de Biologia (sec.) Técnicas Laboratoriais de Geologia (sec.)
	<b>Física e Química</b>	Físico-Químicas (3º ciclo) Bioquímica (10º ano) [curso tecnológico de Química] (sec.) Ciências do Ambiente [curso tecnológico de Química] (sec.) Ciências Físico-Químicas (sec.) Física (sec.) Práticas Oficinas e Laboratoriais [curso tecnológico de Química] (sec.) Química (sec.) Técnicas Laboratoriais de Física (sec.) Técnicas Laboratoriais de Química (sec.) Tecnologias [curso tecnológico de Química] (sec.)
	<b>Artes Visuais<sup>4</sup></b>	Educação Visual (3º ciclo) Desenho e Geometria Descritiva A (sec.) Desenho e Geometria Descritiva B (sec.) História da Arte (sec.) Materiais e Técnicas de Expressão Plástica (sec.) Oficina de Artes [curso tecnológico de Artes e Ofícios] (sec.) Oficina de Artes (sec.) Oficina de Design [curso tecnológico de Design] (sec.) Tecnologias [curso tecnológico de Design] (sec.) Tecnologias [curso tecnológico de Artes e Ofícios] (sec.) Teoria da Arte e do Design [curso tecnológico de Artes e Ofícios] (sec.) Teoria do Design (sec.) Teoria do Design [curso tecnológico de Design] (sec.) Trabalhos de Aplicação / parte de Educação Visual [curso tecnológico de Animação Social] (sec.)

<sup>4</sup> Com possibilidade de distribuição de serviço na disciplina correspondente do 2º ciclo na ausência de professores habilitados para o conjunto das disciplinas da área.

GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Qualificações profissionais específicas para a docência		Áreas / Disciplinas
Professor do Ensino Secundário	<b>Filosofia</b>	Filosofia (sec.) Introdução à Filosofia (sec.)
	<b>Economia<sup>5</sup></b>	Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social (sec.) Introdução à Economia (sec.) Métodos Quantitativos (sec.)
	<b>Direito<sup>5</sup></b>	Introdução ao Direito (sec.)
	<b>Psicologia<sup>5</sup></b>	Psicologia (sec.) Psicossociologia [curso tecnológico de Administração] (sec.) Psicossociologia [curso tecnológico de Animação Social] (sec.)
	<b>Sociologia<sup>5</sup></b>	Comunicação e Difusão [curso tecnológico de Comunicação] (sec.) Introdução ao Desenvolvimento Económico Social (sec.) Psicossociologia [curso tecnológico de Administração] (sec.) Psicossociologia [curso tecnológico de Animação Social] (sec.) Sociologia (sec.) Tecnologias [curso tecnológico de Animação Social] (sec.) Trabalhos de Aplicação [curso tecnológico de Animação Social] (sec.)
	<b>Informática</b>	Aplicações de Informática [curso tecnológico de Informática] (sec.) Estrutura, Organização e Tratamento de Dados [curso tecnológico de Informática] (sec.) Introdução às Tecnologias de Informação (sec.) Técnicas e Linguagens de Programação [curso tecnológico de Informática] (sec.) Tecnologias [curso tecnológico de Comunicação] (sec.) Tecnologias [curso tecnológico de Informática] (sec.) Trabalhos de Aplicação [curso tecnológico de Comunicação] (sec.)

<sup>5</sup> Admite-se que, se a licenciatura de acesso ao Curso de Formação Pedagógica assegurar a formação necessária em mais de uma destas disciplinas, o professor possa ficar qualificado profissionalmente nas disciplinas em questão.

GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Qualificações profissionais específicas para a docência		Áreas / Disciplinas
Professor do Ensino Secundário	<b>Contabilidade e Gestão</b>	Técnicas de Organização Empresarial (sec.) Tecnologias [curso tecnológico de Administração] (sec.) Tecnologias [curso tecnológico de Serviços Comerciais] (sec.) Trabalhos de Aplicação [curso tecnológico de Administração] (sec.) Trabalhos de Aplicação [curso tecnológico de Serviços Comerciais] (sec.)
	<b>Electrotecnicia e Electrónica</b>	Aplicações de Electrónica (sec.) Electricidade [curso tecnológico de Electrotecnicia / Electrónica] (sec.) Práticas Oficinas e Laboratoriais [curso tecnológico de Electrotecnicia / Electrónica] (sec.) Sistemas Digitais [curso tecnológico de Electrotecnicia / Electrónica] (sec.) Técnicas Laboratoriais de Física III (sec.) Tecnologias [curso tecnológico de Electrotecnicia / Electrónica] (sec.)
	<b>Mecanotecnicia</b>	Desenho e Geometria Descritiva B (sec.) Desenho Técnico [curso tecnológico de Mecânica] (sec.) Desenho Técnico de Mecânica (sec.) Práticas Oficinas e Laboratoriais [curso tecnológico de Mecânica] (sec.) Tecnologias [curso tecnológico de Mecânica] (sec.)
	<b>Construção Civil</b>	Desenho e Geometria Descritiva B (sec.) Desenho Técnico [curso tecnológico de Construção Civil] (sec.) Desenho Técnico de Construção Civil (sec.) Práticas Oficinas e Laboratoriais [curso tecnológico de Construção Civil] (sec.) Tecnologias [curso tecnológico de Construção Civil] (sec.)

Proposta II – **PERFIL DO DESEMPENHO  
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SECUNDÁRIO**

**Aprovada por unanimidade em 18.05.98**

Este documento apresenta um perfil do professor, *comum* ao conjunto das qualificações profissionais para a docência. Será ainda necessário definir, em momento posterior, um perfil relativo a cada qualificação *específica*, em função do nível e área ou disciplina que abrange.

O perfil em apreciação caracteriza, em linhas gerais, o *desempenho profissional* esperado dos professores no final dos cursos de formação inicial para a educação básica e ensino secundário. *Serve, portanto, de quadro de referência quer para a organização destes, quer para o próprio desempenho de todos os docentes.*

Dado que a formação inicial se constitui como uma primeira etapa da formação profissional do docente, um nível consolidado de desempenho profissional só será atingido ao longo do exercício profissional. À formação inicial cabe, no entanto, a responsabilidade de criar no profissional docente a capacidade e o desejo de autoformação ao longo da vida.

O perfil apresentado é constituído por dez dimensões do desempenho profissional relativamente às quais se indicam também algumas especificações, sem carácter de exaustividade.

***O professor da educação básica e do ensino secundário:***

- 1. Perspectiva o sistema educativo, a escola e a sala de aula como espaços de intervenção ética e cívica.**
- 2. Identifica e analisa problemas sociais contemporâneos e manifesta abertura a áreas de saber e cultura diferentes das privilegiadas pela sua.**
- 3. Sabe procurar, seleccionar, organizar e comunicar informação e conhecimento em várias línguas e suportes, em função de diferentes tipos de problemas.**
- 4. Conhece os conteúdos da sua área de docência e sabe operacionalizá-los para promover a aprendizagem.**
- 5. Organiza os processos de educação e ensino através da mobilização crítica e autónoma de conhecimentos científicos e de saberes profissionais, de acordo com o desenvolvimento das crianças e dos jovens e a especificidade dos contextos.**
- 6. Adopta mecanismos de diferenciação pedagógica adequados à diversidade dos alunos, a fim de que todos possam atingir os objectivos essenciais da educação e do ensino e aprofundá-los de acordo com as capacidades e potencialidades de cada um.**
- 7. Estimula a participação das crianças e dos jovens no processo educativo, no desenvolvimento das aprendizagens curriculares e na escolha das opções vocacionais.**
- 8. Utiliza a avaliação nas suas diversas modalidades como elemento regulador e factor de qualidade da aprendizagem, do ensino e do funcionamento da escola.**
- 9. Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo da Escola, em colaboração com os órgãos de direcção e de gestão e as estruturas de orientação educativa.**
- 10. Gere o processo de actualização e aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades e competências numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional ao longo da vida.**

**1. Perspectiva o sistema educativo, a escola e a sala de aula como espaços de intervenção ética e cívica.**

- 1.1. Considera no seu desempenho as dimensões económicas, políticas, culturais e axiológicas da educação escolar.
- 1.2. Inscreve a sua prática profissional no quadro das missões socialmente atribuídas ao sistema educativo, para cuja definição contribui activamente.
- 1.3. Fomenta o respeito pela dignidade da pessoa e o empenho na promoção da igualdade de direitos entre todos os cidadãos sem discriminação de sexo, etnia, religião e cultura.
- 1.4. Sustenta o princípio da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, nomeadamente revelando uma atitude crítica face às representações e expectativas sociais ligadas ao sexo.
- 1.5. Respeita a relação privilegiada com os alunos e respectivas famílias, mantendo confidencialidade e discrição acerca dos dados a que tem acesso.

**2. Identifica e analisa problemas sociais contemporâneos e manifesta abertura a áreas de saber e cultura diferentes das privilegiadas pela sua.**

- 2.1. Perspectiva, de forma crítica e actuante, as múltiplas dimensões dos problemas do meio natural e social, nos planos político, cultural e económico.
- 2.2. Enriquece os seus conhecimentos alargando-os a áreas de saber diferentes da sua.
- 2.3. Manifesta abertura a outros povos e culturas, fomentando o enriquecimento mútuo, na perspectiva da construção de uma cultura integradora em permanente evolução.

**3. Sabe procurar, seleccionar, organizar e comunicar informação e conhecimento em várias línguas e**

**suportes, em função de diferentes tipos de problemas.**

- 3.1. Demonstra domínio da língua portuguesa nas modalidades de produção e de compreensão oral e escrita.
- 3.2. Procura o enriquecimento profissional proporcionado pelo intercâmbio de pessoas, ideias e práticas no espaço comunitário e internacional, utilizando uma ou mais línguas estrangeiras.
- 3.3. Utiliza as tecnologias de informação e comunicação como recurso pedagógico e instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional.

**4. Conhece os conteúdos da sua área de docência e sabe operacionalizá-los para promover a aprendizagem.**

- 4.1. Domina criticamente e numa perspectiva histórica e epistemológica factos, conceitos, princípios e modos de pensar, conhecer e de proceder próprios da sua área específica, com o nível de aprofundamento necessário para os poder ensinar com rigor.
- 4.2. Reconhece a importância social das questões tratadas na sua área de docência, tendo em conta o seu papel no mundo contemporâneo.
- 4.3. Identifica e considera os quadros de referência dos alunos relacionados com os conteúdos da sua área específica que podem influenciar a aprendizagem.
- 4.4. Fundamenta a inserção da sua área específica no currículo dos alunos.

**5. Organiza os processos de educação e ensino através da mobilização crítica e autónoma de conhecimentos científicos e de saberes profissionais, de acordo com o desenvolvimento das crianças e dos jovens e a especificidade dos contextos.**

- 5.1. Integra a sua área específica no conjunto das aprendizagens curriculares e perspectiva a respectiva dimensão formativa.
- 5.2. Trabalha, em equipa, no desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares.
- 5.3. Valoriza as diferentes experiências e culturas dos alunos.
- 5.4. Suscita o interesse e a capacidade das crianças e dos jovens em alargar os horizontes culturais e em aprofundar os conhecimentos, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

**6. Adota mecanismos de diferenciação pedagógica adequados à diversidade dos alunos, a fim de que todos possam atingir os objectivos essenciais da educação e ensino e aprofundá-los de acordo com as capacidades e potencialidades de cada um.**

- 6.1. Mobiliza a informação, as técnicas e os métodos pedagógico-didácticos adequados ao exercício da função docente na sua área específica, tendo em conta as diferenças físicas, psicológicas, sociais e culturais dos alunos, numa perspectiva de escola inclusiva.
- 6.2. Recorre a situações práticas e experimentais ajustadas ao desenvolvimento e cultura das crianças e dos jovens.
- 6.3. Utiliza com eficácia as tecnologias da informação e comunicação, bem como outros recursos pedagógicos, e estimula e prepara os alunos para a aprendizagem independente servindo-se dessas tecnologias e recursos.
- 6.4. Avalia a qualidade dos recursos pedagógicos, com vista à sua utilização nas situações de ensino e de aprendizagem.
- 6.5. Organiza com os colegas situações de aprendizagem que levem os alunos a integrar conhecimentos, competências e métodos de pesquisa de várias disciplinas, bem como a operacionalizar competências transversais ao currículo.
- 6.6. Comunica de forma compreensível e estimula o desenvolvimento da comunicação oral e escrita dos alunos.
- 6.7. Demonstra flexibilidade nas situações de ensino face à programação prevista.

**7. Estimula a participação das crianças e dos jovens no processo educativo, no desenvolvimento das aprendizagens curriculares e na escolha das opções vocacionais.**

- 7.1. Promove nos alunos a experimentação e desenvolvimento de estratégias de estudo e de

aprendizagem, a capacidade de trabalho e a valorização do estudo metódico e empenhado.

**7.2.** Estabelece com os alunos formas de organização do trabalho pedagógico necessárias à criação de um ambiente propício à aprendizagem.

**7.3.** Dinamiza o grupo de alunos, promovendo estratégias de cooperação entre eles, através de processos interactivos de aprendizagem e de ajuda nas dificuldades escolares.

**7.4.** Fomenta a participação democrática em situações da vivência quotidiana das crianças e dos jovens, dentro e fora da escola.

**8. Utiliza a avaliação nas suas diversas modalidades como elemento regulador e factor de qualidade da aprendizagem, do ensino e do funcionamento da escola.**

**8.1.** Entende a avaliação como um elemento do processo de ensino e de aprendizagem e como um instrumento de investigação desse mesmo processo.

**8.2.** Utiliza a avaliação contínua para recolher e processar informação a partir de critérios definidos em colaboração com os professores da turma, emitir juízos de valor e tornar decisões que contribuam para um elevado grau de consecução dos objectivos definidos.

**8.3.** Usa a avaliação diagnóstica e formativa para um mais completo conhecimento dos alunos, por forma a possibilitar a melhoria das aprendizagens e as adequações do processo de ensino que se revelarem necessárias.

**8.4.** Define e combina critérios e procedimentos de avaliação com os alunos, de modo a que estes experimentem progressivamente a dimensão formadora da avaliação.

**8.5.** Recorre à avaliação sumativa, não só para classificar e certificar os alunos, mas também como fonte de informação a ser usada numa perspectiva formativa.

**8.6.** Usa diversas técnicas e instrumentos de avaliação, tendo em conta a funcionalidade curricular de cada uma delas.

**9. Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo da Escola, em colaboração com os órgãos de direcção e de gestão e as estruturas de orientação educativa.**

**9.1.** Conhece a política, o sistema e a administração da educação, contextualizando as directrizes que orientam e circunscrevem a sua actuação na escola.

**9.2.** Contribui de forma responsável, enquanto membro da instituição escolar, para o desenvolvimento

da comunidade envolvente, participando na identificação e resolução dos seus problemas educativos, tendo em conta as potencialidades da mesma.

- 9.3. Participa no trabalho de equipas constituídas para encontrar respostas a problemas educativos e organizacionais.
- 9.4. Estabelece relações de cooperação educativa e comunica de forma clara e eficaz com os colegas, pais e outros membros da comunidade envolvente.
- 9.5. Usa estratégias de gestão participada de resolução de conflitos no respeito pelas diferenças dos vários membros da comunidade educativa.

**10. Gere o processo de actualização e aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades e competências numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional ao longo da vida.**

- 10.1. Acompanha a evolução do seu campo de especialidade, desenvolvendo estratégias de auto-formação e participando em actividades de formação.
- 10.2. Recorre à investigação sobre a prática pedagógica e à auto e heteroavaliação do seu próprio desempenho para reflectir sobre a sua acção e confrontar perspectivas em torno de problemas suscitados pela mesma.
- 10.3. Utiliza a cooperação entre pares como estratégia de formação centrada na resolução dos problemas identificados na sala de aula, na escola, no quadro de mudanças curriculares e na participação em projectos de âmbito local, regional ou nacional.
- 10.4. Contribui para a qualidade da educação e do ensino e para construção e sistematização de saberes profissionais docentes, em interacção com a evolução dos conhecimentos científicos, através da participação em projectos de inovação, de investigação e de avaliação no âmbito da sala de aula ou da escola.

**Proposta III – PERFIL CURRICULAR  
GERAL E OUTRAS CONDIÇÕES DE  
ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

**Aprovada por unanimidade em 29.05.98**

## **1. Cursos de qualificação profissional para a docência**

Cada curso de formação de professores habilita para o exercício profissional correspondente a uma das qualificações específicas para a docência.

Os diplomas legais de criação de cursos de formação de professores indicam necessariamente as qualificações docentes que conferem.

Constituem cursos de formação de professores as licenciaturas previstas no n.º 1 do Artigo 31º da LBSE – adiante designados por Licenciaturas em Ensino – e os complementos referidos nos n.ºs 6 e 7 do mesmo Artigo e no n.º 2 do Artigo 62º – adiante designados por Cursos de Formação Pedagógica.

Os cursos de formação de professores asseguram a formação de acordo com o perfil do professor da educação básica e do ensino secundário definido legalmente e com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino, tendo em conta as suas exigências curriculares específicas. Para habilitar para a docência de uma área multidisciplinar, a formação inicial deve contemplar todas as disciplinas que a constituem.

Em função das necessidades do sistema de ensino, podem ser organizados cursos destinados ao alargamento da qualificação profissional para a docência a áreas disciplinares afins, respeitando a regulamentação respectiva.

## **2. Componentes dos Cursos**

*As Licenciaturas em Ensino* estruturam-se em quatro componentes de formação:

- A) Formação na especialidade da área de docência
- B) Formação educacional
- C) Formação cultural e social
- D) Prática profissional

A **componente A** – Formação na especialidade da área de docência – integra as unidades curriculares com a diversidade e profundidade adequadas à obtenção de formação de base na área do curso e ao desempenho profissional nos níveis de docência para que o mesmo habilite.

A **componente B** – Formação educacional – abrange as unidades curriculares relativas às metodologias de ensino específicas da área de docência para que o curso habilite (B<sup>1</sup>) e aos outros domínios do saber sobre a educação, incluindo uma perspectiva de atenção à diversidade (B<sup>2</sup>).

A **componente C** – Formação cultural e social – abrange, em complemento ao contributo que, para o efeito, as outras componentes devam dar, quer a sensibilização aos grandes problemas do mundo contemporâneo e o alargamento a outras áreas do saber e cultura diferentes das da sua especialidade, quer ainda as dimensões curriculares instrumentais relativas à procura, organização e comunicação da informação, incluindo o recurso às tecnologias da informação e comunicação e ao conhecimento de línguas estrangeiras.

A **componente D** – Prática profissional – inclui a observação, colaboração, intervenção e análise de prática docente em contexto profissional.

O currículo dos cursos de formação de professores deve definir as formas de articulação previstas entre as diferentes componentes, de forma a assegurar a unidade formativa dos cursos.

### **3. Duração e estrutura dos Cursos**

As *Licenciaturas em Ensino* que habilitem para o Ensino Secundário, bem como as que habilitem para a docência em mais do que um ciclo numa área pluridisciplinar, têm a duração de cinco anos. As restantes Licenciaturas em Ensino têm a duração de quatro anos.

As licenciaturas de cinco anos têm uma carga horária mínima de 3000 horas, e as de quatro anos de 2400 horas.

Os anos lectivos têm, no mínimo, 30 semanas de aulas. A carga horária semanal máxima é de 25 horas.

## GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cada componente tem, em termos da carga horária total, uma duração mínima obrigatória e uma duração máxima que se recomenda não seja ultrapassada. Em termos percentuais, essas durações são as seguintes:

### Cursos que incluam habilitação para a monodocência\*

Componente A+B <sup>1</sup>	Componente B <sup>2</sup>	Componente C	Componente D
54% - 64%	14% - 18%	4% - 6%	18% - 22%

### Restantes cursos

Componente A	Componente B	Componente C	Componente D
58% - 68%	14% - 18%	4% - 6%	14% - 18%

Quando o curso habilitar para a docência de mais do que uma disciplina, a componente A e a parte específica da componente B devem contemplar equilibradamente a formação em ambas. Quando a qualificação docente contemplar assimetricamente duas ou mais disciplinas, a formação deve respeitar a proporcionalidade entre elas.

Os *Cursos de Formação Pedagógica* deverão assegurar os mínimos de formação previstos para as componentes B e D da respectiva qualificação profissional docente. As licenciaturas de acesso a esses cursos deverão satisfazer os mínimos estabelecidos para a componente A. O ordenamento jurídico da Profissionalização em Exercício deverá ser adaptado em conformidade.

## 4. Prática Profissional

- 
- \* 1. Educador de Infância  
2. Educador de Infância e Professor do Ensino Básico - 1º ciclo  
3. Professor do Ensino Básico  
(i) 1º ciclo  
(ii) 1º e 2º ciclos

A prática profissional compreende todas as variedades de observação e de experiência docente, em contexto profissional, num programa de formação inicial de professores: observação-análise; cooperação-intervenção e responsabilização pela docência.

A prática profissional deve, preferencialmente, realizar-se em todos os níveis de ensino para os quais o curso habilita; esta orientação torna-se imperativa sempre que se trate de níveis de ensino de monodocência.

A prática profissional deve concretizar-se através de actividades diferenciadas, desejavelmente ao longo do curso, em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva, e concluir-se com o estágio profissional supervisionado, com a duração de um ano.

A actividade docente durante o estágio, a realizar em turmas do orientador, não deve ser inferior a 50% da carga horária total consagrada à prática profissional. Devem também existir seminários de integração científico-pedagógica e teórico-prática, bem como trabalho de análise e reflexão com o orientador e com o grupo de estágio.

A instituição de formação é responsável pelo desenvolvimento da componente da prática profissional, competindo-lhe garantir que os alunos adquiram as competências necessárias a um bom desempenho. São tarefas da instituição formadora o planeamento geral da prática profissional, a sua articulação com as restantes actividades curriculares e a organização e avaliação das actividades nela desenvolvidas.

As escolas cooperantes, públicas ou privadas, têm também responsabilidades importantes na formação dos alunos/docentes, competindo-lhes proporcionar adequado ambiente formativo e enquadramento institucional e colaborar activamente na realização do programa de formação e na avaliação dos formandos.

Compete à instituição de formação celebrar com as escolas cooperantes os protocolos necessários para assegurar a realização da prática profissional pelos seus alunos. Estes protocolos devem vigorar por

um período mínimo de 5 anos, estando neles previsto o número de formandos que realizarão a prática profissional nas suas diferentes modalidades, ao longo do seu período de vigência.

Às instituições de formação cabe oferecer contrapartidas pela colaboração prestada pelas escolas cooperantes, apoiando o desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e planos de formação. A organização das actividades da prática profissional deverá articular-se com os mesmos e, na medida do possível, contribuir para a sua dinamização.

A compensação financeira aos professores das escolas cooperantes pelo exercício da orientação do estágio deve ser adequada às exigências de qualidade e às responsabilidades da função. As escolas cooperantes públicas que recebam formandos de instituições públicas de formação beneficiam de um crédito horário, a definir em função do número de formandos e do respectivo ano de formação.

## **5. Classificação profissional nos cursos de formação de professores**

Dada a importância decisiva da classificação profissional na seriação dos candidatos à docência para efeitos de contratação, a ponderação das várias unidades curriculares, incluindo as da prática profissional, deve corresponder, na referida classificação, ao peso relativo de cada uma no curso.

O INAFOP realizará estudos nacionais actualizados sobre as classificações finais dos cursos de formação de professores por nível e especialidade. Nos casos em que sejam detectadas discrepâncias significativas, procederá à realização de auditorias às instituições em causa.

## **6. Corpo Docente**

Para garantir o nível científico da formação adquirida, o corpo docente dos cursos de formação de professores deverá satisfazer os requisitos fixados em sede própria para todos os cursos de

Licenciatura. Deverá também ser fixado um período de transição para que as Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º ciclo), criadas por força da alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, se possam adaptar às exigências legais.

O INAFOP enunciará padrões de qualidade desejáveis, para além dos mínimos legalmente estabelecidos, no que respeita à qualificação dos docentes dos cursos de formação de professores, de acordo com o respectivo nível e especialidade. Caberá também ao INAFOP estabelecer, em relação ao corpo docente dos cursos de formação de professores, o número mínimo de professores profissionalizados do respectivo grau de ensino que devem assegurar a docência das unidades curriculares de cariz mais profissionalizante.

## **7. Recursos Materiais**

Os cursos de formação de professores não serão autorizados sem que se verifique a existência de espaços e equipamentos adequados à aprendizagem das áreas específicas que constam dos seus currículos.

As bibliotecas devem estar apetrechadas com a documentação adequada ao tipo de curso ministrado.

As disciplinas que pressupõem a utilização de meios informáticos devem dispor do equipamento e programas informáticos necessários, nomeadamente no caso da educação especial.

**2ª Parte**

**SISTEMA E ORGANISMO DE ACREDITAÇÃO  
DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

## **GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **A. APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS**

## INTRODUÇÃO

1. Nos termos da alínea c) do n.º 1 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/97, de 9 de Junho, e do projecto n.º 1 do seu Plano de Actividades, ao Grupo de Missão *Acreditação da Formação de Professores* cabia elaborar propostas sobre o sistema e organismo autónomo de acreditação dos cursos de formação inicial de professores. São essas propostas que aqui são apresentadas: a primeira relativa ao sistema de acreditação e a segunda ao organismo autónomo competente para o desenvolver.
2. A ideia de criar um sistema de acreditação da formação inicial dos professores surge no parecer que, em 19 de Setembro de 1996, o Conselho de Reitores emitiu sobre o projecto de portaria de habilitações para a docência apresentado já pelo actual Governo: “é necessário desburocratizar o processo de reconhecimento de habilitação profissional (...); preconiza-se (...) a figura de “acreditação” como preferível à de “reconhecimento” dos cursos”. O Conselho Nacional de Educação retomou a ideia no parecer que sobre o mesmo projecto aprovou, em 11 de Dezembro seguinte: “o reconhecimento de um curso como habilitação profissional (...) é um trabalho técnico que exige o contributo de especialistas das áreas de conhecimento em causa. (...) Na lógica de funcionamento dos Departamentos (do Ministério da Educação) há uma sombra de rotina que não se pode compaginar com processos deste tipo. (...) Talvez fosse de constituir uma Comissão Nacional de Acreditação, com uma subcomissão para cada área de especialização, com capacidade para emitir certificados de reconhecimento e proceder ao conveniente registo. (...) O certificado de reconhecimento devia ter uma validade temporal determinada, sem prejuízo da sua revalidação em sequência de novo processo de reconhecimento”. Finalmente, o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Superior, apresentado pelo Governo em Janeiro de 1997, estabelecia: “Visando a melhoria da qualidade da formação inicial dos professores do ensino não superior e a necessária e urgente racionalização da oferta de cursos nesta área, impõe-se criar, no futuro próximo, *uma instituição capaz de acreditar os cursos de formação para a docência*” (sublinhado nosso).
3. Das posições acabadas de enunciar podemos extrair algumas características do sistema de acreditação:

- (i) é o processo pelo qual se reconhece que um curso habilita profissionalmente para a docência;
- (ii) este processo é de carácter técnico, e não burocrático, exigindo o contributo de especialistas das várias áreas do saber;
- (iii) o processo de acreditação deve visar a melhoria da qualidade dos cursos de formação inicial de professores;
- (iv) a efectivação deste processo não se compagina com a lógica de funcionamento dos Departamentos do Ministério da Educação, devendo caber a um organismo autónomo.

4. As orientações presentes nos documentos acima referidos constituíram o quadro de referência básico para a elaboração das propostas pelo Grupo de Missão. Além disso, este ponderou a experiência existente em domínios próximos ou análogos não só em Portugal, como ainda em alguns países estrangeiros (Estados Unidos da América, Inglaterra, Escócia, Bélgica Flamengo, França, Espanha, Austrália e Nova Zelândia).
5. Em Portugal, além do sistema de acreditação da formação especializada e contínua de professores, existe o da acreditação de entidades formadoras no domínio da formação profissional inserida no mercado de emprego (assegurado pelo Instituto para a Inovação na Formação – INOFOR) e o da acreditação dos cursos superiores de engenharia (assegurado pela Ordem dos Engenheiros). Em domínios mais afastados há as actividades de certificação da qualidade, no quadro das actividades do Instituto Português da Qualidade.

## **I. SISTEMA DE ACREDITAÇÃO**

6. O processo de acreditação dos cursos de formação inicial de professores constitui uma alternativa à via que tem sido seguida pelos serviços da administração central do Ministério da Educação para

reconhecer que um curso habilita profissionalmente para a docência. O procedimento tradicional é coincidente com o de autorização de funcionamento de qualquer curso superior (diferente conforme se trate do ensino particular e cooperativo, do ensino universitário público e do ensino politécnico público) e a verificação da adequação do curso às exigências do desempenho profissional no nível e área de docência abrangidos – exigência claramente enunciada na Lei de Bases do Sistema Educativo – é sumária e baseia-se, essencialmente, na análise documental do plano de estudos, composto pelo título das disciplinas e respectiva carga horária. Além disso, nunca é analisado o desenvolvimento do curso ao longo dos anos.

7. Com a implantação de um sistema de acreditação, o reconhecimento dos cursos como habilitando os seus diplomados com uma qualificação profissional para a docência:

- (i) passa a ser um processo separado do de autorização do seu funcionamento, embora a condicione;
- (ii) segue uma metodologia diferente da verificação administrativa do cumprimento de requisitos legais;
- (iii) considera o processo do seu desenvolvimento e os resultados alcançados ao longo dos anos;
- (iv) tem duração temporária, podendo ser renovado;
- (v) deriva de uma análise qualitativa científico-pedagógica feita por especialistas;
- (vi) é realizado por uma instituição autónoma, assente na representação social.

8. Não obstante a fragilidade do sistema de reconhecimento em vigor, tem sido cometida às instituições de formação de professores a competência para certificar a qualificação profissional docente de cada um dos diplomados pelos seus cursos de formação inicial de professores. Como se sabe, há profissões no nosso país em que a certificação profissional dos futuros profissionais é da competência de uma instância externa às instituições de formação. É também conhecido que, em alguns países, em complemento ou em alternativa ao reconhecimento de cursos como capacitando

profissionalmente para a docência – eventualmente através de um processo de acreditação – é necessária, para o acesso ao exercício da profissão, a certificação da qualificação profissional de cada diplomado, certificação feita por uma entidade exterior à instituição de formação e com base em provas e/ou observações organizadas para o efeito; podem ser assimilados a este esquema, quer os concursos públicos de acesso ao emprego na docência, quando incluem a prestação de provas, quer as nomeações definitivas, quando baseadas na avaliação do desempenho. O reconhecimento de um curso como habilitação profissional tem tido, entre nós, uma dupla função: considerar que o mesmo prepara para o exercício profissional e atribuir à instituição formadora a competência para conceder o título profissional aos respectivos diplomados. O sistema de acreditação aqui proposto apenas vem alterar o modo de ajuizar se um curso prepara para o exercício profissional, mantendo as instituições de formação a competência de titularização profissional, desde que submetam os seus cursos ao processo de garantia da qualidade, constituído pela acreditação, efectuado por uma instância externa, quer a cada instituição, quer ao conjunto delas. Apenas se propõe a certificação externa para os diplomados de instituições que tenham perdido a acreditação e para pessoas que, não tendo seguido formações sistemáticas e regulares para a docência, manifestem competência adquirida, para o efeito, através de formações e experiências profissionais diversas. Embora as propostas não avancem com a hipótese da certificação externa generalizada, nem tal estava nos termos de referência do Grupo, convém referir que a tendência noutros países é para considerar este dispositivo como complemento ou mesmo alternativa essencial, a fim de se garantir a qualidade da preparação profissional dos professores. De qualquer modo, a futura criação deste dispositivo de certificação externa às instituições de formação, quando e se for politicamente considerado oportuno, não será incompatível com as propostas aqui apresentadas.

9. A necessidade da criação de um sistema de acreditação não deriva apenas da identificação das citadas fragilidades do processo seguido até agora para reconhecer que um curso habilita profissionalmente para a docência. O sentido da urgência em superar tais fragilidades advém do rápido aumento do número de cursos de formação inicial de professores em funcionamento – mais de duas centenas e meia no ensino público e quase setenta no particular e cooperativo – havendo razões para colocar a hipótese de que nem todos os que visam preparar para a mesma qualificação docente específica são qualitativamente equivalentes ou garantem a qualidade mínima desejada.
10. Com efeito, a acreditação das formações é essencialmente um processo de verificação da sua qualidade, tendo em conta determinados critérios. Não é habitualmente entendida como o processo de mera verificação administrativa do cumprimento dos requisitos legais, mas como um juízo da

qualidade do contexto, do projecto, dos recursos disponibilizados, dos processos e dos resultados de tais formações. Pelo que, não se pode limitar à análise do projecto de formação, mas tem que abranger o seu desenvolvimento ao longo do tempo.

11. No mínimo, este processo destina-se a informar e dar garantias da qualidade das formações aos públicos interessados. Um dos públicos interessados, o Estado, pode, no entanto, utilizá-lo para outras funções, tais como autorizar o funcionamento dos cursos, enquanto cursos de formação profissional para a docência, ou reservar o acesso ao exercício profissional aos diplomados por cursos acreditados. É neste contexto mais amplo que se situa o sistema de acreditação aqui proposto, no seguimento, aliás, dos efeitos que já actualmente resultam do processo de reconhecimento de um curso como habilitando profissionalmente para a docência.
12. Sendo o objectivo último que leva a implantar o sistema de acreditação, a qualidade das formações necessárias para assegurar a educação escolar, não basta *verificar* a qualidade dos cursos existentes, de modo a evitar o funcionamento daqueles onde ela não existe. Importa, ainda, *promover* a qualidade da oferta de formação docente; o que, obviamente, não pode resultar apenas do processo de acreditação, mas este deve contribuir para o efeito. É por isso que, entre outras medidas, se propõe: (i) que haja a possibilidade de estabelecer exigências ou fazer recomendações, a cumprir dentro de um prazo determinado, em vez de efectuar cancelamentos abruptos da acreditação; (ii) a existência de dispositivos de coordenação e monitorização dos cursos; (iii) a elaboração, socialmente participada, de padrões de qualidade esperados, por exemplo em relação ao corpo docente. Além do contributo que, não só o próprio processo de acreditação, como ainda alguns aspectos deste – tais como os acabados de referir – podem dar para a promoção da qualidade das formações, também o organismo de acreditação, como se verá, tem por função não só efectuar tal processo de acreditação, mas o de ainda desenvolver outras iniciativas que visam a promoção da mesma.

## II. ORGANISMO AUTÓNOMO

13. Os pareceres citados na introdução recomendavam não só uma nova metodologia – a da acreditação – para o reconhecimento das formações qualificantes profissionalmente para a docência, mas também uma instituição diferente para a desenvolver. É neste quadro que surge a proposta de criação do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores – INAFOP.
14. Como âmbito possível de actuação do INAFOP propõe-se toda a formação profissional de docentes – inicial, especializada e contínua – e, além disso, a formação profissional de outros profissionais da educação. A definição da necessidade concreta de as instituições se submeterem ao processo de acreditação será feita no regime jurídico de cada uma das formações. Prevê-se que, num primeiro tempo, tal aconteça apenas relativamente à formação inicial de professores. Mas, sem ser necessário introduzir alterações no âmbito da actuação do INAFOP, fica aberta a possibilidade de alargamento a outras formações, quando e se o Governo o estimar conveniente.
15. Considera-se ainda que ao INAFOP deve competir assegurar a certificação externa da qualificação profissional de indivíduos, em certas circunstâncias. Normalmente, a qualificação profissional será adquirida através de formações específicas e sistemáticas acreditadas, cabendo, no nosso país, às respectivas instituições de formação certificar a qualificação profissional dos diplomados. Admite-se, no entanto, a possibilidade de poder ser certificada a qualificação adquirida através de itinerários de formação e de experiência profissional menos lineares e sistemáticos. Além disso, para circunstâncias em que haja cursos cuja acreditação não seja concedida ou seja cancelada, é necessário prever uma possibilidade de certificação externa às instituições de formação para os alunos que se encontravam a frequentar o curso. Como já foi referido, há países em que toda a certificação da qualificação profissional docente, mesmo quando adquirida através de formações sistemáticas, não é da competência das instituições de formação, mas de uma instância externa. Na proposta, a certificação externa será para casos especiais. Isto sem prejuízo de vir a ser pensado um mecanismo de certificação externa definitiva e *para todos*, após um período de experiência profissional.

- 16.** Caberá aos regimes jurídicos das formações definir a necessidade e possibilidade de recorrer aos processos de acreditação e de certificação assegurados pelo INAFOP, bem como os respectivos quadros de referência, momentos e efeitos, nomeadamente na autorização de funcionamento dos cursos qualificantes e no acesso ao exercício profissional. No que se refere ao sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de professores, o Grupo de Missão apresenta desde já uma proposta de definição (Proposta IV).
- 17.** Conforme anunciado acima, o INAFOP não é perspectivado para centrar exclusivamente a sua actividade nos processos de acreditação e de certificação. Na medida em que não basta verificar a qualidade das formações e qualificações, mas é indispensável também promovê-la, é ainda perspectivado como instância de consulta do Governo e das entidades formadoras, bem como de fomento da informação, debate e reflexão sobre a qualidade da formação de professores e de outros profissionais da educação. Finalmente, para garantir a adequação permanente às exigências da sua missão principal, terá de dar especial atenção à formação dos membros dos seus órgãos e serviços, à avaliação da sua actividade e ao intercâmbio com organizações e instituições de outros países, internacionais ou comunitárias, que actuem no seu âmbito.
- 18.** Configurado como um organismo autónomo do Governo nas suas decisões, conforme previsto na Resolução do Conselho de Ministros que constituiu o Grupo de Missão, o INAFOP terá um órgão de decisão da política da instituição. Este órgão será constituído por individualidades designadas por quatro sectores ligados à formação de professores e de outros profissionais da educação: as instituições formadoras, a profissão, os empregadores e o interesse público. Se ao nível das profissões liberais algumas das competências do INAFOP (na medida em que se relacionam com as condições de acesso à profissão) costumam, entre nós, ser atribuídas a associações dos profissionais, a tendência internacional é para envolver no processo outras instâncias. Por outro lado, a certificação da qualificação profissional a nível intermédio está, no nosso país, atribuída a instâncias tripartidas, com representação de instituições formadoras, de associações profissionais e de empregadores.
- 19.** Se se procura garantir a legitimidade, a credibilidade e a aceitabilidade social do organismo autónomo através da existência de um Conselho Geral, largamente participado, responsável pelas

decisões de política enquadradora das suas actividades, procura-se também assegurar a eficácia do desenvolvimento destas pelo recurso a órgãos com competência científico-técnica e independentes do Conselho Geral na sua actuação. Para o efeito, são propostas Comissões Permanentes – no âmbito das quais funcionarão Subcomissões ou Grupos de Trabalho, dada a diversidade de formações e de problemáticas – articuladas com o Conselho de Direcção –, onde têm assento os Coordenadores das Comissões, e que destina a garantir a unidade e coerência da actuação operacional do INAFOP.

**20.** Presidindo ao Conselho Geral e ao Conselho de Direcção, o Presidente, além de representante externo do INAFOP, assegurará a ligação entre as decisões estratégicas e as decisões operacionais, cabendo-lhe garantir que, umas e outras, se encaminhem no sentido da prossecução das finalidades do INAFOP. Para apoio às actividades dos diversos órgãos do INAFOP propõe-se a existência de um Secretariado-Geral dirigido por um Secretário-Geral.

**21.** Sendo uma instituição autónoma, na qual o Estado descentraliza determinadas competências, e considerando que a sua actividade é de natureza científico-técnica, estima-se mais adequado à sua natureza e à sua operacionalidade que, à semelhança de outros Institutos Públicos existentes, as relações do INAFOP com terceiros seja regida apenas pelo direito privado e que a gestão financeira e a organização contabilística se organize de acordo com o previsto para as empresas públicas. Como receitas, para além da existência de um pagamento a efectuar pelas entidades que requerem a acreditação e a certificação – sem prejuízo do Estado compensar as instituições públicas de formação pelas mesmas –, prevê-se uma intervenção directa do Estado.

**B. PROPOSTAS**

**Proposta IV – SISTEMA DE ACREDITAÇÃO  
DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

## **I. DEFINIÇÃO**

A acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores da educação básica e do ensino secundário é o processo de apreciação da sua qualidade que, verificando a respectiva adequação às exigências do desempenho profissional no nível de educação e ensino abrangido, reconhece aqueles cujos diplomas certificam qualificação profissional específica para o exercício da docência.

## **II. OBJECTIVOS DA ACREDITAÇÃO**

1. Garantir e promover a qualidade das formações qualificantes para a docência.
2. Assegurar a equivalência qualitativa dos vários cursos conducentes à mesma qualificação docente específica.
3. Manter informados os públicos interessados sobre a qualidade dos cursos de formação profissional de educadores e professores.
4. Contribuir para a regulação externa da formação profissional de educadores e professores.
5. Contribuir para a regulação do acesso ao exercício profissional docente.
6. Facilitar a mobilidade dos educadores e professores no espaço da União Europeia.

## **III. INSTITUIÇÃO DE ACREDITAÇÃO**

O processo de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores da educação básica e secundária é da competência do *Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores*.

## **IV. CURSOS SUSCEPTÍVEIS DE ACREDITAÇÃO**

Todos os cursos conducentes a uma qualificação docente específica, nomeadamente:

1. Os cursos de licenciatura de qualificação profissional a que se refere o n.º 1 do artº 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Artigo 31º

1 – Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.

2. Os cursos complementares de formação pedagógica, a que se referem os n.ºs 6 e 7 do artº 31º da LBSE, conjuntamente com as respectivas licenciaturas de acesso.

Artigo 31º

6 – A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.

7 – A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva complementados por formação pedagógica adequada.

3. Os cursos complementares de formação pedagógica, a que se referem os n.ºs 6 e 7 do artº 31º e o n.º 2 do artº 62º da LBSE, sem apreciação das licenciaturas de acesso, desde que:

**a)** no acesso aos mesmos seja exigida e verificada a existência da formação necessária na área da disciplina ou de docência para que os cursos qualifiquem profissionalmente.

*ou*

**b)** no acesso aos mesmos seja verificada a formação na área da disciplina ou de docência que os candidatos ainda necessitam de adquirir e esta seja assegurada por tais cursos.

Artigo 62º

2 – Será organizado um sistema de profissionalização em exercício para os docentes devidamente habilitados actualmente em exercício ou que venham a ingressar no ensino, de modo a garantir-lhes uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respectivos níveis de ensino.

## V. FUNDAMENTOS DA ACREDITAÇÃO

1. Para verificar a adequação dos cursos às exigências do desempenho profissional num determinado nível de educação e ensino, o processo de acreditação terá em conta, conforme o momento em que se efectuar:
  - o projecto de formação em todas as suas componentes, incluindo a da prática pedagógica, bem como o processo do respectivo desenvolvimento;
  - os recursos humanos e materiais disponibilizados;
  - e, na medida do possível, os resultados conseguidos, nomeadamente no desempenho profissional dos diplomados.
  
2. Na apreciação do projecto de formação, bem como do desenvolvimento deste, serão considerados:
  - os objectivos e competências a desenvolver;
  - o plano de estudos;
  - os programas;
  - as exigências de acesso e o respectivo processo de verificação;
  - as metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem;
  - a metodologia da certificação profissional;
  - a metodologia de coordenação e de avaliação dos próprios cursos.
  
3. Os processos referidos em 1. e 2. terão como quadro de referência:
  - os requisitos do regime jurídico da formação inicial de educadores e de professores, expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo e na legislação subsequente;
  - os currículos em vigor na educação básica e no ensino secundário;
  - os perfis de competências específicos de cada qualificação docente e os padrões de qualidade da formação definidos pela instituição de acreditação, quando existirem.

## **VI. MOMENTOS DA ACREDITAÇÃO**

1. Deve ser requerida a pré-acreditação dos cursos novos, antes de se iniciar o seu funcionamento.  
Nota: curso novo é o que visa uma qualificação profissional específica antes não assegurada pela instituição de formação.
2. Deve ser requerida a acreditação dos cursos já existentes nos quais se deseja introduzir alterações importantes, sem que tal suceda por ocasião da primeira acreditação de cursos novos ou da renovação da acreditação de qualquer curso.

3. Deve ser requerida a acreditação dos cursos actualmente em funcionamento no prazo de seis meses a contar da data em que o Instituto de Acreditação anunciar o início de recepção de candidaturas.
4. Deve ser requerida a renovação da acreditação dos cursos já acreditados, passado o período de validade da anterior fixado pelo Instituto de Acreditação.
5. Aos cursos novos, antes de se iniciarem, apenas pode ser concedida a pré-acreditação, devendo ser requerida a acreditação no prazo a fixar no Regulamento da Acreditação.
6. Durante o período de validade da pré-acreditação de um curso novo, a implementação deste será acompanhada pelo Instituto de Acreditação, podendo deste acompanhamento resultar recomendações, exigências de mudanças num prazo indicado, ou o cancelamento da pré-acreditação.
7. O Instituto pode acompanhar o desenvolvimento dos cursos acreditados e deste acompanhamento podem resultar recomendações, exigências de mudanças num prazo indicado ou o cancelamento da acreditação.

## **VII. PROCESSO DE ACREDITAÇÃO**

1. O processo de pré-acreditação, de acreditação, de renovação de acreditação e o acompanhamento do funcionamento dos cursos pré-acreditados ou acreditados efectua-se nos termos do respectivo regulamento elaborado e divulgado pelo Instituto de Acreditação, e recorrendo aos instrumentos de recolha de informação por este definidos.
2. Os relatórios de avaliação interna e externa dos cursos e das instituições de formação constituem, sempre que existam, fonte de informação a ter em conta no processo de acreditação podendo, para o efeito, ser exigida a sua apresentação pelo Instituto de Acreditação.
3. O processo de acreditação terá, entre outras, as seguintes fases:
  - 3.1. Candidatura organizada pela instituição formadora da qual constará:
    - a demonstração de que satisfaz os requisitos legalmente estabelecidos, nomeadamente no que se refere a pessoal, recursos materiais e condições de organização do curso;

## GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- os mais recentes relatórios de auto-avaliação e avaliação externa do curso a acreditar e da instituição de formação;
  - documentação e dados nos termos de um guião fornecido pelo Instituto de Acreditação e preenchido pela instituição de formação;
  - mudanças propostas para melhorar a qualidade do curso, se aplicável.
- 3.2.** Elaboração de um relatório por uma Subcomissão específica da Comissão de Acreditação do Instituto de Acreditação, tendo por base os elementos referidos em 3.1, bem como os decorrentes de visitas à instituição realizadas de acordo com manual próprio, elaborado para o efeito pelo Instituto de Acreditação. A visita pode ser dispensada em situações previstas regulamentarmente.
- 3.3.** Resposta da instituição formadora ao Relatório referido em 3.2.
- 3.4.** Apresentação da proposta da Subcomissão de Acreditação à Comissão de Acreditação, para apreciação.
- 3.5.** Decisão da Comissão de Acreditação e homologação pelo Presidente do Instituto de Acreditação.
- 4.** A Comissão de Acreditação pode considerar que, a partir dos dados constantes da candidatura, há elementos suficientes para não ser concedida a acreditação, sem prejuízo da possibilidade de resposta, reclamação e recurso por parte da instituição formadora.
- 5.** De todas as decisões da Comissão de Acreditação há possibilidade de reclamação e de recurso nos termos legais.
- 6.** As decisões da Comissão de Acreditação podem revestir as seguintes formas:
- Pré-acreditação de um curso novo
  - Acreditação de um curso
  - Renovação de acreditação de um curso
  - Acreditação ou renovação da acreditação de um curso com recomendações e ou com condições a satisfazer num prazo indicado
  - Pré-acreditação ou primeira acreditação não concedida
  - Acreditação não renovada
  - Recomendações, condições com prazo de cumprimento ou cancelamento da pré-acreditação ou da acreditação, por ocasião do acompanhamento de uma ou de outra

7. Uma decisão de não concessão da primeira acreditação, de não renovação da acreditação ou de cancelamento desta terá de ser sempre precedida da exigência de condições a satisfazer num prazo fixado.

### **VIII. EFEITOS DA ACREDITAÇÃO**

1. Um curso só pode funcionar, enquanto curso de formação de educadores ou de professores, se estiver pré-acreditado ou acreditado.
2. O diploma de um curso só pode certificar habilitação profissional específica para a docência se o curso estiver acreditado ou pré-acreditado, no momento em que cada um o concluir.
3. A não-concessão, o cancelamento ou a não renovação da acreditação de um curso já em funcionamento, bem como a não concessão de acreditação ou o cancelamento da pré-acreditação de um curso novo têm como consequência a não abertura de novas matrículas até que os mesmos sejam acreditados.
4. Os alunos que estiverem a frequentar o curso, quando ocorrer o referido no número anterior, podem optar, em alternativa, por:
  - a) terminar o curso na mesma instituição e, caso este não esteja acreditado quando o concluírem, requerer a certificação externa da qualificação profissional docente ao Instituto de Acreditação, cabendo os respectivos custos à instituição de formação.
  - b) pedir transferência para outra instituição de formação, competindo ao Ministério da Educação assegurar as vagas necessárias para o efeito e à instituição de formação suportar os eventuais custos de deslocação.

**Proposta V – ORGANISMO AUTÓNOMO DE  
ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

## **I. ÂMBITO DE ACTUAÇÃO**

1. O Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) destina-se a assegurar o processo de verificação e reconhecimento da qualidade da formação profissional de docentes e de outros profissionais da educação básica e do ensino secundário, tendo em vista as exigências do respectivo desempenho profissional.
2. A verificação da qualidade pode realizar-se através do processo de acreditação de entidades formadoras e de cursos de formação e através da certificação externa da qualificação profissional de indivíduos.
3. A legislação própria sobre formação de professores e de outros profissionais da educação definirá:
  - o quadro geral de referência da acreditação e da certificação;
  - as entidades e cursos susceptíveis de acreditação;
  - os momentos e efeitos da acreditação;
  - as circunstâncias em que pode ocorrer a certificação externa da qualificação profissional de indivíduos.

## **II. OBJECTIVOS DA ACTUAÇÃO**

1. A verificação da qualidade da formação de professores e de outros profissionais da educação destina-se a:
  - a) Garantir e promover a qualidade da formação para o desempenho profissional e assim contribuir para a qualidade deste
  - b) Produzir informação para os públicos interessados sobre a qualidade da formação profissional
  - c) Contribuir para o processo de regulação externa da formação
  - d) Contribuir para o processo de regulação do acesso ao exercício profissional

## **III. ATRIBUIÇÕES DO INAFOP**

## GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. Assegurar o processo de acreditação de entidades e de cursos de formação de docentes ou de outros profissionais da educação, bem como a respectiva revalidação periódica, tendo em conta não só os projectos e os meios existentes, mas também o modo como se concretizam e os resultados que atingem.
2. Assegurar o processo de certificação externa da qualificação profissional de docentes e de outros profissionais da educação.
3. Definir, de modo socialmente participado, padrões de qualidade da formação de docentes e de outros profissionais da educação, cuidando da sua redefinição periódica.
4. Informar e esclarecer sobre todos os aspectos dos processos de acreditação e de certificação as entidades formadoras e o público interessado.
5. Registrar, atestar e divulgar os resultados dos processos de acreditação e de certificação.
6. Elaborar e divulgar análises globais dos processos de acreditação e de certificação efectuados.
7. Fazer recomendações às entidades formadoras e ao Governo, bem como realizar estudos, elaborar propostas e emitir pareceres no domínio da formação de professores e de outros profissionais da educação.
8. Promover, a nível nacional, a reflexão, a informação e o debate sobre a qualidade da formação de professores e de outros profissionais da educação.
9. Relacionar-se directamente com entidades públicas e privadas para a prossecução do seu plano de actividades.
10. Estabelecer relações de intercâmbio e cooperação com organismos congéneres de outros países e com outras instituições e organizações estrangeiras, internacionais ou comunitárias, relevantes para a prossecução das suas atribuições.

## IV. ORGÃOS

**1. São órgãos do INAFOP:**

- a) Presidente
- b) Conselho Geral
- c) Conselho de Direcção
- d) Comissões Permanentes
- e) Conselho Fiscal

**2. O mandato dos órgãos do INAFOP é de quatro anos, renovável por iguais períodos.**

**a) Presidente**

1. O Presidente é nomeado<sup>21</sup> pelo Primeiro Ministro e Ministro da Educação [ou por Resolução do Conselho de Ministros].
2. O Presidente é coadjuvado por um Vice-Presidente [ou por dois Vice-Presidentes] nomeado pelo Presidente [ou pelo Ministro da Educação sob proposta do Presidente].
3. O Presidente é, por inerência, Presidente do Conselho Geral, com direito apenas a voto de desempate, e do Conselho de Direcção onde tem voto de qualidade.
4. Ao Presidente compete:
  - a) Presidir ao Conselho Geral e ao Conselho de Direcção, convocar e dirigir as respectivas reuniões
  - b) Representar o INAFOP, quer em juízo, quer fora dele
  - c) Coordenar e acompanhar a actividade dos vários órgãos, zelar pelo cumprimento das respectivas deliberações e garantir a sua articulação com o Secretariado-Geral
  - d) Homologar as decisões de acreditação e de certificação profissional
  - e) Exercer outras competências que lhe sejam atribuídas por lei ou delegadas pelos outros órgãos do INAFOP
5. O Presidente pode delegar competências nos membros do Conselho de Direcção.
6. Compete ao Vice-Presidente:

---

<sup>21</sup> A partir do segundo mandato, poderia ser com base numa lista de 3 nomes propostos pelo Conselho Geral.

- a) Substituir o Presidente nas suas faltas e impedimentos
- b) Exercer as competências que lhe forem delegadas pelo Presidente
- c) Coadjuvar o Presidente no exercício das suas competências

**b) Conselho Geral**

1. O Conselho Geral é constituído por 24 membros, para além do Presidente.

2. Cabe ao Conselho Geral:

- a) Definir as linhas gerais de orientação das actividades do INAFOP
- b) Aprovar o seu regulamento de funcionamento e o regulamento interno do INAFOP
- c) Aprovar o plano, o orçamento e o relatório anual de actividades e de contas do INAFOP
- d) Designar os membros do Conselho Fiscal
- e) Definir os critérios de constituição das Comissões Permanentes
- f) Designar os membros das Comissões Permanentes, sob proposta do Conselho de Direcção
- g) Aprovar, sob proposta das respectivas Comissões Permanentes, os regulamentos de acreditação e de certificação profissional
- h) Analisar os pedidos de recurso das decisões de acreditação e de certificação, constituindo, para o efeito, de entre os seus membros, uma comissão presidida pelo Presidente, com poderes deliberativos
- i) Fixar, sob proposta do Conselho de Direcção, as taxas a pagar por serviços prestados, nomeadamente de acreditação ou de certificação
- j) Fixar, sob proposta do Presidente, as remunerações dos membros dos órgãos do INAFOP que não estejam legalmente fixadas
- k) Criar Comissões Permanentes, sob proposta do Conselho de Direcção
- l) Promover a avaliação global da actuação do INAFOP recorrendo a uma auditoria externa, se necessário
- m) Propor ao Governo alterações à orgânica do INAFOP e ao quadro geral de referência da acreditação e da certificação
- n) Apreciar outras matérias apresentadas pelo Presidente

3. São membros do Conselho Geral:

- a) Seis individualidades representando o sector das *instituições de formação*, das quais:
  - Cinco Professores exercendo funções efectivas em instituições de formação

## GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- Dois de instituições universitárias públicas de formação de professores e de outros profissionais da educação designados pelo CRUP
  - Dois de instituições politécnicas públicas de formação de professores e de outros profissionais da educação designados pelo CCISP
  - Um de instituição privada de formação de professores designado pela Associação do Ensino Superior Privado
  - Uma designada pelo Departamento do Ensino Superior
- b)** Seis docentes exercendo funções efectivas na educação básica e secundária, representando *os profissionais*, dos quais:
- Um designado pela FENPROF e outro pela FNE
  - Quatro designados pelas associações pedagógicas e científicas no domínio das disciplinas ou áreas disciplinares ou de nível de educação e ensino, de âmbito nacional, procurando assegurar a diversidade quer de níveis de educação e ensino quer de disciplinas ou áreas disciplinares
- c)** Seis individualidades, representando as *entidades empregadoras*, das quais:
- Uma designada pelo Departamento de Gestão de Recursos Educativos
  - Uma designada pela Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo
  - Uma designada pela Associação Nacional de Municípios
  - Três escolhidas de entre presidentes da direcção executiva ou directores de escolas públicas de diferentes níveis de educação e ensino pelo Conselho dos Directores Regionais de Educação e pelos Secretários de Educação das Regiões Autónomas
- d)** Seis individualidades representando o *interesse público*, das quais:
- Duas designadas pelo Departamento de Educação Básica e pelo Departamento do Ensino Secundário, uma por cada departamento
  - Uma designada por associações empresariais

## GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- Uma designada pela Confederação Nacional das Federações de Associações de Pais
  - Duas designadas por associações de estudantes, uma de instituições universitárias e outra de instituições politécnicas de formação de professores
4. Os membros designados pela Associação Nacional de Municípios, pelas Associações Empresariais e pela Confederação Nacional das Associações de Pais serão não-docentes.
  5. O Conselho reúne ordinariamente seis vezes por ano e, extraordinariamente, por decisão do Presidente ou por solicitação de pelo menos um terço dos membros em efectividade de funções.
  6. Cabe ao Presidente desencadear as diligências necessárias para que seja feita a primeira designação dos membros do Conselho Geral, podendo este reunir desde que designados metade mais um dos membros previstos, sendo válidas, enquanto não estiverem designados dois terços dos membros, as decisões com votos favoráveis de dois terços dos membros em efectividade de funções.

### *c) Conselho de Direcção*

1. Ao Conselho de Direcção compete, em geral, a administração do INAFOP e, em especial,
  - a) Elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral a organização interna do INAFOP
  - b) Elaborar, com a colaboração das Comissões Permanentes, e propor ao Conselho Geral o plano e o relatório anual de actividades
  - c) Preparar o projecto de orçamento e o relatório anual de contas
  - d) Propor ao Conselho Geral a criação de outras Comissões Permanentes
  - e) Propor ao Conselho Geral a designação dos membros das Comissões Permanentes
  - f) Criar Subcomissões de acreditação e de certificação, sob proposta da respectiva Comissão Permanente
  - g) Solicitar à Comissão Permanente competente recomendações, estudos, propostas e pareceres
  - h) Administrar e dispor do património do INAFOP, cabendo-lhe deliberar sobre a aquisição de serviços e sobre a aquisição, alienação ou oneração de bens móveis e imóveis, em ordem à realização dos seus fins
  - i) Arrecadar as receitas e aceitar donativos, heranças ou legados, nos termos da lei
  - j) Definir a estrutura de pessoal do Secretariado-Geral, as respectivas categorias e correspondentes remunerações

- k) Contratar e dirigir o pessoal do organismo
- l) Contrair empréstimos e conceder garantias
- m) Propor à aprovação do Conselho Geral as taxas relativas aos serviços prestados
- n) Realizar todos os actos necessários à prossecução das atribuições do INAFOP que não sejam da competência de outros órgãos

2. O Conselho de Direcção é constituído pelo Presidente, Vice-Presidente, Secretário-Geral e pelos Coordenadores das Comissões Permanentes em efectividade de funções.

*d) Comissões Permanentes*

1. São, desde já, criadas as seguintes Comissões Permanentes:

- a) Comissão de Acreditação
- b) Comissão de Certificação
- c) Comissão de Estudos e Pareceres

2. O Conselho Geral pode criar, por proposta do Conselho de Direcção, outras Comissões Permanentes, definindo-lhes as competências.

3. Cada Comissão Permanente é constituída por sete a onze membros nomeados pelo Conselho Geral, sob proposta do Conselho de Direcção.

4. A composição das Comissões de Acreditação e de Certificação deve reflectir a diversidade de áreas de qualificação docente.

5. Os membros do Conselho Geral não podem fazer parte das Comissões Permanentes, nem das Subcomissões destas.

6. O Coordenador das Comissões Permanentes é eleito por estas, de entre os seus membros.

*a) Comissão de Acreditação*

1. Compete à Comissão de Acreditação:

- a) Decidir sobre a acreditação de entidades e cursos
- b) Elaborar o regulamento do processo de acreditação para aprovação do Conselho Geral
- c) Elaborar e aprovar os instrumentos necessários à realização do processo de acreditação

- d)** Propor ao Conselho de Direcção a criação das necessárias Subcomissões e os respectivos membros
- e)** Orientar e coordenar a realização de todos os processos de acreditação, desde a candidatura até à decisão final
- f)** Promover as necessárias actividades de formação dos seus membros e dos membros das Subcomissões
- g)** Elaborar e aprovar o seu regulamento interno

*b) Comissão de Certificação*

**1. Compete à Comissão de Certificação:**

- a)** Decidir sobre a atribuição da certificação da qualificação profissional de indivíduos
- b)** Elaborar o regulamento do processo de certificação para aprovação pelo Conselho Geral
- c)** Elaborar e aprovar todos os instrumentos necessários à sua realização
- d)** Propor ao Conselho de Direcção a constituição das necessárias Subcomissões e os respectivos membros
- e)** Orientar e coordenar a realização de todas as fases dos processos de certificação
- f)** Promover as necessárias actividades de formação dos seus membros e dos membros das Subcomissões
- g)** Elaborar e aprovar o seu regulamento interno

*c) Comissão de Estudos e Pareceres*

**1. Compete à Comissão de Estudos e Pareceres:**

- a)** Promover e acompanhar os estudos necessários à actuação do INAFOP ou que lhe tenham sido solicitados
- b)** Promover e acompanhar análises globais dos processos de acreditação e certificação
- c)** Elaborar os estudos, pareceres e recomendações que lhe forem solicitados

## GRUPO DE MISSÃO ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- d)** Fomentar a reflexão, o debate e a divulgação de ideias e práticas relativamente à qualidade da formação de professores, bem como de outros profissionais da educação, recorrendo aos meios e ocasiões adequados para o efeito
- e)** Propor ao Conselho de Direcção a constituição de Grupos de trabalho temporários e a aquisição de serviços necessários para a realização das suas actividades
- f)** Promover as necessárias actividades de formação dos seus membros
- g)** Elaborar e aprovar o seu regulamento interno

### *Subcomissões*

- 1.** No âmbito das Comissões Permanentes de Acreditação e de Certificação funcionarão as Subcomissões necessárias, tendo em conta a quantidade e a diversidade de formações e de qualificações docentes bem como as de outros profissionais da educação.
- 2.** Os membros das Subcomissões serão designados pelo Conselho de Direcção, sob proposta das Comissões de Acreditação e de Certificação, respectivamente.
- 3.** Cada Subcomissão será constituída por cinco a sete membros, dos quais um será o coordenador.
- 4.** Quando numa reunião de uma Comissão forem analisados processos apresentados por uma Subcomissão, o respectivo coordenador desta participará nela, sem direito a voto, a menos que seja membro da Comissão.

### *Conselho Fiscal*

- 1.** O Conselho Fiscal é composto por:
  - Um presidente e dois vogais, designados pelo Conselho-Geral, sendo um destes revisor oficial de contas.
- 2.** Compete ao Conselho Fiscal:
  - a)** Verificar se a administração financeira do INAFOP se exerce de acordo com a lei e os respectivos estatutos

- b) Verificar a regularidade dos documentos e registos contabilísticos
- c) Verificar, sempre que o julgue conveniente, e pela forma que repute adequada, a existência de bens e valores pertencentes ao INAFOP
- d) Elaborar um relatório anual sobre a acção de fiscalização exercida e emitir parecer sobre as contas anuais apresentadas pelo Conselho de Direcção.

3. Os membros do Conselho Fiscal podem proceder, em qualquer época do ano, aos actos de inspecção e verificação que tiverem por convenientes, para o cabal exercício das suas funções.

## V. SECRETARIADO GERAL

1. Constitui serviço de apoio do INAFOP, o Secretariado Geral.

2. Cabe ao Secretariado Geral:

- a) Secretariar o Conselho Geral, o Conselho de Direcção, as Comissões Permanentes e as Subcomissões
- b) Dar apoio técnico, de secretariado e administrativo aos órgãos do INAFOP para a realização das respectivas actividades
- c) Assegurar a gestão corrente do património, do pessoal, dos bens e do orçamento do INAFOP

3. O Secretariado-Geral é dirigido por um Secretário-Geral, nomeado pelo Presidente.

## VI. NATUREZA JURÍDICA DO ORGANISMO

- 1. O INAFOP deve ser uma instituição na qual o Estado *descentraliza* determinadas competências; pelo que, será *autónomo* nas suas decisões relativamente ao Governo.
- 2. Em termos instrumentais, a contratação de pessoal e a aquisição de bens e serviços (ou seja, as relações com terceiros) deverá reger-se apenas pelo direito privado e a gestão financeira organizar-se de acordo com o previsto para as empresas públicas. Isto, sem prejuízo de ter pessoal requisitado à função pública (com o qual estabelece um contrato de direito privado) e de

haver fiscalização *a posteriori* pelo Tribunal de Contas bem como auditorias financeiras externas periódicas à semelhança do estabelecido para as Universidades.

3. Além de receitas próprias, nomeadamente oriundas dos processos de acreditação e de certificação, de acordo com taxas a fixar pelo Conselho Geral, terá dotações anuais do Estado a transferir para o organismo, as quais deveriam poder ser geridas por este fora do enquadramento da Contabilidade e Finanças Públicas. No caso das instituições públicas de formação, para efeitos de pagamento das taxas devidas pela acreditação dos cursos ser-lhes-á concedida adequada compensação financeira, sendo os correspondentes encargos suportados por verbas inscritas no orçamento do Ministério da Educação.

## VII. INSTALAÇÕES

4. O Ministério da Educação disponibilizará as instalações e outros meios necessários para co-financiar o desenvolvimento das actividades do INAFOP.

## ANEXO III – Caracterização dos Professores

	Nº.	%
Professor Ideal	108	54,5%
Professor Típico	90	45,5%
Total	198	100,0%
<b>Sexo</b>	<b>Nº.</b>	<b>%</b>
Masculino	32	16,2%
Feminino	166	83,8%
Total	198	100,0%
<b>Estado Civil</b>	<b>Nº.</b>	<b>%</b>
Casados	97	49,0%
Solteiros	81	40,9%
Divorciados	20	10,1%
Total	198	100,0%
<b>Idade</b>	<b>Nº.</b>	<b>%</b>
Mínima: 26	97 (entre 26 e 35)	49,0%
Máxima: 58	101 (entre 36 e 28)	51,0%
Total	198	100,0%
<b>Anos Serviço</b>	<b>Nº.</b>	<b>%</b>
Um ano	12	6,1%
Entre 1e 10 anos	23	11,6%
Entre 11 e 20 anos	71	35,9%
Entre 21 e 30	50	25,3%
Entre 31 e 40	42	21,2%
Total	198	100,0%
<b>Nível de Ensino</b>	<b>Nº.</b>	<b>%</b>
2º Ciclo	100	50,5%
3º Ciclo	98	49,5%
Total	198	100,0%
<b>Ano a Leccionar</b>	<b>Nº.</b>	<b>%</b>
5º Ano	22	11,1%
6º Ano	36	18,2%
7º Ano	57	28,8%
8º Ano	51	25,8%
9º Ano	32	16,2%
Total	198	100,0%
<b>Situação Profissional</b>	<b>Nº.</b>	<b>%</b>
Quadro de Escola	104	52,5%
Quadro de Zona Pedagógica	58	29,3%
Contratado	14	7,1%
Estagiário	22	11,1%
Total	198	100,0%
<b>Cargo Desempenhado</b>	<b>Nº.</b>	<b>%</b>
Coordenador de Departamento	36	18,2%
Sub coordenador de Grupo Disciplinar	54	27,3%
Coordenador Directores Turma	36	18,2%
Director de Turma	60	30,3%
Nenhum	12	6,1%
Total	198	100,0%
<b>Localidade residência</b>	<b>Nº.</b>	<b>%</b>
Dentro do Concelho	184	92,9%
Fora do Concelho	14	7,1%
Total	198	100,0%
<b>Profissão do Conjugue</b>	<b>Nº.</b>	<b>%</b>
Professor	28	14,1%
Outra	170	85,9%
Total	198	100,0%

## ANEXO IV - Questionário aplicado a Professores do 2º Ciclo e 3º Ciclo

### QUESTIONÁRIO SOBRE AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO DOCENTE

Este questionário faz parte de um estudo sobre as Competências Profissionais dos Docentes, no âmbito de uma dissertação de mestrado do Instituto Superior de Contabilidade da Universidade de Aveiro. O questionário é dirigido a professores do 2º e 3º ciclos.

As suas respostas são fundamentais para este estudo, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração. **As informações recolhidas são anónimas e confidenciais** e, portanto, não deve assinar nenhuma das páginas do questionário. Agradecia que respondesse às questões que se seguem com clareza, pois destas informações dependerá em muito o sucesso deste trabalho.

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

---

Sandra Ferreira

---

#### PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

**1. Sexo:**

Feminino

Masculino

**2. Estado civil:**

Solteiro ( )

Casado/União de facto ( )

Divorciado/Separado ( )

**3. Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**4. Anos de serviço:** \_\_\_\_\_ anos

**5. Nível de ensino que lecciona:**

2º Ciclo

3º Ciclo

**6. Ano(s) de escolaridade que lecciona no presente ano lectivo:** \_\_\_\_\_

**7. Situação profissional:**

Quadro de escola

Quadro de zona pedagógica

Contratado

**8. No actual ano lectivo, desempenha algum cargo de gestão?**

Coordenador de departamento

Director de Turma

Subcoordenador de grupo disciplinar

Nenhum

Coordenador de Directores de Turma

**9. Localidade onde reside:** \_\_\_\_\_

**10. Profissão do Cônjuge:** \_\_\_\_\_

## PARTE II – PERFIL GERAL DE COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES

**10. Indique qual a sua concordância em relação às seguintes afirmações:**

10.1. O Professor Típico...

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
1- Demonstra domínio da língua portuguesa.					
2- Valoriza o enriquecimento profissional proporcionado pelo intercambio de pessoas, utilizando uma ou mais línguas.					
3- Recorre às tecnologias de informação e comunicação como recurso pedagógico.					
4 – Perspectiva as múltiplas dimensões dos problemas e realidades do meio social, cultural e económico.					
5- Enriquece os seus conhecimentos alargando-os a áreas de saber diferentes da sua.					
6- Manifesta abertura a outros povos e culturas.					
7- Domina criticamente e numa perspectiva histórica factos, conceitos, princípios e modos de pensar.					
8- Identifica os quadros de referência dos alunos relacionando-os com os conteúdos da sua área específica.					
9- Fundamenta a inserção da sua área específica no currículo dos alunos e relaciona-a com as outras.					
10- Integra a sua área específica no conjunto das aprendizagens curriculares dos alunos.					
11- Trabalha, em equipa, no desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares.					
12- Valoriza os diferentes saberes, experiências e culturas de alunos.					
13- Suscita o interesse e a capacidade dos alunos, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.					
14- Mobiliza a informação, as técnicas e os métodos pedagógicos-didacticos, na sua área específica, numa perspectiva de escola inclusiva.					
15- Recorre a situações práticas e experimentais ajustadas ao desenvolvimento e cultura dos alunos.					
16- Utiliza com eficácia as tecnologias da informação e comunicação, preparando os alunos para a aprendizagem independente.					

17- Avalia a qualidade dos recursos pedagógicos a utilizar nas situações de ensino e de aprendizagem.

--	--	--	--	--

18- Organiza com os colegas situações de aprendizagem que levem os alunos a integrar competências.

--	--	--	--	--

19- Comunica de forma compreensível utilizando uma linguagem adequada à situação pedagógica.

--	--	--	--	--

20- Demonstra flexibilidade nas situações de ensino face à programação prevista.

--	--	--	--	--

21- Promove nos alunos a capacidade de trabalho.

--	--	--	--	--

22- Estabelece com os alunos normas necessárias à criação de um ambiente propício à aprendizagem.

--	--	--	--	--

23- Dinamiza o grupo de alunos, promovendo estratégias de cooperação entre eles.

--	--	--	--	--

24- Promove iniciativas de participação democrática em situações de vivência quotidiana dos alunos.

--	--	--	--	--

25- Entende a avaliação como um elemento do processo de ensino e de aprendizagem e como um instrumento de investigação.

--	--	--	--	--

26- Utiliza a avaliação continua para recolher e processar informação a partir de critérios definidos com os professores de turma.

--	--	--	--	--

27- Usa a avaliação diagnostica e formativa para um mais completo conhecimento dos alunos e dos processos de ensino.

--	--	--	--	--

28- Usa uma diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação, tendo em conta a funcionalidade curricular de cada um deles.

--	--	--	--	--

29- Recorre à avaliação sumativa, não só para classificar e certificar os alunos, mas também numa perspectiva formativa.

--	--	--	--	--

30- Conhece a política, o sistema e a administração da educação orientando-o, na sua actuação na escola.

--	--	--	--	--

31- Contribui de forma responsável, para a resolução dos problemas educativos da comunidade escolar.

--	--	--	--	--

32- Participa no trabalho de equipas constituídas para encontrar respostas a problemas educativos e organizacionais.

--	--	--	--	--

33- Estabelece relações de cooperação educativa com os colegas, pais e outros membros da comunidade envolvente.

--	--	--	--	--

34- Usa estratégias de gestão participada de resolução de conflitos, no respeito por todos.

--	--	--	--	--

35- Tem consciência das dimensões da educação escolar (sociais, económicas, políticas e culturais).

--	--	--	--	--

36- Inscreve a sua pratica profissional no quadro das missões socialmente atribuídas ao sistema educativo.

--	--	--	--	--



**PARTE IV – COMPETÊNCIAS PESSOAIS DOS PROFESSORES**

**12. Indique qual a sua concordância em relação às seguintes afirmações:**

12.1. O Professor Típico é...

- 1- Flexível
- 2- Corajoso
- 3- Sensível
- 4- Ambicioso
- 5- Paciente
- 6- Resistente
- 7- Compreensivo
- 8- Capacidade de Liderança
- 9- Leal
- 10- Forte

Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

**13. Pensando nestes quatro anos lectivos anteriores, com que frequência fez formação?**

- 1- Nunca  4- Cerca de 2 vez por ano
  - 2- 1 ou 2 vezes  5- Cerca de 3 vez por ano
  - 3- Cerca de 1 vez por ano  6- Outra situação
- Qual? \_\_\_\_\_

**14. Concorda com as seguintes afirmações:**

Sim	Não	Sem Opinião
-----	-----	----------------

- 1. Os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados 

--	--	--
- 2. A profissão muda e sua evolução exige actualmente que todos os professores possuam novas competências 

--	--	--

Este questionário chegou ao fim. Muito obrigada pela sua colaboração.

## ANEXO V- Questionário aplicado a Professores do 2º Ciclo e 3º Ciclo

### QUESTIONÁRIO SOBRE AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO DOCENTE

Este questionário faz parte de um estudo sobre as Competências Profissionais dos Docentes, no âmbito de uma dissertação de mestrado do Instituto Superior de Contabilidade da Universidade de Aveiro. O questionário é dirigido a professores do 2º e 3º ciclos.

As suas respostas são fundamentais para este estudo, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração. **As informações recolhidas são anónimas e confidenciais** e, portanto, não deve assinar nenhuma das páginas do questionário. Agradecia que respondesse às questões que se seguem com clareza, pois destas informações dependerá em muito o sucesso deste trabalho.

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

---

Sandra Ferreira

---

#### PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

**1. Sexo:**

Feminino

Masculino

**2. Estado civil:**

Solteiro ( )

Casado/União de facto ( )

Divorciado/Separado ( )

**3. Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**4. Anos de serviço:** \_\_\_\_\_ anos

**5. Nível de ensino que lecciona:**

2º Ciclo

3º Ciclo

**6. Ano(s) de escolaridade que lecciona no presente ano lectivo:** \_\_\_\_\_

**7. Situação profissional:**

Quadro de escola

Quadro de zona pedagógica

Contratado

**8. No actual ano lectivo, desempenha algum cargo de gestão?**

Coordenador de departamento

Director de Turma

Subcoordenador de grupo disciplinar

Nenhum

Coordenador de Directores de Turma

**9. Localidade onde reside:** \_\_\_\_\_

**10. Profissão do Cônjuge:** \_\_\_\_\_

## PARTE II – PERFIL GERAL DE COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES

**10. Indique qual a sua concordância em relação às seguintes afirmações:**

10.1. *O Professor Ideal...*

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
1- Demonstra domínio da língua portuguesa.					
2- Valoriza o enriquecimento profissional proporcionado pelo intercambio de pessoas, utilizando uma ou mais línguas.					
3- Recorre às tecnologias de informação e comunicação como recurso pedagógico.					
4 – Perspectiva as múltiplas dimensões dos problemas e realidades do meio social, cultural e económico.					
5- Enriquece os seus conhecimentos alargando-os a áreas de saber diferentes da sua.					
6- Manifesta abertura a outros povos e culturas.					
7- Domina criticamente e numa perspectiva histórica factos, conceitos, princípios e modos de pensar.					
8- Identifica os quadros de referência dos alunos relacionando-os com os conteúdos da sua área específica.					
9- Fundamenta a inserção da sua área específica no currículo dos alunos e relaciona-a com as outras.					
10- Integra a sua área específica no conjunto das aprendizagens curriculares dos alunos.					
11- Trabalha, em equipa, no desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares.					
12- Valoriza os diferentes saberes, experiências e culturas de alunos.					
13- Suscita o interesse e a capacidade dos alunos, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.					
14- Mobiliza a informação, as técnicas e os métodos pedagógicos-didacticos, na sua área específica, numa perspectiva de escola inclusiva.					
15- Recorre a situações práticas e experimentais ajustadas ao desenvolvimento e cultura dos alunos.					
16- Utiliza com eficácia as tecnologias da informação e comunicação, preparando os alunos para a aprendizagem independente.					

17- Avalia a qualidade dos recursos pedagógicos a utilizar nas situações de ensino e de aprendizagem.

--	--	--	--	--

18- Organiza com os colegas situações de aprendizagem que levem os alunos a integrar competências.

--	--	--	--	--

19- Comunica de forma compreensível utilizando uma linguagem adequada à situação pedagógica.

--	--	--	--	--

20- Demonstra flexibilidade nas situações de ensino face à programação prevista.

--	--	--	--	--

21- Promove nos alunos a capacidade de trabalho.

--	--	--	--	--

22- Estabelece com os alunos normas necessárias à criação de um ambiente propício à aprendizagem.

--	--	--	--	--

23- Dinamiza o grupo de alunos, promovendo estratégias de cooperação entre eles.

--	--	--	--	--

24- Promove iniciativas de participação democrática em situações de vivência quotidiana dos alunos.

--	--	--	--	--

25- Entende a avaliação como um elemento do processo de ensino e de aprendizagem e como um instrumento de investigação.

--	--	--	--	--

26- Utiliza a avaliação continua para recolher e processar informação a partir de critérios definidos com os professores de turma.

--	--	--	--	--

27- Usa a avaliação diagnostica e formativa para um mais completo conhecimento dos alunos e dos processos de ensino.

--	--	--	--	--

28- Usa uma diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação, tendo em conta a funcionalidade curricular de cada um deles.

--	--	--	--	--

29- Recorre à avaliação sumativa, não só para classificar e certificar os alunos, mas também numa perspectiva formativa.

--	--	--	--	--

30- Conhece a política, o sistema e a administração da educação orientando-o, na sua actuação na escola.

--	--	--	--	--

31- Contribui de forma responsável, para a resolução dos problemas educativos da comunidade escolar.

--	--	--	--	--

32- Participa no trabalho de equipas constituídas para encontrar respostas a problemas educativos e organizacionais.

--	--	--	--	--

33- Estabelece relações de cooperação educativa com os colegas, pais e outros membros da comunidade envolvente.

--	--	--	--	--

34- Usa estratégias de gestão participada de resolução de conflitos, no respeito por todos.

--	--	--	--	--

35- Tem consciência das dimensões da educação escolar (sociais, económicas, políticas e culturais).

--	--	--	--	--

36- Inscreve a sua pratica profissional no quadro das missões socialmente atribuídas ao sistema educativo.

--	--	--	--	--



**PARTE IV – COMPETENCIAS PESSOAIS DOS PROFESSORES**

**12. Indique qual a sua concordância em relação às seguintes afirmações:**

12.1. O Professor Ideal é...

- 1- Flexível
- 2- Corajoso
- 3- Sensível
- 4- Ambicioso
- 5- Paciente
- 6- Resistente
- 7- Compreensivo
- 8- Capacidade de Liderança
- 9- Leal
- 10- Forte

Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

**13. Pensando nestes quatro anos lectivos anteriores, com que frequência fez formação?**

- 1- Nunca  4- Cerca de 2 vez por ano
  - 2- 1 ou 2 vezes  5- Cerca de 3 vez por ano
  - 3- Cerca de 1 vez por ano  6- Outra situação
- Qual? \_\_\_\_\_

**14. Concorda com as seguintes afirmações:**

Sim	Não	Sem Opinião
-----	-----	----------------

- 1. Os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados 

--	--	--
- 2- A profissão muda e sua evolução exige actualmente que todos os professores possuam novas competências 

--	--	--

Este questionário chegou ao fim. Muito obrigada pela sua colaboração.