

CONTRIBUTOS EMER(UR)GENTES PARA A CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES/PROFESSORES – REFLEXÕES EM TEMPOS PANDÉMICOS

EMER(UR)GENTES CONTRIBUTIONS TO THE PROFESSIONAL CONSTRUCTION OF EDUCATORS/TEACHERS – REFLECTIONS IN PANDEMIC TIMES

EMER(UR)GENTES CONTRIBUCIONES A LA CONSTRUCCIÓN PROFESIONAL DE EDUCADORES / MAESTROS - REFLEXIONES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Teresa Sarmento¹

Carlos Silva²

1

Resumo: A formação de professores obriga à mobilização e articulação de diferentes tipos de saberes, de ordem pessoal e profissional. Tornar-se professor é, assim, um processo individual e coletivo que exige a simbiose interna da ação, da experiência e da emoção, no sentido de se constituir como uma ação total de uma pessoa no desempenho de uma profissão específica. O presente texto parte de uma abordagem sobre princípios basilares da formação de professores, de índole humanista/reconstrutivista, assim como de uma detalhada reflexão em torno do que consideramos por princípios curriculares para a formação, com base em propostas ou ideias inspiradoras (inovadoras) de sentido disruptivo com o estabelecido. O estágio é um núcleo central no processo formativo, pelo que é aqui especialmente mencionado. Este é desenvolvido com o suporte de uma rede colaborativa constituída pelo(s) estagiário(s), o professor cooperante e o professor supervisor, num processo de colaboração, ação e reflexão, em que a investigação pedagógica aporta um significado muito relevante. Terminamos o texto com um sentido de emer(ur)engência relativa à formação, com uma reflexão induzida pela auscultação sobre algumas perceções de estudantes candidatos a educadores e professores no contexto pandémico, que se repercutem em lógicas já consolidadas da premência de redes colaborativas para a construção profissional, que nos levam a uma última ponderação, em jeito de síntese, sobre contributos de como podemos caminhar no sentido da formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio. Redes colaborativas.

Abstract: Teacher training requires the mobilization and articulation of different types of knowledge, both personal and professional. Becoming a teacher is, therefore, an individual and collective process that requires the internal symbiosis of action, experience and emotion, in the sense of being constituted as a total action of a person in the performance of a specific profession. This text starts from an

¹ Doutorada em Estudos Socioeducativos da Criança, Professora Auxiliar, membro do Departamento de Ciências Sociais da Educação e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto da Educação – Universidade do Minho. E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>.

² Doutorado em Currículo e Supervisão da Educação Básica, Professor Auxiliar, membro do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa e investigador no Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto da Educação – Universidade do Minho. E-mail: carlos@ie.uminho.pt.

approach on basic principles of teacher education, of a humanist/reconstructivist nature, as well as a detailed reflection on what we consider as curriculum principles for training, based on inspiring (innovative) proposals or ideas from disruptive sense with the established. The internship is a central nucleus in the formative process, for which it is especially mentioned here. This is developed with the support of a collaborative network constituted by the trainee(s), the cooperating teacher and the supervising teacher, in a process of collaboration, action and reflection, in which the pedagogical investigation brings a very relevant meaning. We end the text with a sense of emerging(ur)engagement related to training, with a reflection induced by listening to some perceptions of student candidates for educators and teachers in the pandemic context, which reverberate in already consolidated logics of the urgency of collaborative networks for the professional construction, which lead us to a final consideration, as a summary, on contributions on how we can move towards teacher training.

Keywords: Teacher training. Internship. Collaborative networks.

Resumen: La formación del profesorado requiere la movilización y articulación de diferentes tipos de conocimientos, tanto personales como profesionales. Convertirse en docente es, por tanto, un proceso individual y colectivo que requiere la simbiosis interna de acción, experiencia y emoción, en el sentido de constituirse como una acción total de una persona en el desempeño de una determinada profesión. Este texto parte de una aproximación a los principios básicos de la formación del profesorado, de carácter humanista / reconstructivista, así como una reflexión detallada sobre lo que consideramos como principios curriculares para la formación, a partir de propuestas inspiradoras (innovadoras) o ideas de sentido disruptivo con el establecido. La pasantía es un núcleo central en el proceso formativo, por lo que se menciona especialmente aquí. Esto se desarrolla con el apoyo de una red colaborativa constituida por el (los) aprendiz (s), el docente colaborador y el docente supervisor, en un proceso de colaboración, acción y reflexión, en el que la investigación pedagógica aporta un significado muy relevante. Terminamos el texto con un sentido de (ur) engagement emergente relacionado con la formación, con una reflexión inducida por la escucha de algunas percepciones de los estudiantes candidatos a educadores y docentes en el contexto pandémico, que repercuten en lógicas ya consolidadas de la urgencia de las redes colaborativas. para la construcción profesional, lo que nos lleva a una consideración final, a modo de resumen, sobre los aportes sobre cómo avanzar hacia la formación docente.

Palabras-clave: Formación de profesores. Prácticas. Redes colaborativas.

Introdução

“Tornar-se professor” (SILVA, 2011) é, ao mesmo tempo, um processo individual e coletivo, que exige a simbiose interna da ação, da experiência e da emoção, no sentido de se constituir como uma ação total de uma pessoa no desempenho de uma profissão do humano.

O presente texto parte de uma abordagem sobre as concepções e princípios basilares da formação de professores que pugnamos - concepções de sociedade, de educação e escola, visão de alunos/crianças e jovens, papel dos professores no presente e no futuro; experiência e ação integral, contextualização escolar da formação - para, de seguida, nos focarmos no estágio como núcleo basilar para a integração de saberes profissionais e ação docente.

Apresentamos também o nosso deambular por alguns princípios curriculares considerados clássicos na literatura da formação inicial dos professores, a partir de Marcelo (1999). Tendo por base esses princípios, ousamos pensar, com a ajuda de Marcelo e Vaillant

(2018), noutros pressupostos educativos e curriculares, que se estabelecem como “ideias inspiradoras para a formação”, à procura de “uma formação disruptiva dos professores”, que procuram romper com o estabelecido e quebrar com o imobilismo que se tem instalado nas instituições formadoras.

Terminamos o texto com uma tentativa de estabelecer algumas âncoras emergentes relativas ao papel das redes colaborativas para a construção profissional, que nos orientam enquanto pressupostos formativos, e que se tornaram urgentes perante a situação de crise como a que a pandemia nos tem confrontado. Em tempos onde a educação, mais do que nunca, se torna o elo que nos une enquanto civilização e caminho para a sustentabilidade e evolução da mesma, a formação de professores exige especial clareza e efetividade, com caráter de excelência urgente e inequívoca, a nível dos seus princípios e práticas.

Princípios curriculares para a formação: do necessário à disrupção

Começamos por referenciar duas obras espaçadas no tempo (MARCELO, 1999; MARCELO; VAILLANT, 2018) que nos servem para balizar e estabelecer alguns dos princípios curriculares básicos e disruptivos para a formação de professores. São princípios que têm na génese uma lógica curricular humanista, reconstrutivista, ecológica e crítica (ALONSO, 1998) da formação e utilizamos o epíteto “do necessário à disrupção”, porque acreditamos nesses princípios como fundacionais, pois percebemos, entretanto, que, conforme referem Marcelo e Vailant (2018), existem perigos de uma certa cristalização dos processos formativos e que, por isso, procura-se um caminho em direção a uma formação disruptiva dos professores, que, segundo os autores, “se tem movido permanentemente entre a tradição e a mudança, entre o imobilismo e a necessidade de inovação” (p.7).

Sabemos hoje que o caminho da formação de professores passa pela sistematização dos processos estabelecidos para trabalhar a sua condição profissional, entendido como “itinerário formativo”, o qual designamos por “tornar-se professor”, e que leva o estudante candidato a professor a assumir as competências profissionais que o identifiquem com uma função e um saber próprios desta atividade (SILVA, 2016a, p. 17), mas não se reduz a esse processo inicial. De facto, o conceito de formação, relacionado com a teoria de formação de professores, surge como um processo complexo, dinâmico e evolutivo, normalmente associado à ideia de “aprender a ensinar”, aproximando-se mais do desenvolvimento permanente do professor, reforçando a necessidade da sua constante atualização, pelo que o

processo de construção do conhecimento por parte do professor nunca está concluído (SILVA, 2016a, p. 17-18).

Assim, como porta entreaberta para estabelecer linhas de base com as quais nos movimentamos, como atores da formação, recuperamos e enunciamos, de forma sucinta, aspectos referenciados pelos autores citados. De acordo com Marcelo (1999, p. 27-30), os princípios curriculares basilares que devem estar subjacentes à formação de professores, sistematizados a partir de Silva (2016a, p. 20-22), são os seguintes:

– *Conceber a formação como um contínuo*, pois pressupõe a necessidade de existência de uma interligação entre a formação inicial e a formação contínua, nos trilhos do desenvolvimento profissional;

– *Integrar a formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular*, concebida como uma estratégia para promover a melhoria da escola e dos processos de ensino e aprendizagem;

– *Ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola*, como necessidade de adotar uma perspectiva organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes;

– *Articulação e integração entre a formação em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica*, que faz com que os professores se diferenciem dos especialistas das áreas científicas, com um conhecimento estruturador do pensamento pedagógico do professor, a que Shulman (1986, 1987) designou de “conhecimento pedagógico do conteúdo” e representa uma combinação entre o conhecimento conteudinal e o conhecimento pedagógico;

– *Integração teoria-prática na formação*, que assume uma reflexão epistemológica da prática para que o “aprender a ensinar” se concretize através de um processo em que conhecimento teórico e prático se integrem num currículo orientado para a ação e para a efetiva mudança da prática, onde os professores têm oportunidade, em ciclos de formação/investigação, de analisar e refletir na e sobre a prática (SCHÖN, 1983, 1987; ALARCÃO, 1996);

– *Isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe é solicitado que desenvolva*, pois “pretende-se formar um professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico em diferentes contextos educativos”, corroborando-se “a coerência entre estas competências e aquelas que se pretende que os alunos adquiram no currículo escolar” (ALONSO; SILVA,

2005, p. 53-54); princípio da individualização como elemento integrante dos programas de formação;

– *A formação responde às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e profissionais*, no sentido de olhar os contextos e fomentar a participação e a reflexão, de acordo com a criação de “comunidades críticas”, que se identificam “por um discurso dialético, por uma reorganização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória” (KEMMIS, 1988, p. 134).

– Por último, *a formação deve proporcionar aos professores, tanto individual como no seio de uma comunidade de pertença, a possibilidade de questionarem as suas crenças e práticas*. Interessa valorizar a indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir da prática e da reflexão/investigação sobre a mesma, o que implica conceber os professores como consumidores críticos e construtores reflexivos do currículo e de saberes, mas também capazes de gerar, assim como de valorizar conhecimento desenvolvido por outros.

Em síntese, estamos perante uma formação sustentada na epistemologia da prática (SCHÖN, 1983, 1987; ZEICHNER, 1993; 2010); um conhecimento reflexivo, crítico, tendente à mobilização social transformadora dos contextos políticos e pedagógicos, como refere Giroux (1990), na lógica dos “professores como intelectuais críticos”, através de processos de investigação-ação colaborativa (ELLIOTT, 1993, 2015). Preconizam-se práticas escolares orientadas para a valorização local, de reconhecimento de culturas minoritárias, de defesa do património natural e construído (APPLE, 1986; APPLE; BEANE, 1997), lideradas por procedimentos de inovação curricular e mudança educativa (FULLAN, 1991, 1996; ALONSO, 1998; HARGREAVES, 2004; SILVA, 2016b; MUZÁS & BLANCHARD, 2016).

Como dissemos, Marcelo e Vaillant (2018) trazem-nos princípios da formação congruentes com os atrás referidos, mas defendem uma forma de atualização e chamada de atenção no sentido de quebrar a “tensão entre a conservação das tradições e a busca de novos enfoques e respostas às necessidades de um mundo cada vez mais em mudança” (p. 7). É uma questão fulcral nas sociedades modernas se queremos, pela educação, formar cidadãos para responder a essas mudanças emer(ur)gentes, como as que se referem, por exemplo, às alterações climáticas e à sustentabilidade dos recursos da natureza; à emigração e aos refugiados, que procuram um mundo novo de oportunidades e bem-estar; à erradicação da pobreza e dos conflitos regionais, que marginalizam largas franjas da população mundial. Ao se referir à premência da relação entre a qualidade da formação e o desenvolvimento dos melhores processos educativos, garante do equilíbrio e desenvolvimento social e cultural das

sociedades modernas, Fullan (1991) refere que a formação dos professores tem a honra de ser, em simultâneo, o pior problema e a melhor solução da educação, assim a agência política e educativa, de uma vez por todas, entendam a premência da questão para a humanidade.

Como corolário desta inserção, não basta mais a inclusão digital, na lógica de toda uma geração nascer e se transformar em “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), em busca de igualdade de oportunidades, num mundo moderno; precisamos de “nativos ecológicos e auto-sustentáveis”, no sentido da harmonia com a natureza e com uma aceção ecológica abrangente da convivência entre as pessoas e o mundo que nos rodeia, do desenvolvimento integrado e globalizado, do respeito mútuo pelos outros e pela diferença, que nos une e faz convergir num mundo onde todos se sintam bem e acolhidos, que resulta do respeito pelos princípios básicos, tanto do funcionamento do ambiente natural, como da realização da aprendizagem. Tudo isso poderia ser concretizado através da criação de condições no seu espaço e ambiente natural de convivência, em harmonia social e cultural, no sentido de conquistar o conforto e o bem-estar consigo e com os outros, a sua realização plena, ao invés de emigrarem para um mundo novo, tantas vezes desconhecido, com promessas que ficam por concretizar e, por isso, onde nem sempre se sentem confortáveis ou bem acolhidos.

Nesse sentido, um dos princípios estabelecidos no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (MARTINS et al., 2017), em Portugal, refere que a escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana (p. 14).

Ainda do mesmo documento, podemos referir a importância da cidadania e da participação, como elementos centrais da educação escolar, que aponta para a necessidade de se trabalhar no sentido de se “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor” (p. 14). Nestas como noutras aprendizagens só podemos chegar às mesmas pelos processos de isomorfismo pedagógico (MIALARET, 1990; MARCELO, 1999), onde os formadores devem impregnar as suas práticas dessas ações, procedimentos, princípios e valores.

Deste modo, os argumentos de Marcelo e Vaillant (2018), diversos e profusamente detalhados, “para a formação docente” estão sintetizados num quadro (p.92) em que estabelecem o vínculo entre a “situação atual e “dez alternativas de mudança” (correspondentes aos dez capítulos do livro), como forma de resposta à pergunta “para onde queremos ir?”, identificada com o respetivo “pressuposto disruptivo”, que antevê um conjunto de “ideias inspiradoras para a formação”, que aqui aludimos de forma sumária, a saber (p. 92-95):

– “Olhar local e endogâmico” *versus* “internacionalização e perspectiva global”, que permita ampliar e enriquecer de forma consistente os marcos de referência da formação docente;

– “Baixa consideração social da aprendizagem formal” *versus* “reconhecimento dos processos de autoformação”, que se devem examinar à luz das redes sociais e da Internet, pois a tecnologia oferece novas possibilidades para a aprendizagem autónoma e para o intercâmbio entre pessoas de distintos pontos do planeta;

– “Formação baseada na figura docente” *versus* “baseada na aprendizagem dos alunos”, pelo que os programas de formação deveriam incorporar o conhecimento de provas standardizadas e a evidência da investigação acerca das aprendizagens que fazem os alunos;

– “Falta de flexibilidade para responder à carência de docentes” *versus* “implementação de rotas alternativas para a formação”, que, entre a debilidade da formação inicial, a pouca atratividade da profissão e a própria escassez de professores em muitos países, procura responder aos professores acabados de formar nas universidades com conhecimento de conteúdo e que requerem uma preparação pedagógica intensiva para exercer a atividade docente;

– “Conhecimento superficial e pouco integrado” *versus* “integração e interdisciplinaridade a partir de práticas chave”, no sentido de romper com aulas tradicionais onde reina a especialização e promover espaços de formação que permitam a aprendizagem profunda, tanto dos estudantes em formação, como de professores em exercício;

– “Processos baseados na dimensão cognitiva e racional” *versus* “incorporação da dimensão emocional como elemento chave da formação”, através da reflexão acerca das crenças e dos pensamentos dos professores, que geram emoções e estas devem estar presentes nos processos de formação;

– “Hegemonia do modelo «lobo solitário»” versus “práticas de colaboração e intercâmbio”, pois a atividade docente requer contato, partilha de conhecimento, experiência e inovação;

– “Formadores de docentes ancorados na sua especialidade e tradição” versus “comprometidos com uma visão integradora e orientada à prática”, o que requer o aprofundamento e a investigação sobre qual o perfil e o âmbito da atividade dos formadores de docentes como modelos e exemplos de quem desempenha o ofício de ensinar;

– “Organizações homogêneas e rígidas” versus “desenho de instituições diversas e flexíveis”, no sentido de atender à mudança acelerada e permanente das sociedades atuais, rompendo com regulações e procedimentos obsoletos, o que obriga a repensar as normas e as regras de funcionamento das instituições atuais de formação;

– “Tecnologias reprodutoras” versus “desenvolvimento de tecnologias transformadoras”, com o intuito de promover os processos de formação através de cenários criativos que facilitem a aprendizagem dos estudantes em formação e dos docentes em exercício.

Sobre esta última alternativa de mudança, invocada por Marcelo e Vaillant (2018), é de referir que a utilização das tecnologias no ensino não é um fenómeno novo, muito menos deste tempo marcado pela pandemia; os professores utilizam tecnologias faz muito tempo. Contudo, em contraponto com essas tecnologias tradicionais, analógicas, surgem outras novas, associadas à sociedade de informação e comunicação, cujo denominador comum é a digitalização, colocando novos desafios. Estas tecnologias proporcionam diferentes ferramentas para a “comunicação, para o desenho e construção, para a indagação e a expressão artística”, não só associadas a uma grande flexibilidade de tarefas, mas também à grande instabilidade e volatilidade do conhecimento requerido para aprender a utilizá-las. De facto, “o avanço imparável das tecnologias digitais configura um cenário caracterizado por uma sociedade onde todos aprendemos e ensinamos e na qual há que (re)pensar os espaços de aprendizagem para a formação” (p. 85).

O ambiente de aprendizagem que sempre conhecemos está em franco questionamento, pois nunca como agora o vocabulário em torno do mesmo se diversificou e difundiu universalmente de forma tão abrupta – espaços físicos e virtuais, momentos síncronos e assíncronos, plataformas e dispositivos móveis, realidade aumentada e virtual, aprendizagem ativa e invertida –, são alguns dos termos que nos fazem avançar para uma nova forma de conhecimento profissional docente, o chamado “conhecimento tecno-pedagógico do

conteúdo” (KOEHLER; MISHRA, 2008, apud. MARCELO; VAILLANT, 2018, p.87), que “tem a ver com a forma como as tecnologias transformam o próprio conteúdo do qual [o professor] é um especialista” (p. 89).

Apesar de percebermos que as tecnologias se adaptam a processos formativos que os docentes já realizam sem as tecnologias, o facto é que as mesmas apoiam visões transformadoras dos processos de formação. Embora facilitada pela tecnologia, a mudança será sempre percebida do ponto de vista do formador: 1) as tecnologias permitem que uma pessoa com conhecimento e motivação se possa transformar num formador informal; 2) as tecnologias criaram já cenários suficientemente criativos nos quais “a aprendizagem da prática dever-se-ia realizar de forma mais completa e realista do que ocorre nos espaços de formação atuais” (ibid, p. 90). Esse é o desafio que se estende a desenvolvimentos da realidade aumentada e da realidade virtual, permitindo criar cenários imersivos que podem envolver os docentes em formação ou em exercício em situações críticas de ensino sem necessidade de estar perante aulas reais.

Princípios referenciais da formação: a visão integrada dos formadores

Resulta dos pressupostos enunciados o vínculo a alguns princípios nos quais acreditamos e procuramos exercê-los num movimento de revitalização da formação, integrados num quadro estabelecido pela lógica do Processo de Bolonha³.

Assim, a formação de professores está intrinsecamente associada às conceções de sociedade, de educação e escola, da visão de alunos/crianças e jovens, bem como ao que se pensa sobre o papel dos professores no presente e no futuro, na linha do que defende Nóvoa, pois “não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação” (2017, p. 1117).

Está hoje ultrapassada a visão do professor, afirmada pela sociologia clássica, como um ator social cujas normas, consciência do dever, conhecimentos e obrigações morais, são ditadas externamente, de forma a ‘garantir’ o que se entendia como adequado para a

³ Processo de Bolonha decorre da Declaração de Bolonha, documento assinado a 19 de junho de 1999, pelos Ministros da Educação de vinte e nove países europeus, no compromisso de promoverem reformas no sistema de ensino superior dos seus países, segundo critérios comuns. A nova configuração da formação inicial, introduzida por Bolonha, segundo Mesquita e Roldão, “trouxe como principais transformações, à formação inicial de professores, a transição de um sistema baseado na ideia de transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências [...]” (2017, p. 13), aqui compreendida como um entrelaçamento de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação social em contextos diversificados.

sociedade, sem agência nem voz no seu processo formativo. Atualmente, numa escola plural, caracterizada pela diversidade cultural, pela multiplicidade de modos de interação e ação social, face a um presente e futuro de incertezas, os professores não podem ser reduzidos a um mero papel social previamente programado, atuantes de acordo com uma lógica única, por outros determinada.

A complexidade da sociedade atual, das escolas como organizações e da ação docente num mundo de incertezas, exige professores com identidade própria, com autenticidade, capazes de autoria das suas vidas, que sejam capazes de trabalhar colaborativamente com pares profissionais e com as comunidades, pelo que, fazendo uso, de novo, das palavras de Nóvoa (2017) e subscrevendo-as, “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (p. 1122). A formação de professores é uma preparação profissionalizante; a relação entre formação e profissão é biunívoca, ou seja, não se pode descorar a importância da profissão para a formação nem a da formação para a profissão, o que exige processos colaborativos entre os diferentes intervenientes no processo formativo (estagiários, professores das instituições formadoras e professores das escolas de educação básica e secundária).

Neste pressuposto, é interessante sublinhar o posicionamento de Escudero (2006) quando defende que a razão essencial de instituir um perfil profissional do professor é um exercício fundamental de sistematização de competências que o professor deve revelar para “garantir a todos uma boa educação” (ESCUADERO, 2006, p.29). Assim, falar de uma boa educação como um bem social que é necessário garantir a todos, sem exceção, coloca os professores perante um espaço partilhado de responsabilidades com outros agentes educativos e forças sociais. O autor, ao questionar-se sobre o perfil de professor capaz de garantir a todos uma boa educação, refere que só se pode dar uma resposta procurando delimitar um espaço intermédio entre dois extremos: de um lado, a atribuição aos docentes de responsabilidades excessivas e isoladas; do outro, desconsiderar ou minimizar o seu papel, talvez com o pretexto que são outros e mais poderosos os agentes e condições que, na realidade, fazem possível ou negam a possibilidade de uma qualidade educativa, justa, democrática e inclusiva (ESCUADERO, 2006, p.29).

Para isso, o autor parte do pressuposto da construção de uma competência docente que equivale ao conjunto de valores, crenças e compromissos, conhecimentos, capacidades e atitudes que os docentes, tanto a título pessoal como coletivo (formando parte de grupos de trabalho e instituições educativas) deveriam adquirir e sobre as quais deveriam desenvolver

para contribuir com a sua cota de responsabilidade na garantia de uma boa educação para todos. (ibid, p.24).

Nesta linha de pensamento, o estágio é uma componente integrante e, quiçá, central nos cursos de formação de professores, dependendo o seu valor formativo do modo como o mesmo é organizado e, sobretudo, experienciado por cada sujeito. Ou seja, o estágio é um núcleo essencial da formação, o que obriga a que se potenciem oportunidades para que o estagiário possa desflorar formas de ser professor, logo, de experienciar o seu ser e fazer docente.

Dubet (1994) entende a experiência como fundamental para dar sentido às práticas sociais, definindo esse conceito como “condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no bojo desta heterogeneidade” (id, p. 15). Este autor desmonta este conceito em três traços, os quais nos permitem ampliar a análise do foco em estudo:

. Heterogeneidade dos princípios culturais – a identidade social (no caso, do estagiário que se prepara para a profissão docente) é constituída pelo seu fazer, o seu trabalho, a sua experiência. Ou seja, o determinante *seu* traduz que o papel social da docência é construído pelo sujeito em formação específica;

. Distância subjetiva dos indivíduos (estagiários) face ao sistema (educação escolar) – no processo de planificação e de reflexão o estagiário lida com diferentes lógicas de ação, sentindo necessidade de explicar a si próprio como constrói as suas práticas por referência ao conjunto de valores e saberes de um campo profissional;

. Construção da experiência coletiva – a construção de professores autónomos, integrados num coletivo de que fazem parte, viabiliza uma dinâmica participativa e dinâmica de construção profissional.

Isto é, nas suas experiências o estagiário lida com uma combinatória de lógicas, de situações, de posturas profissionais, de formas de ser e de fazer face às quais se posiciona, faz escolhas, traça caminhos, promovendo, dessa forma, o seu processo de constituição identitária. A experiência social é a atividade pela qual cada um constrói uma ação cujo sentido e coerência não são mais dados por um sistema homogêneo e por valores únicos (DUBET, 1994). O estagiário é, na perspetiva que defendemos, um sujeito crítico, cuja subjetivação, entendida como *lógica do sujeito* (DUBET, 1994), está presente nas ações que desenvolve neste devir de ser professor, daí que o processo de estágio precise atender a quem

são as pessoas que decidiram aceder à formação, de que forma as suas histórias de vida e as suas expectativas podem ser mobilizadas num processo de *constituição de si* (DELORY-MOMBERGER, 2008) como profissionais da docência. A experiência, como tão bem explícita Delory-Momberger, está no coração dos processos segundo os quais biografamos as situações e os acontecimentos da nossa existência, nos quais as colocamos em forma e a que damos significado⁴ (2019, p. 81). A autora explana este conceito apontando três premissas do mesmo: 1. a experiência é o que acontece com alguém e a maneira como esse sujeito vivencia subjetivamente o que acontece no centro da sua vida; 2. o processo experiencial é o de uma elaboração implícita ou explícita, de uma construção cumulativa e integrativa, envolvendo a aprendizagem e o desenvolvimento de novos recursos; 3. a experiência constitui-se por um conjunto de conhecimentos, de saberes e de competências associadas ao exercício duma arte ou mester – ao ‘exercício da vida’ -, conjunto esse que está em permanente recomposição e evolução. A investigadora reforça a conceção da construção do *eu* a partir da experiência, mas que só ganha importância, no campo profissionalizante, porque elaborada na interação com o *outro*:

A experiência é sempre o que tenho como instância de meu ser em formação e não pode ser assimilada ou identificada com qualquer outra como tal; mas a experiência também é sempre feita e refeita, composta e recomposta, de acordo com as múltiplas e cumulativas configurações das quais minha existência (meu existir) se tece em suas interações com o mundo e com os outros⁵. (MOMBERGER, 2019, p. 85).

Ou seja, no foco que aqui abordamos, relevamos o valor que cada estagiário experiencia, dá forma, se apropria subjetivamente das situações em que está por inteiro, na relação com os outros (crianças/alunos, orientadores, supervisor, comunidade) e com os saberes específicos da profissão, com uma intencionalidade pedagógica que se clarifica, se fortalece, se reconfigura e reconstrói ao longo do tempo. A experiência de estágio não é algo externo ao indivíduo, não é um ‘objeto’ que o estagiário encontra no caminho, mas sim algo que acontece no sujeito, a que cada um, nas intersubjetividades que realiza em contexto, atribui forma própria.

A profissão professor tem uma base relacional absolutamente central, em que cada um está com tudo o que é, ou seja, como nos diz Nóvoa, “Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos” (2017, p. 1121).

⁴ As citações de Delory-Momberger foram traduzidas pelos autores do presente texto.

⁵ Tradução livre.

Assim, o referido estágio toma forma na formação de professores pelo entendimento que atribuímos ao *practicum* (ZABALZA, 2006, p.315), este “é uma das componentes curriculares dos programas formativos e é, como tal (como parte do *curriculum*), que deve ser contemplado”. Assim, entende-se que, do ponto de vista analítico, é possível tecer considerações sobre o *practicum*, de forma abstracta e à margem das outras componentes de formação. Contudo, a sua marca distintiva faz-se no sentido em que pensar o *practicum* é pensar num projecto de formação dos professores. Deste modo, Zabalza (2006, pp.315-316) refere que o seu lugar natural e as considerações que sobre ele se façam, devem situar-se necessariamente no marco de um programa de formação (relacionado, portanto, com as outras componentes do dito programa). Um *practicum* que funcione bem num desenho de formação pode não funcionar (por incoerência, por inadequação, por disfunção) noutra. Esta consideração resulta [...] fundamental. Não cabe centrar a discussão no *practicum* como se fora uma peça isolada e independente (algo que se pode considerar em si mesmo, como se tivera sentido por si mesmo). Não tem sentido falar do *practicum* assim, à margem do modelo e/ou do programa de formação que estamos a aludir.

Zeichner (1992, p.118-19) refere-se às condições básicas para a concretização do *practicum* na qualidade da formação de professores, aludindo à necessidade de três níveis de mudança, relacionados com a experiência do *practicum*: organizacional, curricular e estrutural. A experiência aponta para a dificuldade em conciliar estes elementos na formação, mas o autor (Zeichner, 1992, pp.128 30) refere a necessidade de uma verdadeira expansão do *practicum* para a escola e a comunidade, reformulando os seus procedimentos em função de contextos próximos dos interesses e necessidades das comunidades, da sua realidade, estimulando relações profícuas entre universidade e contextos escolares.

Ainda sobre as condições do funcionamento do *practicum*, Zabalza (2006, p.323) remete a questão para a nova realidade de mudanças estruturais no ensino superior com o processo de convergência europeia, e das conseqüentes responsabilidades acrescidas para quem assume a incumbência do seu desenho e desenvolvimento, em face das mudanças discutidas sobre a docência universitária. Para o autor, as condições básicas articulam-se em torno de quatro eixos:

– *Condições doutrinárias*, ou seja, o sentido e a orientação formativa atribuída ao *practicum*, como expressão do modelo de formação;

– *Condições curriculares*, na medida em que só um *practicum* devidamente integrado, de forma progressiva e precoce, no currículo formativo oferecido aos futuros profissionais da educação, pode permitir levar por diante a função que lhe corresponde;

– *Condições organizativas*, sendo que estas se formalizam como algo indissociável à qualidade dos seus processos e resultados, nomeadamente, ao nível das características dos contextos e das suas condições materiais, do estilo de funcionamento e da “cultura e colaboração institucional”, da partilha das responsabilidades da formação, assim como da implicação real das instituições e do valor curricular e profissional dos colaboradores, ultrapassando meras questões de empenho e esforços individuais.

– *Condições pessoais*, pois trata-se de considerar as implicações das características pessoais dos diferentes intervenientes – crianças, formandos, professores cooperantes, professores supervisores, etc. – nos processos do *practicum*, no sentido de construir uma visão global sobre o mesmo e das suas possibilidades de melhoria.

Realça-se este aspeto como central para a formação de professores, uma vez que se valoriza, na linha de Nóvoa (2009), a pertinência de a formação acontecer dentro da própria profissão. Trata-se, assim, de ponderar a construção de um currículo formativo pelas instituições formadoras que considere, de forma articulada e deliberativa, a articulação entre o âmbito da formação na universidade e o âmbito do trabalho nas escolas. Esse caminho deve ser concretizado, quer numa lógica da criação de um “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010), necessário para atribuir sentido às relações teoria-prática, conceber o estabelecimento de relações intrínsecas e pertinentes entre estas entidades formadoras (os contextos académico e da profissão), quer numa perspectiva de “isomorfismos” curricular, pedagógico, metodológico (MIALARET, 1991; MARCELO, 1999), que aponta como essencial a percepção do estabelecimento de um perfil profissional de professor e um perfil de aprendizagens do aluno, congruentes entre si (ALONSO & SILVA, 2005; FELÍCIO & SILVA, 2017).

Shulman (1991, p. 394) defende que para se ser professor é preciso não só ter algumas skills, mas também fazer constantes reflexões sobre o seu trabalho, entendendo que o saber profissional passa por um processo de auto-construção, a que se acrescenta, partilhado. Em trabalho desenvolvido pelo autor em conjunto com Grossman, Wilson (1989), é-nos dito que o professor precisa possuir um conhecimento substantivo (corpo de conteúdos gerais de matéria das áreas específicas de docência, as definições, as convenções e os procedimentos), um conhecimento sintático (capacidade de interpretação e de atribuição de sentido aos conhecimentos) e de crenças, referindo a importância de a construção do conhecimento e a

sua transmissão ser acompanhada de posições pessoais, ou seja, de uma consciencialização da utilidade social do conhecimento e dos valores que se trabalham nesses processos. Em texto posterior, Shulman (2005) afirma que há uma pedagogia transversal a todas as profissões, a qual integra três aprendizagens: a) cognitiva (aprender a pensar como profissional); b) prática (aprender a agir como profissional) e c) moral (aprender a pensar e agir de maneira responsável e ética).

Grossman (1995, p.20-24) foi, talvez, quem melhor interpretou as propostas de Shulman, apresentando uma visão abrangente sobre o conhecimento profissional, que aponta para os seguintes elementos:

– *Conhecimento do conteúdo*, que contempla as duas dimensões referidas por Shulman (1986, 1987) quanto ao conhecimento do conteúdo – o conhecimento do conteúdo propriamente dito e, de forma explícita, o conteúdo didático do mesmo, como elemento central e diferenciador da profissão docente.

– *Conhecimento dos alunos e da aprendizagem*, onde se inclui o conhecimento sobre a psicologia do desenvolvimento da criança, nas suas dimensões cognitiva, moral, social e psicomotora; inclui ainda o conhecimento sobre as teorias da aprendizagem, entre outros aspetos.

– *Conhecimento pedagógico geral*, que se refere ao conhecimento da organização e gestão da sala de aula, em diferentes dimensões como o espaço, o tempo, os recursos pedagógicos, a metodologia de ensino, as diferentes pautas de interação pedagógica, a gestão do clima afetivo-emocional, etc.

– *Conhecimento do currículo*, ou seja, o conhecimento sobre a teoria e o desenvolvimento curricular, bem como sobre os princípios orientadores e a organização do currículo escolar numa perspetiva global do sistema educativo e com especial acuidade nos níveis de intervenção dos professores.

– *Conhecimento do contexto*, que se refere às múltiplas situações e contextos de desenvolvimento do trabalho profissional, nomeadamente ao nível da definição política e da orientação educacional nacional, ao nível das instâncias de decisão da gestão curricular e pedagógica da escola e da sala de aula, ao nível ainda da interação e aproximação com as comunidades locais e do ambiente e da estruturação familiar dos alunos (pode também incluir conhecimentos sobre os fundamentos culturais, históricos e filosóficos da educação em geral ou de um determinado país).

– *Conhecimento de si próprio*, que assume uma “dimensão metacognitiva e metareflexiva” (SÁ-CHAVES, 2000, p.47), como elemento de auto-regulação que ajuda os professores a inteirarem-se da sua função, das suas competências profissionais, incluindo pontos fortes e fraquezas (conhecimentos relativos aos valores, disposições, fortalezas e debilidades, orientações que dizem respeito à filosofia educativa, aos objetivos enquanto professores e às metas a alcançar para os alunos, bem como quanto aos propósitos do ensino).

As ponderações, aqui realizadas, sobre o *practicum* e sobre o conhecimento profissional sustentam uma mudança paradigmática do processo formativo, e do estágio em particular, passando-se da visão do estagiário que implementa para o estagiário que constrói e investiga a partir da sua própria experiência (SUÁREZ; OCHOA, 2005). Nesta linha de pensamento, as reflexões que produzem ao longo do estágio, enquanto narrativas da prática, pelo seu carácter reflexivo, potencializam os estagiários enquanto investigadores da sua própria experiência. A documentação narrativa viabiliza a transformação subjetiva (SUÁREZ; OCHOA, 2005), em que cada um, enquanto ser total, sujeito de formação, na relação com os outros, se constitui como sujeito pedagógico, com saber e discurso específico, viabilizando a sua entrada no campo profissional dos professores.

A construção das aprendizagens profissionais (ROLDÃO, 2001; CANÁRIO, 2001; ALONSO & SILVA, 2005; BOTERF, 2005; IMBERNÓN, 2006; ESCUDERO, 2006), acontece numa relação dinâmica com crianças/alunos, com os diferentes elementos da comunidade educativa (professores, pais, comunidade), com os saberes académicos, com os contextos educativos, num processo que começa na formação inicial e se desenvolve ao longo da carreira profissional. Roldão (2001) enfatiza que a formação de professores deve propiciar a produção de saberes articulados com conhecimento profissional gerado na ação e na reflexão sobre a ação, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais. Canário (2001) realça o valor de aprender com a experiência e a sua relevância quando isso se dá em processos de discussão coletiva. A aprendizagem profissional é um processo contínuo, de avanços e recuos que vai construindo e reconstruindo a identidade pessoal e profissional numa dinâmica de ir-e-vir constante (NÓVOA, 1995).

A visão de criança e o compromisso com os seus direitos como valor fundacional da formação de professores

Um dos andaimes mais fortes da formação de professores, na nossa perspetiva, é a abordagem das conceções de criança/aluno e da relação pedagógica que daí decorre. No

processo de aquisição e construção de saberes dos professores, o conhecimento que cada um vai elaborando sobre o grupo em quem recai a sua ação é mediado pela ideia de criança, conhecimento esse que tenderá a ter uma sustentação pluridisciplinar. Processos que permitam a individualização da ação educativa, a capacidade de atender a cada aluno com a sua história única, os seus conhecimentos, as suas dificuldades e as suas reações, serão, assim, aspetos que estão na base da construção do saber profissional docente. No dia-a-dia os professores experienciam situações, quer com as suas crianças, com os pais das mesmas e/ou com outros elementos das comunidades, quer ainda com outros membros do seu contexto de trabalho, situações essas que podem ser potenciadoras de aprendizagem profissional se forem sujeitas a uma reflexão crítica partilhada, tanto com os pares, como com as ciências da educação e com as ciências da especialidade.

Como defendido por Sarmiento, T. e Marques (2007), as relações entre crianças/jovens e professores têm sofrido alterações ao longo dos tempos, realidade esta que traduz o que se passa na sociedade em geral. Nas famílias o relacionamento sempre terá uma base menos formal, com maior continuidade e sustentação afetiva, ao passo que nas escolas a interação é mais formal e demarcada no tempo. As finalidades instrucionais prevaletentes na escola, e o sentido de possibilidade de ascensão social que esta, simbólica e materialmente, tem representado, com uma pesada tradição de relação vertical do professor para o aluno, numa estrutura fechada e isolada do todo social, poderá ter adiado, em muitos casos, a perceção da criança como ser humano integral (SARMENTO, 2017, p. 291). A escola tem sido o contexto que mais tem integrado um sentido de ‘ofício de aluno’ (PERRENOUD, 1995; SIROTA, 1993), o qual tem sido traduzido, quase exclusivamente, pelo desenvolvimento das crianças como seres aprendentes dos saberes universais socialmente tidos como fundamentais, ignorando, por vezes, o seu desenvolvimento global enquanto pessoas. Em contraponto, tem-se vindo a afirmar uma outra visão de criança/aluno com agenda própria, como ator social pensante e competente para fazer escolhas e expressar ideias. Essa mudança torna-se especialmente exigente na formação de professores, na medida em que obriga a por em causa representações e práticas ainda muito instituídas, segundo as quais o poder de decisão cabia estritamente aos professores (situação ainda muito presente nas experiências dos formandos enquanto alunos do ensino regular), obrigando a uma reconcetualização no sentido de garantir a compreensão e efetividade da participação da criança/aluno no seu processo educativo. Ou seja, frente a um novo entendimento do aluno enquanto pessoa com agenda própria, torna-se necessário efetivar uma formação de professores congruente com essas novas posturas.

Neste seguimento, podemos falar na incorporação da ‘voz do aluno’ (AMADO, 2007; RUDDUCK; FLUTTER, 2000; FLUTTER, 2007) nos processos de ensino e aprendizagem, como elemento fulcral e principal interessado nos resultados dos mesmos, na lógica de um currículo negociado. Algo que a literatura aponta para lógicas de motivação acrescida, empenho e responsabilidade nas tarefas, desenvolvimento de aprendizagens significativas, transferência e funcionalidades dos conhecimentos apreendidos e demonstração de competências que fazem uso desses conhecimentos. De facto, como afirma Amado (2007, p. 118), “existe hoje bastante consenso quanto a que «ouvir a voz do aluno» é dar cumprimento a um direito que lhe assiste como criança, como aluno e como cidadão – uma condição fundamental da educação para a cidadania”. Do mesmo modo, apesar das dificuldades e do longo caminho que se torna necessário percorrer, Rudduck e Flutter (2000, p. 75), não têm dúvida em afirmar que os esforços no sentido de melhorar a escola precisam de nos “sintonizar com o que os alunos podem-nos dizer sobre as suas experiências e o que acham que fará diferença no seu compromisso com a aprendizagem e, por sua vez, no seu progresso e desempenho”. Dito de outra forma e complementando as ideias, de acordo com os autores, poderíamos fazer mais para ajudar os alunos a desenvolver uma linguagem para falar sobre a aprendizagem e sobre si mesmos como alunos, de modo que sintam que é legítimo para eles contribuírem ativamente para as discussões sobre o trabalho escolar com os professores e entre si. (RUDDUCK; FLUTTER, 2000, p. 76)

Reflexões em tempos pandémicos

Na perspetiva de formação aqui apresentada, esta é entendida como um processo dinâmico, na qual o estágio, logo, o início da experiência profissional, é reconhecido como andaime constitutivo, necessariamente partilhado entre vários atores sociais, com o propósito de promover a autonomização do aspirante a professor e o desenvolvimento profissional integrado com o desenvolvimento pessoal. Com base na sua reflexividade (o que sou, o que faço, porque faço, como avalio o que faço, como me sinto no papel de professor), progressivamente, o estagiário vai construindo a sua autoria como sujeito. Espera-se, com a formação que defendemos, que na relação entre o ‘eu’ (estagiário) e o ‘outro’ (as crianças, os professores, a escola, o sistema educativo), num processo de reflexividade crítica baseada nas escolhas e na avaliação dos processos, apoiados pelos olhares do orientador cooperante e do supervisor, os estagiários construam saberes profissionais autênticos e estruturantes.

Sobre a crise pandémica, acredita-se que a situação, pelo seu atributo endémico de urgência, ainda que perdure mais do que o desejado, não deixará de, num determinado tempo, ser passado. Daí também muitas das medidas tomadas durante a mesma deverem assumir esse carácter efémero e irão perder atualidade e a sua razão de ser. Contudo, há quem considere que muitos setores da sociedade, onde se inclui a educação, incorporaram já e tornaram essas medidas ditas transitórias em modos de interação que se manifestam em mudanças consolidadas, que vão perdurar para lá da pandemia, no sentido em que se manifestam como mais-valias para a organização e necessidades das instituições (ESTELLES; FISCHMAN, 2020; VARELA DE FREITAS, 2020; OSÓRIO, 2020, FLORES; GAGO, 2020, entre outros).

A pandemia da COVID-19 veio dar visibilidade a problemas civilizacionais globais anteriores, nomeadamente, o aprofundamento das desigualdades sociais e económicas, a ascensão dos populismos autoritários, as diferenças abissais nos sistemas educativos, a propagação da vigilância digital, entre outras lógicas complexas, assumindo formas mais profundas e severas do que alguma vez foram observadas (ESTELLES; FISCHMAN, 2020, p. 6).

Contudo, os problemas existentes são endémicos, havendo sobre eles um misto de má consciência e de uma convivência mal resolvida, sendo, por isso, ostracizados do ‘mainstreaming’, mas despertados, de quando em vez, por casos extremos e chocantes, como, por exemplo, quando deu à costa, já morto, algures, numa praia do Mediterrâneo, o menino Alan Kurdi (02/09/2015). A isto junta-se uma conjuntura política global complexa, para não dizer belicista, numa célere e constante evolução, em sentidos que se julgaria ultrapassados, dificultando convergências alicerçadas em perspectivas humanistas, solidárias, de convivência sadia e de aproximação dos povos. Assim, de momento, como referem Estelles & Fischman (2020, p. 6), “vale a pena perguntar se, nos próximos anos, os pesquisadores da educação e os formuladores de políticas continuarão a se comportar como se nada disso tivesse acontecido ou se, pelo contrário, a catástrofe servirá para repensar certos modelos pedagógicos”.

De forma sucinta, assistimos a duas abordagens muito documentadas relativamente aos impactos da pandemia COVID-19: uma centrada nas respostas dos sistemas educativos e nas repercussões nas aprendizagens dos alunos; outra que reflete sobre as consequências para a formação dos professores, com especial incidência nas questões do *practicum*. A juntar a

estas abordagens existe uma outra transversal que se relaciona com o papel das tecnologias como suporte dos processos educativos inerentes às duas circunstâncias⁶.

A primeira reação ilustra-se na designação criada por Figueiredo (2020a), ao referir-se à necessidade de as escolas se organizarem de forma a “desenvolver geometrias variáveis” quanto ao “uso dos espaços, dos tempos e dos equilíbrios entre presencial e online”, referindo ainda, entre outros desafios, a premência de “recuperar os saberes de forma atraente” e “acudir às desigualdades”. Numa primeira linha de intervenção das escolas (março de 2020), por contraponto com “práticas e tecnologias da aprendizagem à distância” já consolidadas por alguns, o autor (2020b) alude a um “ensino remoto de emergência” generalizado, no sentido de “manter as crianças funcionais para a aprendizagem e intelectualmente ativas durante os meses em que se sabia que não iriam à escola – um objetivo nobre, meritório e imensamente trabalhoso”.

Entretanto, num estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa sobre a educação básica e a pandemia, Pacheco et al. (2021, p. 16), “evidenciam que o ensino a distância não apenas origina desigualdades entre os alunos, como também contribui para a redução do que realmente aprendem”. Noutro sentido, os professores admitem terem aderido à diversidade de medidas inovadoras potencializadas “pelas tecnologias digitais ao nível das formas de ensinar, reconhecendo a diversidade das atividades presentes na educação à distância e a sua efetividade para um tempo não suficientemente longo”, uma vez que, segundo os autores, “a relação pedagógica é a identidade de uma escola centrada no ensino presencial, aberto às tecnologias digitais”.

Numa outra abordagem, relativa à formação dos professores, Flores e Gago (2020), numa reflexão sobre as respostas em Portugal do ponto de vista nacional, institucional e pedagógico, ressalta, ao nível dos estágios, o acesso a possibilidades díspares, com

⁶ Percebe-se, com uma simples pesquisa pela Internet, a profusão de números temáticos que estão a ser preparados tendo por base reflexões e implicações da pandemia COVID-19, na sua globalidade, assim como nos processos de ensino e aprendizagem e na formação de professores. Entretanto, dessas pesquisas identificamos, a título de exemplo, alguns dos muitos números especiais já publicados de diferentes proveniências: “Journal of Education for Teaching” com o tema “Teacher Education in the COVID-19 Pandemic: a global snapshot” (O’MEARA; HORDATT, 2020); “European Journal of Teacher Education” com a designação “The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education” (FLORES; SWENNEN, 2020); “Revista Práxis Educacional”, com a referência à “Educação e cultura digital na Covid-19” (NONATO; SALES, 2021); “Revista Interface Científica” com o número temático “Cenários escolares em tempo de COVID-19 – na/pós quarentena” (ALVES; SANTOS & FRANCISCO, 2020); “Revista Sentos-e – Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED)” com o título “Experiências, desafios e aprendizagens em tempos de COVID-19: Contextos educativos e institucionais” (PESSANHA, 2020); “Revista da UI_IPSantarém”, subordinada ao tema “A Transformação Digital e a Tecnologias da Informação em tempo de Pandemia” (SAMARTINHO; BARRADAS, 2020). Refere-se ainda a iniciativa da própria Universidade do Minho, com a publicação dos tomos: “A Universidade do Minho em tempos de pandemia”, “Tomo I: Reflexões” e “Tomo II: (Re)Ações” (MARTINS; RODRIGUES, 2020a,b).

implicações nas “condições de aprender a ensinar em termos de tempo, espaço, formas de interação com os alunos e processos de supervisão”, com evidentes implicações no desenvolvimento dos saberes profissionais, gerando uma “tensão entre o *practicum* como uma «prática real» ou como «uma prática idealizada»” (p. 8).

Num outro estudo de Flores et al. (2021), com o objetivo de conhecer as percepções dos estudantes do Ensino Superior sobre o ensino e a aprendizagem à distância durante o 2.º semestre de 2019/2020, globalmente, refere-se que, “embora se tenham identificado aspetos positivos, as percepções dos estudantes apontam para uma visão mais negativa do que positiva” (p. 23), muito associada a distintas respostas institucionais, mas também a processos díspares de adaptação individuais, sendo que os resultados do estudo sugerem também uma menor participação dos estudantes em processos de auto e heteroavaliação e a preferência pelo ensino misto num cenário futuro.

Por fim, uma referência interessante a uma estrutura de apoio criada na Universidade do Minho, o Centro IDEA-UMinho (Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem), anterior à própria pandemia, que assumiu uma visibilidade acrescida, na medida em que “a transição do ensino presencial para o ensino online implicou alguns desafios pedagógicos, não só em termos de métodos de ensino, mas também no que diz respeito às estratégias e ferramentas de avaliação” (FLORES; GAGO, 2020, p. 4). De acordo com Hornik, Vieira e Costa (2020, p. 175), este centro foi criado em 2017, e tem como objetivos, entre outros aspetos, “estimular a melhoria do ensino e da aprendizagem; apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes; fomentar práticas docentes baseadas na inovação; promover e disseminar práticas inovadoras; dinamizar, apoiar e conceber projetos de ensino e aprendizagem”. Segundo os autores, em face da pandemia, as necessidades emer(ur)gentes “motivaram iniciativas sobre o ensino online, levando à produção e divulgação do boletim IDEAdigital com ideias e recomendações sobre temas diversos e também à dinamização de sessões de formação, com destaque para um conjunto de *Webinars*, *Flipped Webinars* e a primeira edição online do curso Docência+” (p. 181), onde se procura agregar todo o conhecimento do IDEA.UMinho num processo de adesão voluntária para a transição de práticas que a reforma de Bolonha em Portugal preconizou. Trata-se de um movimento que invoca também aqui um isomorfismo entre as práticas dos docentes do Ensino Superior e as competências e saberes que estes pretendem formar/trabalhar junto dos estudantes, e que passa por um movimento de valorização da docência nas instituições de Ensino Superior,

perceptível em reformas curriculares, em iniciativas de verificação da avaliação da qualidade do ensino e da progressiva criação de estruturas de apoio à docência.

Em jeito de conclusão, deve-se referir que é a reflexão sobre a validação deste intrincado conjunto de saberes e iniciativas no âmbito da formação de professores que ficam por deslindar, a partir das percepções dos estudantes das(os) mestradas(os) da formação de educadores/professores da Universidade do Minho, no que toca às experiências/vivências pandémicas, situação que deixamos aqui como um repto de um trabalho já iniciado que nos pode levar a perceber até que ponto princípios e práticas caminham numa lógica de criação de redes colaborativas e comunidades de aprendizagem de construção do conhecimento profissional. Revemo-nos, assim, numa lógica de um paradigma sociocrítico que tem “como finalidade a transformação da estrutura das relações sociais, a participação ativa e construtiva dos cidadãos nos desígnios das comunidades”, que se consubstanciam em “traços de identidade que preenchem e dão consistência a uma metodologia de investigação-ação moderna, interessada nas pessoas e nos problemas da humanidade” (FLORES; SILVA, 2016, p. 11).

Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Supervisão. **Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**, 2 ed. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. 2 ed revista. Coimbra: Edições Almedina, 2003.

ALONSO, Luísa; SILVA, Carlos. **Instrumento de avaliação formativa e sumativa da prática profissional nos Mestrados em Ensino de Educação Básica** (Prática de Ensino Supervisionada - PES). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (documento policopiado, pp. 06; original de 2011), revisão de dezembro, 2020.

ALONSO, Luísa; SILVA, Carlos. Questões Críticas Acerca da Construção de um Currículo Formativo Integrado. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Orgs.), **Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Edições Almedina, SA – Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 2005, p. 43-63.

ALVES, Lynn, SANTOS, William; FRANCISCO, Deise (Orgs.). Editorial. Cenários escolares em tempo de COVID-19 – na/pós quarentena. **Revista Interfaces Científicas (Educação)**, vol. 10, n. 1, p. 7-10, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p7>.

AMADO, João. A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. **Arquipélago – Ciências da Educação**, v. 8, 2007, p. 117-142.

BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. **How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top**. McKinsey & Company. Disponível online em <<https://mck.co/3uJ1xhf>> (consultado em abril de 2021), setembro, 2007.

BOTERF, Guy le. **Construir as competências individuais e colectivas**. Resposta a 80 questões. Porto: Edições ASA, 2005.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. (Org.), **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 31- 45.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

COSME, Ariane (2018). **Autonomia e flexibilidade curricular**. Propostas e estratégias de ação. Porto: Porto Editora, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. EXPÉRIENCE. In: DELORY-MOMBERGER, Christine (Dir), **Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique**, Toulouse: Éditions ÉRÈS, 2019, pp. 81-85.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

ESTELLES, Marta; FISCHMAN, Gustavo. Imaginando uma Educação para a Cidadania Global pós-Covid-19. **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, v. 15, p. e2015566, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15566.051>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FIGUEIREDO, A. D. E Depois do Ensino Remoto de Emergência? Ponto da Situação e Próximos Desafios, jun. 2020a. <<http://adfig.com/pt/?p=585>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FIGUEIREDO, A. D. Os Equívocos da Educação à Distância, jun. 2020b. <<https://bit.ly/3pJO6Mp>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORES, Assunção. **The Early Years of Teaching – Issues of Learning, Development and Change**. Porto: RÉ-EDITORIA / Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2004.

FLORES Assunção; GAGO, Marília. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses, **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n.º 4, p. 507-516, 2020. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FLORES, Assunção; SILVA, Carlos. Editorial: A ESTREIADIÁLOGOS como Fórum de Consolidação da Investigação-Ação no Mundo Lusófono. **ESTREIADIÁLOGOS – Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa**, vol. 1, n. 1, p. 09-19, julho de 2016 (ISSN 2183-8402).

FLORES, Assunção; SWENNEN, Anja (Orgs.). Editorial – The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. **European Journal of Teacher Education**, vol. 43, n. 4, p. 453-456, 2020. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1824253>.

FLORES, M. A.; VEIGA SIMÃO, A. M.; BARROS, A.; FLORES, P.; PEREIRA, D.; LOPES FERNANDES, E.; COSTA FERREIRA, P.; COSTA, L. Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19. Um estudo com alunos do Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], v. 55, p. e055001, 2021. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/9189>. Acesso em: 1 jun. 2021.

FLUTTER, Julia. Teacher development and pupil voice. **The Curriculum Journal**, v.18, n.3, 2007, p. 343-354.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 2 ed. Porto: Afrontamento, 1975.

FULLAN, Michael. **The New Meaning of Educational Change**, 2nd ed., New York: Teachers College Press, 1991.

FULLAN, Michael. **Change Forces – Probing the Depths of Educational Reform**. London: The Falmer Press, 1996.

GROSSMAN, Pamela. Teachers' knowledge. In: ANDERSON, L. W. (Ed.). **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**, 2nd ed., p.20-24. Oxford: Pergamon, 1995.

GROSSMAN, Pamela, WILSON, Suzzane, & SHULMAN, Lee. Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), **Knowledge base for the beginning teacher**, New York: Pergamon, 1989, pp. 23-36.

HARGREAVES, Andy. The Emotional Practice of Teaching. **Teaching and Teacher Education**, v.14, n.8, p. 835-854, 1998.

HARGREAVES, Andy. Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions With Students. **Teaching and Teacher Education**, v.16, n.8, p. 811-826, 2000.

HORNINK, Gabriel; VIEIRA, Flávia; COSTA, Manuel. O papel do Centro IDEA-UMinho na transição para o ensino online durante a pandemia COVID-19: enfrentar desafios e criar oportunidades. In: MARTINS, Manuela; RODRIGUES, Eloy (Eds.). **A Universidade do Minho em tempos de pandemia. Tomo II: (Re)Ações**, p. 174-210. Braga: UMinho Editora, 2020. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.24.8>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCELO, Carlos; VAILANT, Denise. **Hacia una Formación Disruptiva de Docentes. 10 calves para el cambio**. Barcelona: Narcea, 2018.

MARCELO, Carlos et al. La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. el Programa INDUCTIO. **Revista Intersaberes**, vol.11, n.23, p. 304-324|, 2016.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, M. do Céu. **Formação inicial de professores – a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha**. Lisboa: Edições Sílabo, 2017.

MIALARET, Gaston. **La formation des enseignants**. Paris: PUF (Presses Universitaires de France), 1990.

MONTERO, Lourdes. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

MUZÁS, Maria Dolores; BLANCHARD, Mercedes. **Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación**. Madrid: Narcea Ediciones, 2016.

MARTINS, Manuela; RODRIGUES, Eloy (Eds.). **A Universidade do Minho em tempos de pandemia, Tomo I: Reflexões**. Braga: Editora UMinho, 2020a.

MARTINS, Manuela; RODRIGUES, Eloy (Eds.). **A Universidade do Minho em tempos de pandemia, Tomo II: (Re)ações**. Braga: Editora UMinho, 2020b.

NONATO, Emanuel do Rosário; SALES, Mary Valda. Apresentação do dossiê temático: Educação e cultura digital na Covid-19. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-7, abr./jun., 2021.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

O'MEARA, James; HORDATT, Carol (Orgs). Preface – Teacher Education in the COVID-19 Pandemic: a global snapshot, **Journal of Education for Teaching**, vol. 46, n. 4, p. 437-438, 2020. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1805190>

OSÓRIO, António José. Reflexões sobre tecnologia e educação em tempo de pandemia. In: MARTINS, Manuela; RODRIGUES, Eloy (Eds.). **A Universidade do Minho em tempos de pandemia. Tomo II: (Re)Ações**, p. 211-224. Braga: UMinho Editora, 2020. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.24.9>

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MAIA, Ila Beatriz. Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as perceções dos professores na realidade portuguesa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, no prelo (pp. 18), 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PESSANHA, Manuela (Org.). Editorial. Experiências, desafios e aprendizagens em tempos de COVID-19: Contextos educativos e institucionais. **Revista Sentos-e – Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED)**. Vol. 8, n. 1, p. 1-4. 2021.
<https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/issue/view/155>

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v.9, n.5, p. 01-05, 2001.

ROLDÃO, M^a Céu. A formação como projecto. Do plano mosaico ao currículo como projecto de formação. In: CAMPOS, B. (Org.), **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**, p. 6-20. Porto: Porto Editora, 2001.

RUDDUCK, Jean; FLUTTER, Julia. Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience', **Cambridge Journal of Education**, v.30, n.1, p. 75-89, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália. **Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos na Área da Formação de Professores e de Outros Profissionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SARMENTO Teresa. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. **Revista da Educação**. PUC-Camp., Campinas, v.22, n.2, p. 285-297, 2017.

SARMENTO Teresa; ROCHA, Simone; PANIAGO, Rosenilde. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Práxis Educacional**. v.14, n. 30. Vitória da Conquista: Edições Uesb, p.152-177, 2018.

SARMENTO Teresa e MARQUES, Joaquim. A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. Silva, P. (Org.). **Escolas, Famílias e Lares - um caleidoscópio de olhares**, Cap. 3, p. 67-89. Porto: Profedições, 2007.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone. Narrativas sobre o estágio na formação de professores no Brasil e em Portugal. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación**, Vol. Extr., No. 06, A6-384, 2017.

SILVA, Carlos. Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho. **Tese de Doutoramento** (Volume I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação, 2011.

SILVA, Carlos. Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo: Entre Formação Inicial, Indução Profissional e Formação Contínua. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, M. L.; SILVA, C. (Orgs.). **Formação e Aprendizagem Profissional de Professores – Contextos e Experiências**, p. 17-40. Santo Tirso: DE FACTO Editores, 2016a.

SILVA, Carlos. **Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – o Referencial do Projeto PROCUR**. Santo Tirso: DE FACTO Editores, 2016b.

SILVA, Carlos. Contribuições para um currículo educativo integrado: reflexões em torno da autonomia e flexibilidade curricular na educação básica. **Revista do Centro de Formação**

Francisco de Holanda. ELO 26: Trajetos de autonomia: ideário e (re)construção, p. 91-108, 2019.

SIROTA, Regine. Le métier d'élève. **Revue Française de Pédagogie**, n. 104, p. 85-108, 1993.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SHULMAN, Lee. Ways of seeing, ways of knowing: ways of teaching, ways of learning about teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 23, n. 5, p. 393-395, 1991.

SHULMAN, Lee. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 04-14, 1986.

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 01-22, 1987.

SHULMAN, Lee. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, v. 134, n. 3, p. 52-59, 2005.

SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una estrategia para la formación de docentes**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

VIEIRA, Flávia et al. **No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia**. 2 ed., Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

VARELA DE FREITAS, Cândido. Como o sistema educativo português respondeu à COVID-19: os factos, as respostas e o futuro, **Revista de Estudos Curriculares**, n.º 11, vol.2, p. 44-71, 2020.

ZABALZA, Miguel. El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. In: ESCUDERO, J. M.; GÓMEZ, A. L. (Eds.), **La formación del profesorado y la mejora de la educación**, p. 311-340. Barcelona: Octaedro, 2006.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores – Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College – and University-Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 61 (1-2). 2010. p. 88-99.

Referências Legislativas

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

DL n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

DL n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfis Específicos de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância (Anexo n.º 1) e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo n.º 2).

L n.º 49/2005, de 30 de agosto – Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo.

DL n.º 74/2006, de 24 de março - Reorganização do Sistema de Graus e Diplomas do Ensino Superior.

DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro - Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

DL n.º 79/2014, de 14 de maio – Atualização do Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

Nota: Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020.

Recebido em: 09 de abril de 2021.

Aprovado em: 16 de junho de 2021.