

Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e desafios para a formação de professores

Students profile leaving compulsory education policy and challenges for teacher training

Fátima Sousa-Pereira¹

Carlinda Leite²

Resumo: O artigo analisa a medida política portuguesa relativa ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017), e o que ela implica para o exercício docente e para a formação inicial de professores Partindo de um referencial teórico que apela à mudança e à ruptura com perspectivas curriculares tradicionais e tecnicistas, foi realizado um estudo que recolheu dados de 77 estudantes de uma Instituição de Ensino Superior do norte de Portugal, a frequentar o último ano de um curso de licenciatura que antecede o mestrado de formação inicial e profissional de professores de Educação Básica. A recolha de dados foi realizada recorrendo a *portfolios* reflexivos realizados individualmente pelos estudantes e permitiu identificar modos de trabalho pedagógico em uso na formação inicial de professores que estes consideram mais relevantes para a promoção de aprendizagens ativas e significativas. Os resultados do estudo permitiram identificar uma diversidade de práticas pedagógicas que poderão ser facilitadoras da construção de um perfil de professor adequado ao desenvolvimento deste *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; Política educativa em Portugal; Modos de trabalho pedagógico.

Abstract: The paper analyzes Portuguese political measure regarding Students Profile Leaving Compulsory Education (MINISTRY OF EDUCATION, 2017), and what it implies for teaching exercise and for initial teacher training. Starting from a theoretical framework that calls for change and a break with traditional and technical curricular perspectives, a study was carried out that collected data from 77 students of a Higher Education Institution of north of Portugal, attending the last year of a degree course that precedes the master's degree of initial and professional teacher training for Basic Education. Data collection was carried out using reflexive portfolios, developed individually by students, and allowed to identify ways of pedagogical work in use in initial teacher training that they consider more relevant for promotion of active and meaningful learning. The results of the study allowed the identification of a diversity of pedagogical practices that could facilitate the construction of a teacher profile suitable to the development of this Students Profile Leaving Compulsory Education.

Keywords: Initial teacher training; Students Profile Leaving Compulsory Education; Education policy in Portugal; Pedagogical approaches.

1 ESE-IPVC, Viana do Castelo/CIIE – U. Porto -Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

2 CIIE – U.Porto -Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Introdução

O documento da política de educação em Portugal, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017), passou a constituir uma referência para a organização do currículo escolar e para as decisões inerentes aos processos do seu desenvolvimento e avaliação. Por isso, a sua análise, nos desafios que esta medida política comporta para alunos, e as suas aprendizagens, e para os professores e as escolas repensarem os objetivos que orientam os seus projetos educativos, levanta algumas questões que devem apoiar o debate acadêmico: “*que aprendizagens devem ser valorizadas na educação e no currículo escolar?*”; “*porquê e para quê valorizar determinadas aprendizagens?*”; “*como concretizar uma ideia de projeto educativo que tenha por matriz o que é enunciado neste documento político?*”

A par deste debate, outro se coloca relacionado com a Formação Inicial de Professores (FIP) pois, como referem alguns estudos (CUNHA, 2008; ESTRELA et al., 2002; LEITE, 2006) existem relações entre a qualidade da FIP e a qualidade dos processos educativos por estes desenvolvidos. Aliás, a reforma educativa que ocorreu em Portugal, há cerca de uma década, na FIP decorrente do Processo de Bolonha (PB) foi enquadrada e justificada pela necessidade de garantir um corpo docente de qualidade, por via da sua qualificação (D. L. n.º 43/2007, preâmbulo), de modo a assegurar maior qualidade de ensino e melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Tendo por base esta problemática, inicia-se este artigo com uma análise do documento político que traça o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Essa análise é feita, quer no que respeita à sua pertinência, quer quanto à operacionalização/concretização da mudança pretendida. Num segundo momento, problematizam-se as implicações que decorrem para uma formação de professores que seja adequada a um exercício profissional em linha com este perfil. Por último, apresentam-se os resultados de um estudo desenvolvido com estudantes a frequentar o último ano de um curso de licenciatura que antecede o mestrado de formação inicial e profissional de professores de Educação Básica. Este estudo teve como objetivo identificar modos de trabalho pedagógico em uso na formação inicial de professores e perceções dos estudantes, futuros professores, sobre os modos que consideram mais relevantes na promoção de aprendizagens ativas e significativas. Com este estudo, e na relação com a medida política que traça o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, problematiza-se se estarão estes modos de trabalho pedagógico alinhados com um paradigma formativo centrado nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências dos estudantes futuros professores? Interroga-se se poderão estes modos de trabalho pedagógico ser facilitadores do perfil de professor para o qual o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* remete.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*: um misto de esperança e preocupação

O documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é apresentado como uma referência política para a organização da educação e com o objetivo de contribuir “para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 8).

Assumindo uma natureza abrangente e transversal, tem subjacente as ideias de inclusão educativa, em sentido amplo, e a transversalidade do processo formativo, orientada para o desenvolvimento de dez áreas de competências transversais a serem promovidas no contexto das várias disciplinas, a saber:

linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo. Pressupõe-se, por isso, o desenvolvimento de “literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 19).

Assumindo-se que o maior desafio que se coloca atualmente à Escola se relaciona com a preparação dos jovens para um futuro incerto, este documento remete para um novo perfil de Aluno, mas também, necessariamente, para um novo perfil de Escola e de Professor. Remete, em suma, para um projeto global de mudança, com implicações ao nível das práticas pedagógicas e didáticas que adequem a globalidade da ação educativa às finalidades deste *Perfil dos Alunos*.

Enquadrado por este desafio, uma análise deste documento suscita sentimentos bem diferentes: por um lado, esperança, mas por outro, preocupação. O sentimento de esperança é desencadeado pelo fato de se veicular uma concepção de formação ampla, nomeadamente quando ele aponta para “que aprendizagens promover” e “porquê” e “para quê” as promover sem perder de vista as características do tempo em que vivemos. Trata-se, portanto, de um documento ambicioso, uma vez que esta concepção de educação e formação poderá servir de ponto de partida para a transformação da Escola e do currículo em consonância com o que deles se espera neste século XXI.

Mas, como se depreende, uma visão da formação escolar e dos alunos enquanto cidadãos, pressupõe, em termos pedagógicos (e tal como é referido no documento aqui em análise), “criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 6), ou seja, pressupõe a existência de processos de desenvolvimento do currículo que favoreçam aprendizagens de diferenciados níveis cognitivos e aprendizagens no âmbito dos diferentes pilares da educação preconizados no relatório para a educação deste século XXI (DELORS et al, 1996). Por contraposição a processos curriculares que têm como foco o ensino, esta orientação educacional coloca “as aprendizagens como centro do processo educativo” (p. 6), o que remete para práticas curriculares e didáticas que promovam aprendizagens significativas e que exigem dinâmicas organizacionais que não se coadunam com a adoção “de uma fórmula única (...)” (p. 6). Exige-se o recurso a processos que concretizem a articulação curricular (COSME & TRINDADE, 2013; LEITE, 2012), a interdisciplinaridade (LENOIR, 2015; SILVA & LEITE, 2018) e a colaboração docente (COHEN & LOTAN, 2017; FORMOSINHO & MACHADO, 2009; FULLAN & HARGREAVES, 2000; HARGREAVES, 1998; PINTO & LEITE, 2014). Um estudo de Oliveira (2017) que procurou analisar as percepções de estudantes sobre a escola, deixou claro que, de um modo geral, os alunos não se sentem realizados com as metodologias adotadas em sala de aula pelo fato de serem predominantemente centradas no professor, considerando as aulas expositivas pouco estimulantes e pouco variadas, conduzindo os alunos a um elevado grau de desinteresse e alheamento relativamente à Escola.

Por outro lado, e embora de modo algo paradoxal, o sentimento de preocupação justifica-se por um dos motivos igualmente invocados para justificar o sentimento de esperança, ou seja, pelo fato de se tratar de um documento ambicioso. Neste caso, a preocupação prende-se com a complexidade das mudanças requeridas e necessárias para operacionalizar um novo perfil de Escola e de Professor que permita concretizar a ideia de projeto formativo enunciada no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Há que considerar, desde logo, um sem número de constrangimentos em diferentes níveis de decisão curricular, assim como diversificadas estratégias de resistência à mudança (CARDOSO,

2002; CORREIA, 1991; FULLAN & HARGREAVES, 2001; HARGREAVES, 1998; LIMA, 1996; RIVAS NAVARRO, 2000), que, como tem sido reconhecido, são expectáveis principalmente quando essa mudança se relaciona com os modos de trabalho pedagógico.

A compreensão desenvolvida nas últimas décadas acerca dos processos de reforma e de inovação educacional (nomeadamente das razões que comprometeram o sucesso de algumas reformas) não deixa dúvidas de que, nestes processos, as principais dificuldades se situam ao nível do “como” operacionalizar/concretizar a mudança pretendida. Esta constatação remete-nos para o reconhecimento da importância da criação de condições necessárias, nos vários níveis de decisão, para que as mudanças propostas se tornem possíveis. Sobre este aspeto, o próprio documento que apresenta o *Perfil dos Alunos* reconhece e antecipa algumas das dificuldades mais sensíveis associadas à operacionalização da mudança pretendida, nomeadamente quando se refere a implicações práticas associadas ao núcleo da ação educativa e às práticas curriculares docentes, mas também às práticas organizacionais, ao nível da gestão da Escola/Agrupamento de Escolas. No entanto, em nossa opinião, e não menos importante há que considerar também implicações associadas à Formação Inicial de Professores.

Identificar os constrangimentos existentes nos vários níveis e contextos de decisão curricular e, acima de tudo, articular esforços para a criação de condições necessárias para conduzir os processos de melhoria, é fundamental. Não ignorando os efeitos perversos que decorrem da burocracia que, através da contínua produção legislativa, “afoga” os professores e as escolas na necessidade de mudanças frequentes e, em muitos casos, desarticuladas entre si, há também que não esquecer que a Escola não pode ficar parada quando a sociedade e o mundo estão em contínua mudança. Há que combater práticas que repetem orientações de uma educação do passado e há que estimular uma nova gestão de recursos educativos, de espaços de formação, de tempos escolares, de interação entre grupos de alunos que alterem o privatismo e o isolamento dos professores. Constituindo este um problema de relevo muito associado ao conservadorismo das práticas educativas e funcionando como fator de resistência à inovação no ensino-aprendizagem (CAMPOS, 2002; FULLAN & HARGREAVES, 2001; HARGREAVES, 1998; NÓVOA, 2009), a inversão desta tendência poderá potenciar, como referem Fullan e Hargreaves (2001), oportunidades para o desenvolvimento de um profissionalismo interativo nos contextos de prática profissional docente.

No que diz respeito à Formação Inicial de Professores, e porque o documento do Perfil dos Alunos remete para o papel dos professores na construção de ambientes educativos promotores de aprendizagens ativas e significativas, nomeadamente pelo recurso a uma avaliação *para* a aprendizagem (EARL & KATZ, 2006), a outra dimensão do desafio que neste artigo estamos a sistematizar consubstancia-se na questão “Que perfil para a formação de professores à luz do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*?”

Do perfil dos alunos aos desafios para a formação de Professores

Pensar que formação inicial de professores se adequa ao que é esperado do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (que em Portugal é de 12 anos de escolaridade ou 18 anos de idade) implica referir que a organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, isto é, o que corresponde no Brasil aos ensinos fundamental e médio, segue uma matriz definida em 2001, ou seja, num período muito anterior a 2017, ano em que foi divulgado este documento de política educativa.

Uma análise desses documentos que constituíram a matriz da formação de professores destes primeiros anos de escolaridade (*perfil geral de desempenho profissional de educadores e professores*– DECRETO-LEI nº 240/2001; *perfis específicos de cada qualificação profissional para a docência*– DECRETO-LEI nº 241/2001) leva-nos a concluir que eles mantêm, no geral, a sua pertinência e adequação relativamente ao que são atualmente as exigências do desempenho docente, nomeadamente ao nível da promoção: do saber científico, técnico e tecnológico; de competências de literacia diversas, inclusive da literacia digital; da comunicação oral e escrita pelo recurso a suportes diversos; do desenvolvimento integral do aluno, nomeadamente no que ao bem-estar, saúde e ambiente diz respeito; do desenvolvimento pessoal e autonomia.

No entanto, uma análise mais profunda revela serem necessários alguns ajustamentos. Um desses ajustamentos diz respeito ao enquadramento (que se encontra desatualizado, decorridos que estão já cerca de 18 anos desde a sua publicação), embora o mais relevante se prenda com a orientação para o desenvolvimento de competências cognitivas de nível superior (e.g. resolução de problemas, pensamento crítico e criativo). Esta dimensão da formação é bastante valorizada tanto no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, recentemente publicado (2017), como no perfil de um licenciado no contexto do Processo de Bolonha (DECRETO-LEI n.º 74/2006). O mesmo não acontece de forma clara nos documentos de enunciação política que enquadram o perfil de desempenho docente, e que constitui uma dimensão de relevância tendo em conta os desafios do presente e do futuro próximo.

Como tem sido aceite é necessária uma Escola que não valorize apenas a memorização, a compreensão e a aplicação, mas que crie também oportunidades para o desenvolvimento de capacidades de análise, de resolução de problemas, de pensamento crítico e criativo. Um estudo recente (TREVISAN & AMARAL, 2016), que envolveu a análise de questões de várias provas de avaliação do ensino não-superior à luz da taxonomia dos objetivos educacionais propostos por Bloom e colaboradores (1983), permitiu constatar que a maior parte das questões colocadas aos alunos se situava ao nível da aplicação, distribuindo-se as restantes, de modo mais ou menos equilibrado, entre a memorização e a compreensão. Das cerca de 130 questões analisadas, apenas quatro se situavam ao nível da avaliação (o que corresponde à dimensão do pensamento crítico). Correspondendo esta última a uma das três operações cognitivas de nível superior, concluiu-se que a quase totalidade das questões testava conhecimentos e capacidades situadas nos níveis mais baixos da referida taxonomia. Ora, se considerarmos que ensino-aprendizagem-avaliação são três processos articulados entre si e que, por isso, o modelo de avaliação da aprendizagem usado refletirá o “modelo” de ensino-aprendizagem, estes indicadores justificam uma atenção especial.

Reconhecendo-se que nas próximas décadas tenderão a desaparecer as profissões que envolvam atividades “rotineiras” e “mecânicas” e que não pressuponham o pensamento criativo (no sentido do desenvolvimento de ideias novas e originais para produtos e métodos), nem a tomada de decisões, será de considerar também que a educação não pode continuar a limitar-se à promoção do conhecimento factual e da compreensão.

Face ao exposto, importa considerar que, tanto ao nível do *Perfil dos Alunos*, como do perfil para a formação de professores, os desafios que se colocam à aprendizagem e à formação já não são tanto da ordem de “o que aprender”, ou quais as aprendizagens necessárias, mas sim de “como” transformar essa ideia num efetivo projeto formativo ajustado ao presente e ao futuro próximo.

No contexto desta problemática, a centralidade dos processos de Formação Inicial de Professores

justifica-se pelo fato de:i) o processo de formação inicial de professores constituir um momento decisivo que pode influenciar determinadamente a profissionalidade e o profissionalismo docente e, em última instância, a qualidade do ensino e do percurso académico/de escolarização das crianças e jovens em formação; e deii) a investigação sobre a FIP em Portugal apontar para a pertinência de se inovar neste domínio.

O retrato que a investigação realizada sobre a FIP antes do Processo de Bolonha transmite (ESTRELA et al., 2002) obriga-nos a considerar que são necessárias mudanças significativas nos cursos de formação inicial de professores capazes de responder aos desafios com que a profissão e o exercício docente se confrontam. Uma formação predominantemente assente em componentes teóricas e técnicas, orientadas para a reprodução e manutenção de modelos de ensino, corre o risco de ser rapidamente ultrapassada e desajustada face às necessidades de uma sociedade em constante mudança, onde os saberes de hoje são rapidamente atualizados pelos novos conhecimentos decorrentes da evolução científica e tecnológica (CUNHA, 2008; LEITE, 2006). Será de esperar que os professores que forem sujeitos a este tipo de formação apresentem algumas dificuldades de adaptação a contextos e a situações educativas menos comuns e imprevisíveis, e que são características das dinâmicas e dos sistemas educativos atuais.

Alguns estudos realizados no contexto da implementação do Processo de Bolonha (e.g. SOUSA-PEREIRA, LEITE & MELO DE CARVALHO, 2013) evidenciaram algumas reservas na concretização da mudança paradigmática pretendida no âmbito deste processo (de um modelo de formação centrado no ensino para modelos centrados na aprendizagem e no desenvolvimento de competências sociais), embora tenham permitido também perceber a existência de alguns avanços nesta matéria. Não obstante este balanço, é de um modo geral reconhecido que, na sua orientação tradicional, o Ensino Superior (nomeadamente na área da Formação de Professores) tem estado associado a práticas de ensino centradas no docente, tendência que urge inverter se se quiser viabilizar a mudança de paradigma formativo pretendido, ou seja, transitar para um modelo de trabalho pedagógico alicerçado no desenvolvimento da inovação. Esta exigência está em linha com alguns discursos políticos relativos ao Ensino Superior, da última década, em particular os que se relacionam com o paradigma de ensino-aprendizagem e com o envolvimento dos estudantes na construção das suas aprendizagens, ou seja, com os discursos que impõem romper com processos de formação predominantemente baseados na transmissão de conhecimento. Além disso, estudos no campo da educação têm evidenciado a importância dos estudantes, futuros professores, durante a sua formação, conviverem com situações que os socializem numa cultura de aprendizagem ativa, efetiva e significativa, para que, na futura ação profissional docente, fomentem processos de ensino-aprendizagem orientados por este paradigma de formação (HARGREAVES, EARL, MOORE & MANNING, 2001; JOYCE, CALHOUN & HOPKINS, 2009; LEITE, FERNANDES & SOUSA-PEREIRA, 2017; ELLIS, 2001; MAYER, 2010; ZABALZA, 2000).

Aprender a ensinar: percepções de futuros professores sobre modos de trabalho pedagógico promotores de aprendizagens ativas e significativas

Tendo por base este enquadramento, foi realizado um estudo que permitiu conhecer percepções de estudantes-futuros professores sobre práticas de formação que podem vir a ser facilitadoras do desenvolvimento de um perfil de professor em linha com o *Perfil dos Alunos* à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Enquadramento do estudo empírico e aspetos metodológicos

Como se depreende do que até aqui sustentámos, reconhece-se que, nos processos de desenvolvimento do currículo, é importante que os professores sejam competentes na definição de uma ação estratégica de ensino capaz de promover a aprendizagem dos estudantes (JOYCE, CALHOUN & HOPKINS, 2009; ELLIS, 2001). Consideramos que é a este nível que se poderá produzir a mudança efetiva para uma cultura da aprendizagem que se contraponha a uma cultura apenas focada no ensino.

Tendo por referência esta posição, o estudo envolveu estudantes de uma Instituição de Ensino Superior do norte de Portugal, a frequentar o último ano de um curso de licenciatura que antecede o mestrado de formação inicial e profissional de professores de Educação Básica. A recolha de dados, feita a partir de 77 portfólios reflexivos realizados individualmente pelos estudantes, permitiu conhecer as suas perceções sobre os trabalhos mais significativos, isto é, sobre os modos de trabalho pedagógico que, em sua perspectiva, geraram mais e melhores aprendizagens no percurso de formação. O estudo envolveu as seguintes fases: i) convite a estudantes do último ano do curso para a construção de um *portfólio* sobre o percurso de formação vivenciado ao longo do curso; ii) apresentação da proposta para a construção de um *portfólio* e esclarecimento de dúvidas; iii) construção individual do *portfólio*, por cada um dos 77 estudantes que aceitaram o convite; iv) análise de conteúdo (QUIVY & CHAMPENHOUDT, 1998; KRIPPENDORFF, 2004) dos textos produzidos nos *portfólios*.

Apresentação de Resultados

No que diz respeito à caracterização dos participantes, é de referir que os estudantes eram, maioritariamente, do sexo feminino (n=70) e da faixa etária compreendida entre os 18 e os 23 anos de idade (n=66). Apenas uma das estudantes era já titular de uma licenciatura prévia, sendo os outros participantes estudantes do ensino superior pela primeira vez.

Quanto ao foco do estudo, a análise de conteúdo dos textos produzidos pelos estudantes - futuros professores permitiu identificar uma diversidade de modos de trabalho pedagógico que, segundo eles, foram promotores de uma aprendizagem ativa, interativa, criativa, e por isso, considerada muito significativa.

Entre os tipos de tarefas para o ensino-aprendizagem-avaliação propostos pelos docentes no âmbito do curso de formação, foram referidos predominantemente os seguintes: construção de manual de jogos educativos; construção de recursos educativos tecnológicos para ensino-aprendizagem da matemática; planificações didáticas, construção de embalagens aplicando conhecimentos geométricos; trabalhos de pesquisa sobre factos históricos, nomeadamente monografias; trabalhos de pesquisa, sistematização e apresentação oral à turma; planificação e dinamização de aula recorrendo a vários suportes; planeamento e desenvolvimento de projetos, nomeadamente que envolvessem ciência e uma expressão artística; relatórios de estágio e outros.

Do conjunto dos modos de trabalho pedagógico utilizados pelos docentes, os que estes estudantes - futuros professores mais valorizaram foram os que: i) permitiram uma mobilização/aplicação de conhecimentos e relação com o público-alvo (principalmente em contexto de prática profissional); ii) permitiram a ampliação do repertório de aprendizagens; iii) tinham subjacentes múltiplos propósitos formativos; iv) envolveram o desenvolvimento de procedimentos de pesquisa e de seleção e organização da informação; v) permitiram a liberdade de escolha e autonomia e apelaram à criatividade; vi) promoveram a

interdisciplinaridade; vii) implicaram o desenvolvimento de competências de investigação; viii) recorreram ao trabalho em grupo e a processos de desenvolvimento de competências de trabalho em equipa.

Considerações finais

No seu conjunto, e como neste texto foi referido, os princípios, valores e capacidades para que aponta o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* implicam alterações de práticas pedagógicas e didáticas que promovam o espírito crítico, a autonomia, a solidariedade e atenção aos outros, a capacidade de tomar decisões e de viver numa sociedade plural e em constante mudança. Quanto ao estudo que recolheu perceções de estudantes-futuros professores sobre modos de formação que, segundo eles, mais contribuíram para aprendizagens significativas e em linha com o que consideramos desejar-se na futura atuação docente, os resultados obtidos parecem apontar para a existência de práticas pedagógicas, na formação inicial de professores, que poderão repercutir-se num perfil de professor ajustado, e capaz de contribuir, para o perfil de aluno pretendido. Foi possível identificar uma diversidade de propostas de ensino-aprendizagem-avaliação promotoras do envolvimento ativo dos estudantes na construção das suas aprendizagens, ou seja, de modos de trabalho pedagógico que rompem com processos predominantemente baseados na transmissão de conhecimentos, típicos das abordagens curriculares mais tradicionais e tecnicistas (LEITE, 2002, 2003; PACHECO, 2001).

São estes modos de trabalho pedagógico que, em nossa opinião, se ajustam quer aos desafios que o exercício da profissão coloca neste séc. XXI, quer os que decorrem do documento político relativo ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Construímos esta opinião por considerarmos que as práticas de formação referidas por estes estudantes-futuros proporcionam: o desenvolvimento do raciocínio e resolução de problemas; a promoção do pensamento crítico e criativo; a promoção do relacionamento interpessoal; o desenvolvimento da autonomia e da intervenção; a promoção do saber científico, técnico e tecnológico.

Em síntese, estes resultados parecem trazer boas perspetivas para a formação inicial de professores e para a futura ação profissional docente dos estudantes em formação, pela possibilidade conferida para conviverem com situações que os socializam numa cultura de aprendizagem ativa, efetiva e significativa e que, por isso, poderá contribuir para o fomento de processos de ensino-aprendizagem-avaliação orientados por este paradigma de formação.

Referências

- BLOOM, B. S. et al. **Taxonomia dos objetivos educacionais**. Editora Globo, 1983.
- CAMPOS, B. P. **Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- CARDOSO, A. P. **A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar**. Porto: Edições ASA, 2002.
- COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

- CORREIA, J. A. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. 2. ed. Rio Tinto: Edições Asa, 1991.
- COSME A.; TRINDADE, R. **Organização e gestão do trabalho pedagógico**: Perspetivas, questões, desafios e respostas. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2013.
- CUNHA, A. C. **Ser Professor**. Bases de uma Sistematização Teórica. Braga: Casa do Professor, 2008.
- DELORS, J. et. al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA, 1996.
- EARL, L.; KATZ, S. **Rethinking classroom assessment with purpose in mind**. Winnipeg, Manitoba, Canada: Manitoba, 2006.
- ELLIS, A. K. **Teaching, learning, and assessment together: the reflective classroom**. NY: EyeOnEducation, 2001.
- ESTRELA, M. T., ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. **Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)**. Porto: Porto Editora, 2002.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. **Equipas educativas: Para uma nova organização da escola**. Porto: Porto Editora, 2009.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.
- HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. **Learning to change: teaching beyond subjects and standards**. Jossey-Bass Education Series, 2001.
- JOYCE, B; CALHOUN, E. & HOPKINS, D. **Models of learning - Tools for Teaching**. England: McGraw-Hill Education, 2009.
- KRIPPENDORFF, K. **Content Analysis. An Introduction to its Methodology**. London: SAGE Publications, 2004.
- LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Asa Editores, 2003.
- LEITE, C. Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores?. A. Silva et al. (Orgs), **Novas subjectividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social** (pp. 277-298). Recife: Edições Bagaço, 2006.
- LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação**, Unisinos (BR), 16(1), 87-92, 2012.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. & SOUSA-PEREIRA, F. "Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: tensions in building professional identities. Profesorado, **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. 21(1), 181-201, 2017.
- LENOIR, Y. **Quelle interdisciplinarité à l'école?**. Disponível em: <www.cahiers-pedagogiques.com>. Acesso em : 07.10.2018, 2015.
- LIMA, L. Projectos de inovação nas escolas: Da reforma-decreto à reforma mudança. In: B. P. Campos (Org.), **Investigação e inovação para a qualidade das escolas**. Lisboa: IEE/ME, 1996.

- MAYER, R. Rote Versus Meaningful Learning, **Theory Into Practice**, 41:4, 226-232, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**, Lisboa: ME, 2017
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: A. Nóvoa (Org.), **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, H. **Olhares sobre a escola: percepções e expetativas de alunos e encarregados de educação**. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Univ. Aberta, 2017.
- PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis** (2ª ed.). Porto: Porto Editora, 2001.
- PINTO, C. & LEITE, C. Trabalho colaborativo: Um conceito polissémico. **Conjectura: Filosofia e Educação** (BR), 19(3), 143-170, 2014.
- QUIVY, R. & Campenhoudt, L. **Manual de investigação em Ciências Sociais** (2ª ed.). Lisboa: Gradiva, 1998.
- RIVAS NAVARRO, M. **Innovación Educativa. Teoría, Procesos y Estrategias**. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.
- SILVA, M. de F. G. da; LEITE, C. Percepções dos docentes sobre a vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes universitárias em Portugal e no Brasil/Teachers perceptions about interdisciplinary university teaching practices in: Portugal and Brazil. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia - Brasil, v. 1, n. 2, p. 13-27, jul./dez, 2018.
- SOUSA-PEREIRA, F. **A Formação de Professores no processo de Bolonha: uma análise centrada nas mudanças do currículo**. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2013.
- TREVISAN, A. L.; AMARAL, R. G. A Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 451-464, 2016.
- ZABALZA, M. A. Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas inovadoras. In: Sociedad Española de Pedagogía. **Ponências Vol. 1, 241-271. XII Congreso Nacional Iberoamericano de Pedagogía**. Madrid, 2001.

Legislação:

- D. L. nº 240/2001, de 30 de Agosto – Define o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário.
- D. L. nº 241/2001, de 30 de Agosto – Define o perfil específico de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico.
- D. L. nº 74/2006, de 24 de Março – Regime Jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior, alterado pelos D. L. nº 107/2008 e 230/2009.