

## Ser professor em Portugal: escolha profissional, formação e expectativas de futuros professores

*Being a teacher in Portugal: professional choice, training and expectations of future teachers*

*Ser profesor en Portugal: elección profesional, formación y expectativas de los futuros profesores*

Jakeline Alencar Andrade – Universidade Federal do Ceará  
Inês Nascimento – Universidade do Porto

### RESUMO

A pesquisa consiste em estudo qualitativo com estudantes em formação inicial para a docência em Portugal e explora os motivos que levam os jovens a escolherem a profissão, assim como busca perceber o lugar que esta ocupará em suas trajetórias de vida. Utilizou-se um questionário aberto, aplicado a 54 estudantes do 2.º ciclo de formação docente em uma Escola Superior de Educação portuguesa; adotou-se a análise de conteúdo para tratamento das respostas, segundo o critério de frequência. Identificaram-se duas principais categorias temáticas: de ordem profissional e de ordem pessoal. Concluiu-se, que as estudantes compreendem que a formação inicial aproxima-se das exigências legais, mas, ao mesmo tempo, se configura como a apresentação de um projeto para a vida, quando confrontadas com as expectativas sociais e as dificuldades inerentes à realidade da carreira em Portugal.

**Palavras-chave:** formação de professores; escolha profissional; competências docentes.

### ABSTRACT

The research consists of a qualitative study with students in initial education for teaching in Portugal, explores the reasons that lead young people to choose the profession, as well as how it seeks to perceive the place that it will occupy in their longlife trajectories. We opted for an open questionnaire applied in person to 54 students of the 2nd cycle of teacher education in a Portuguese School of Education; using content analysis to treat responses according to the frequency standard. Two main thematic categories were identified in the responses of the students: professional or personal. It was concluded that the students understand that the initial training for teaching is close to the legal requirements, but, at the same time, it is configured as the presentation of a project for life, when confronted with the social expectations and the difficulties inherent to the career reality in Portugal.

**Keywords:** teacher education; professional choice; teaching skills.

### RESUMEN

La investigación consiste en un estudio cualitativo con estudiantes en formación inicial para la docencia en Portugal; explora las razones que llevan los jóvenes a elegir la profesión, así como busca percibir el lugar que esta va a ocupar en sus trayectorias. Se optó por un cuestionario abierto aplicado a 54 estudiantes del 2º ciclo de

formación docente en una Escuela Superior de Educación portuguesa; se utiliza del análisis de contenido para el tratamiento de las respuestas según el criterio de frecuencia. Así que se identificaron dos principales categorías temáticas: de orden profesional o de orden personal. Al fin, se concluyó que las estudiantes comprenden que la formación inicial para la docencia se acerca a los requisitos legales, pero, al mismo tiempo, se configura como la presentación de un proyecto para la vida cuando confrontadas con las expectativas sociales y las dificultades inherentes a la realidad profesional en Portugal.

**Palabras-clave:** formación docente; elección profesional; habilidades docentes.

## Introdução

A formação dos professores tem sido, historicamente, relacionada com a qualidade da educação. Isso porque, desde os primeiros ensaios de formação docente sob a égide da tendência mundial de universalização da escolarização básica, no final do século XIX, até os atuais indicadores das avaliações internacionais de desempenho de alunos, preconiza-se a relevância e a influência direta dos professores na qualidade da educação (MOUZINHO, 2015; LOPES e SILVA JÚNIOR, 2014; GATTI, 2010; LIBANEO, 2004; NÓVOA, 1992, 1999).

Foi desse modo que, em Portugal, o registro, entre países europeus, dos piores índices de desempenho de alunos no Programa para a Avaliação Internacional de Alunos (PISA) e a pressão dos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na década de 1960, recolocaram a formação de professores na pauta principal das políticas educacionais e nas prioridades de ação por parte do governo (NÓVOA, 1992). Desde então, apontam-se as crescentes exigências quanto ao papel e às competências dos professores, entre as quais se incluem

[...] capacidade de responder às necessidades de estudantes cada vez mais díspares, valorização da educação, literacia e numeracia, capacidade de utilizar dados de avaliação, capacidade de investigação e de reflexão, cooperação com a equipa pedagógica e integração de tecnologias no exercício diário da profissão (CONWAY et al., 2009 como citado por CAENA, 2015, p. 17).

Dessa forma, a legislação educacional de Portugal, na sua Lei de Bases da Educação, de 1986 (PORTUGAL, 1986), assim como observado nos decretos-leis seguintes sobre a formação de professores (PORTUGAL, 2001, 2007, 2009 e 2014), destaca a importância da qualificação da formação e habilitação para a docência, assim como aponta novas competências para a profissão. A despeito da negligência de múltiplos fatores e a construção de uma relação direta entre a qualidade da educação e a responsabilidade dos professores, há uma clara e crescente responsabilização que se delega ao futuro professor para com a qualidade da educação e do ensino nas próximas décadas. E é nesse futuro docente que recaem

tanto as exigências de qualificação inseridas na sua formação, quanto as expectativas direcionadas aos professores.

Faz-se necessário acrescer ao peso da profissão, a concepção de docência e as expectativas que o próprio aspirante a docente constrói sobre a carreira, sua valorização e função social. É preciso reconhecer que,

[...] antes mesmo de os professores constituírem-se como tal, seu processo formativo para o exercício do magistério já teve início de modo implícito, em uma formação antecipatória, pois o percurso biográfico dos professores e as histórias de vida escolares que vivenciaram de forma prolongada na condição de aprendizes do ofício de aluno possibilitaram uma certa leitura, por vezes intuitiva e simbólica, de como o trabalho docente (poderia) desenvolve(r)-se sobre o qual constroem-se representações do que é ser professor que vão para além dos muros escolares (NUNES e NUNES, 2013, p. 201) .

Ao reconhecermos que a formação docente se insere na história de vida e no percurso pessoal dos futuros professores, a pesquisa aqui apresentada alinha-se com uma perspectiva de ética docente. Pergunta-se como, ao se apropriar dos conhecimentos e valores inerentes a sua profissão, o professor os integrará a um conjunto de valores e normas pessoais que o orientarão no exercício dessa profissão? Tal reflexão transcende o plano profissional e se confunde, em muitos aspectos, com o plano pessoal: afinal, o professor é uma pessoa e esta é o professor.

Indagou-se, portanto, aos futuros professores sobre os motivos que os levaram a escolher a profissão, sobre o que esperam da formação e da entrada na profissão e sobre suas concepções de docência e das competências com ela relacionadas. Pretendeu-se ainda perceber o lugar que essa concepção ocupa nas suas trajetórias profissional e pessoal.

## **Profissão Docente: Competências, Formação E Responsabilidade**

A discussão sobre a profissão docente tem-se caracterizado pelo acompanhamento de crescentes exigências e demandas aos professores na forma de “competências docentes”, presentes nas políticas educacionais e de formação, na formação inicial e, principalmente, no percurso pessoal do professor. Deste modo, o fortalecimento do discurso sobre a importância do professor para a qualidade da educação tem lançado desafios à profissionalização que são reveladores de:

[...] uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da ‘sociedade do futuro’. Um pouco por todo o lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da

profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc. (NÓVOA, 1999, p. 13).

Segundo Caena (2015), as políticas e as investigações confirmam tais exigências quanto ao papel e às competências dos professores, que surgem diretamente associadas à questão da qualidade do ensino e da aprendizagem e das escolas. A título de exemplo, a pesquisa pela palavra-chave “competências docentes” na base *Scopus*<sup>1</sup> demonstra, além do número elevado de publicações envolvendo o tema, um crescimento significativo de referências nos últimos três anos. A busca gerou 75 (setenta e cinco) documentos que possuem o termo no título, no resumo ou nas palavras-chave; o primeiro registo é de 2009, com dois documentos, oscilando entre dois e sete documentos de 2009 a 2015, com um crescimento amplo nos anos de 2016 (n=12), 2017 (n=15) e 2018 (n=12 até à data em que a pesquisa foi realizada).

Segundo Esteves (2009, p.38), “o conceito de competência ressurgiu em força no campo educacional, nos anos 90 do século passado, relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral, assumindo conteúdos e sentidos não necessariamente idênticos nessas diferentes áreas”. Nos Estados Unidos, essa concepção da formação profissional baseada nas competências aparece sob a influência da psicologia *behaviorista*, com programas de formação de professores centrados ou baseados na “aquisição de competências entendidas como comportamentos observáveis que tivessem uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos” (*idem*, p. 39).

Já abordagens de cunho europeu, de Tardif e Lessard (2005) e Perrenoud, (2001), evidenciam um conjunto de competências genéricas ou globais mais próximas ao sucesso e à realização profissional do que as numerosas competências analíticas a que a análise das funções laborais tinham conduzido nos modelos de formação docentes por objetivos (ESTEVES, 2009). Nessas abordagens, as “competências docentes” possuem uma estreita relação com a profissionalização dos professores, pois se assume que há um conjunto de saberes que não se resumem à boa execução de uma ação, tampouco ao domínio de um conhecimento. De acordo com Perrenoud (2001, p.3), a discussão sobre as competências, e mesmo a resistência a elas, envolve admitir duas considerações prévias:

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

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada em 30 out 2018. Disponível em: <https://www.scopus.com>.

2. aceitar a ideia de que a profissão muda e sua evolução exige atualmente que todos os professores possuam novas competências, antes reservadas aos inovadores ou aos professores que precisavam lidar com os públicos mais difíceis.

O que se exige aos estudantes, deve-se exigir, primeiramente, aos professores. A aprendizagem dos alunos, assim como a dos professores, deve ser significativa, alicerçada na/pela prática e vinculada à realidade social subjacente, sem deixar de considerar as trajetórias pessoais que dão significado a essa aprendizagem. Vejamos como as políticas de formação inicial dos professores se têm expressado acerca da necessidade de competências docentes.

#### **a) Competências, formação dos professores e perspectivas de carreira em Portugal**

A análise da legislação educacional portuguesa revela, como aludido anteriormente, as preocupações e os princípios elencados nos documentos da Comissão Europeia (EUROPEAN COMMISSION, 2005). O documento intitulado “Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications” afirma, por exemplo, que a chave para o incremento dos níveis dos alunos é assegurar que os professores europeus adquiram as competências essenciais a uma boa prática em sala de aula, encorajando a extensão e o desenvolvimento dessas competências ao longo da vida num mundo em constante mudança.

Segundo Caena (2015), as principais medidas políticas nacionais advêm da agenda política europeia: desde a indicação das competências docentes, à reformulação dos sistemas de recrutamento, até a regulamentação do desempenho dos professores. Comungam desta agenda, também as diretrizes da formação inicial e para o desenvolvimento de quadros comuns de competências de professores.

Deste modo, a legislação portuguesa sobre a habilitação para a docência (PORTUGAL, 2007) defende como fundamental para a qualificação inicial docente: (1) o perfil de desempenho profissional esperado para o docente em início de carreira, (2) os planos curriculares da educação básica e do ensino secundário e (3) a adaptação às mudanças sociais ao longo do exercício da docência.

Esteves (2009) afirma que a relevância dos seis componentes de formação inicial<sup>2</sup> implica a superação de velhos e conhecidos entraves à formação de professores, o que traduz a distância entre o enunciado na lei e as transformações necessárias para que a formação e a valorização da carreira sejam refletidas em

<sup>2</sup> a) Formação educacional geral; b) Didáticas específicas; c) Iniciação à prática profissional; d) Formação cultural, social e ética; e) Formação em metodologias de investigação educacional; e f) Formação na área de docência (Portugal, 2007).

mudanças de paradigmas fortemente presentes no percurso dos próprios cursos de formação de professores.

Nestes paradigmas, está presente o desafio da justa medida entre a racionalidade técnico-instrumental, que pretende preparar para o exercício da profissão, e o conhecimento aplicado à área de ensino (NÓVOA, 1992; SAVIANI, 2009). Contudo, nas práticas de formação (contínua e inicial) de professores, destaca-se a abordagem de conhecimentos isolados em cursos, módulos ou disciplinas, voltada ora para as metodologias/ os conhecimentos pedagógicos, ora para o domínio dos conteúdos a serem ensinados, ou seja, ambos a desconsiderar os alvos da formação.

É nesse sentido que uma apropriação dos saberes e do quotidiano da profissão leva a entender a formação docente como o desenvolvimento de competências mais amplas do que o refletido nos componentes da formação ou o conjunto das habilidades ou conhecimentos adquiridos em contexto formativo (TARDIF e LESSARD, 2005; LIBANEO, 2004; NÓVOA, 1999; SILVA, 2000, LOPES, 2007).

Revelam-se, portanto, extremamente importantes também as atitudes do professor, as relações interpessoais e as competências ligadas ao processo pedagógico. De modo que

os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal (SILVA, 2000, p. 102-3).

Além desses desafios, os professores deparam-se com dificuldades inerentes à profissão: desvalorização social e uma carga excessiva de trabalho dentro e fora da escola. São queixas amplamente conhecidas pela sociedade e largamente reforçadas pelos professores.

Em Portugal, as exigências da formação inicial e contínua, aliadas às perspectivas de integração no quadro da carreira docente, originam um clima desconcertante quanto à profissão: parece exigir-se muito e se dar pouco em troca. A título de exemplo, considerem-se dados do Conselho Nacional de Educação, organizados por Almeida e Faria (CNE, 2015, pp.21-85): o contingente de professores da rede pública de ensino português é composto por pouco mais de 125 mil docentes, concentrados na faixa etária entre 41 e 60 anos (73%), enquanto apenas 0,8% dos docentes tem até 30 anos. Quanto ao vínculo, 84% dos professores pertencem ao quadro e 16% são contratados. À constatação de que o corpo docente está envelhecendo (média de 47 anos), acrescenta-se a dificuldade de colocação na carreira enfrentada pelos mais jovens e recém-formados, que constituem a minoria do corpo docente, apesar das exigências formativas a que foram sujeitos. A expectativa de colocação nos quadros das escolas parece baixa e os mais jovens

acabam por se submeterem aos contratos, que denotam a instabilidade da carreira e a troca constante de escolas, que podem se estender por décadas<sup>3</sup>.

## b) Ética docente: formação e trajetórias pessoais

A discussão anterior ilustrou demandas crescentes sobre a profissão, já marcada por deficiências históricas na formação e na valorização da carreira (NÓVOA, 1992). Dadas essas condições de formação e de trabalho, é fácil constatar que a profissão é menos atrativa para as próximas gerações, assim como impõe enormes desafios aos profissionais em sua atuação. Constata-se também que a docência exige mais que programas e currículos, assim como transcende a discussão sobre planos e carreiras. Para compreender a atuação do professor, é preciso compreender as trajetórias pelas quais se chega a ser professor seja do ponto de vista das condições sociais e oportunidades, seja da perspectiva pessoal dos processos de constituição de valores pessoais e de identidade profissional.

Estudos sobre a ética docente (ANDRADE, 2008; SHIMIZU *et al.*, 2017), têm destacado que a profissão é um lugar de exercício moral por excelência, na qual se estabelecem relações entre as pessoas, valendo-se de juízos morais e valores que norteiam a prática docente. Não se trata de formalizar um código prescritivo como ética da profissão, mas sim de reconhecer e explicitar os marcos valorativos no próprio exercício da profissão docente. Trata-se, portanto, do exercício reflexivo e interpessoal da própria profissão.

Tardif e Lessard (2005, p.70) analisam a profissão docente a partir de uma dimensão ética em que a relação para com o outro está garantida pela sua presença e significa que o professor: “[...] vê seus alunos diretamente, em pessoa, como diretamente responsável por eles: esta responsabilidade está no âmago de sua tarefa e cada professor precisa dar-lhe sentido”.

Os professores são colocados diante de dilemas, ao procurarem ajudar seus alunos, que os obrigam a se questionarem, “podendo resultar em sofrimento, indiferença ou racionalização diante da impotência para ajudar alguns alunos” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.71). Convidados a conviver com a dupla função de ensinar e educar para a vida, os professores se veem a inserir a profissão em um espaço interativo social de sua vida, trajetória e plano pessoal.

Assim, ao ser inserido nesse universo interativo através da formação, o aspirante a professor precisa refletir sobre este aspecto da profissão e (re)significá-lo. Compreende-se que o processo de formação dos professores pode ser encarado

---

<sup>3</sup> Em conversa com professores da rede de ensino da região metropolitana do Porto/PT, um diretor de escola conta que atuou durante 18 anos com contrato antes de entrar para o quadro; uma professora de geografia assinala que trabalha sob o regime de contrato há 15 anos, sem garantias de que permanecerá numa mesma escola no próximo ano letivo.

como um percurso em direção à construção de uma ética docente, ou seja, da construção reflexiva de uma *praxis* que tem em conta a visão do (futuro) professor sobre o seu papel no mundo e sobre o modo de estar nas relações sociais que a profissão, incontornavelmente, o faz tornar parte do seu projeto pessoal de vida ao assumir o compromisso com as exigências crescentes da docência.

Assim, diante da realidade social e das exigências que recaem sobre a escola e a docência, acumulam-se expectativas sobre uma profissão que se quer competente para o ensino, mas igualmente para arcar com responsabilidades sociais, afetivas e morais. É nesse sentido que, dadas as condições de formação e de exercício da docência, pergunta-se aos jovens: quem é que hoje ainda quer ser professor em Portugal?

## Metodologia

Após um esforço de entendimento sobre as exigências à formação inicial de professores em Portugal, desde alguns marcos históricos (NÓVOA, 1992, 1999; MOUZINHO, 2015, ANDRADE e NASCIMENTO, 2018) até os preceitos legais e as competências profissionais, elaborou-se um questionário com 10 questões abertas destinado aos estudantes da formação inicial para a docência no Ensino Básico. Através das questões procurou-se (1) explorar as motivações para a escolha da profissão (e.g., O que o/a levou a escolher ser professora/a? Que motivos já o/a levaram a questionar-se se terá feito a melhor escolha?) bem como as expectativas quanto à profissão e ao percurso formativo (e.g., "Ao concluir esse curso, acha que estará pronto/a para exercer a função de professor/a?"); e (2) a(s) concepção(ões) da docência (e.g., Como é que descreveria o/a professora/a ideal) e a visão pessoal acerca da relação entre aspectos pessoais e profissionais (e.g., "Que aspectos ligados a si poderão vir a exprimir-se e a permitirem-lhe dar um cunho pessoal ao futuro desempenho da sua atividade de professor/a?").

O questionário foi administrado, presencialmente, tendo sido respondido, no final das aulas, por 54 estudantes do 2.º ciclo do Mestrado em Educação Básica de uma Escola Superior de Educação portuguesa. Os dados recolhidos foram transcritos, preservando-se o anonimato dos respondentes através da atribuição de um código alfanumérico a cada sujeito (S1, S2, S54). Na amostra, 100% dos participantes são do sexo feminino, com média de idade de 22 anos. A docência foi a primeira opção profissional da maioria (n=49).

A análise de conteúdo das respostas foi realizada com recurso à proposta de Bardin (2011): procedeu-se, inicialmente, à organização e leitura atenta do material recolhido, à exploração dos dados a partir das hipóteses iniciais e do referencial teórico e, finalmente, a categorização das respostas foi realizada, dedutiva e indutivamente, através da definição de duas categorias uniformes de análise - fatores



ligados à pessoa e fatores ligados à formação/profissão/carreira - com reagrupamentos pontuais em outras sub-categorias temáticas que resumissem o conceito ou pensamento explicitado num dado agrupamento de respostas. As categorias temáticas são apresentadas segundo um critério de frequência, inferindo-se que as categorias e subcategorias mais representadas reflitam a tendência mais forte do pensamento das estudantes sobre as questões apresentadas.

## Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação e discussão dos resultados da análise de conteúdo dos dados procura responder à questão implícita no objetivo geral deste estudo: afinal, o que se requer da pessoa que quer ser professor em Portugal?

A primeira constatação é que as estudantes, em sua maioria, escolheram a carreira docente como primeira opção para sua formação profissional. Os motivos da escolha pela docência foram classificados em duas categorias: autodeterminada (por fatores ligados à pessoa ou ligados à profissão) e por influência de terceiros. Vejamos, no Quadro 1, os motivos da escolha das jovens estudantes e que aspectos da profissão essas escolhas revelam:

**Quadro 1:** O que o/a levou a escolher ser professora/a?

Categorias		Sub-categorias	Frequências
Autodeterminada	Pessoal	Gostar de crianças	21
		Interesse pela educação	18
		Vocação	14
	Realização profissional	Contribuição para o ensino e/ou desenvolvimento das crianças/pessoas	07
		Atrativos do curso ou da profissão	02
Influência de outrem	Inspiração nos pais ou professores	02	

*Fonte: da pesquisa.*

Em primeiro lugar, aparecem os motivos relacionados com a pessoa do futuro professor. A princípio, pensou-se que a escolha da docência como primeira opção profissional estivesse relacionada a uma marcada concepção vocacional ou missionária da profissão (NÓVOA, 1992; TARDIF e LESSARD, 2005). No entanto, a exploração das respostas apontou “o gostar de crianças” ou o “interesse pela área de educação” como as principais motivações, seguidas da “vocação”, que aqui assumiu também o aspecto da trajetória, de lembranças da infância ou mesmo um desejo

antigo. A pessoa destas futuras professoras assume claro protagonismo na escolha da profissão:

Realização pessoal. Gosto pelas crianças e por ensinar. (S6)

Desde pequena que sempre privilegiei o contato com outras crianças. Essa vontade foi manifestando-se ao longo de minha formação e, por esta razão, foi minha primeira e única opção. (S12)

Escolhi ser professora porque sempre foi uma área que sempre gostei. Ainda em criança gostava de fingir que era professora das minhas bonecas e tinha um quadro de giz ao qual gostava muito. Quando as minhas primas mais novas foram para a escola sempre tive o gosto em as ajudar nas tarefas escolares. (S30)

A sub-categoria ligada à profissão aproxima-se do cerne da docência, como a contribuição para o desenvolvimento das crianças/pessoas e a necessidade de repensar as práticas educacionais a partir da mudança no próprio papel do professor; assim como os atrativos da profissão e da formação, como a mediação e os componentes curriculares envolvidos na formação docente.

Contribuir para uma evolução a nível da educação, para que diminua o número de abandono escolar e motivar as crianças do benefício de frequentar um jardim de infância e uma escola de 1º ciclo da educação básica. (S15)

Escolhi ser professora porque sempre foi um curso muito interessante e atrativo a nível de unidades curriculares, assim como a nível de oportunidades futuras. (S48)

O gosto pela especificidade da profissão, a interação com as crianças e o gosto pela mediação no processo de ensinar. (S52)

Por fim, há estudantes que tiveram influência de modelos externos admirados, pais ou professores, que inspiraram suas escolhas positivamente sobre a profissão:

[...] Além disso a minha mãe é professora, algo que também influenciou a minha opção. (S16)

[...] o fato de as minhas professoras me terem marcado muito, o que me levou a um dia querer seguir essa profissão. (S23)

Assim, a escolha pela docência como primeira opção profissional e o primado de fatores pessoais nessa escolha demonstram o desejo das participantes em bem suceder na vida pessoal e na profissão. Apesar disso, certo discurso da

“qualidade” em educação que preconiza o (baixo) nível de exigência à entrada nos cursos de formação como um fator determinante para a (baixa) qualidade do ensino/desempenho da criança/escola (COMISSÃO EUROPEIA, 2005; CAENA, 2015) deverá ser confrontado com fato de que as estudantes desejaram a profissão como sua primeira opção. Deste modo, se desejo pessoal pela profissão não é, certamente, suficiente para formar um bom professor, será de grande ajuda quando o estudante se deparar com as adversidades do próprio percurso formativo e das expectativas quanto à carreira.

### c) Lidar com o resultado da escolha: a formação e as perspectivas profissionais

O questionamento sobre a escolha profissional e a expectativa das estudantes em relação à profissão revelam a concepção da profissão atualizada pela formação em que se encontram e, também, as insere na projeção da própria profissão, ao refletirem acerca do desenvolvimento pessoal e profissional.

Das estudantes participantes, 21 negam terem tido momentos de arrependimento ou de questionamento sobre a escolha realizada. Impera, neste grupo de estudantes, a certeza quanto à escolha “que sempre quis”, sendo esta a área que gostam ou para a qual se sentem vocacionadas; ainda que mencionem ou identifiquem dificuldades quanto ao exercício da profissão e à carreira, isso não as leva a porem em causa a escolha profissional realizada.

Essas dificuldades, destacadas a seguir no Quadro 2, parecem, no entanto, explicar o fato de 34 estudantes já se terem questionado sobre a sua escolha: apontam carreira instável no país, falta de emprego, desvalorização da profissão e reduzido número de vagas no quadro, manifestando dúvidas quanto às recompensas que poderão vir a obter pelo investimento que fazem na formação e na profissão. Outras indicam que essas dúvidas podem estar relacionadas ao medo e à insegurança de não corresponder ao esperado (esforço e dedicação exigidos), a indecisões anteriores sobre a profissão ou mesmo a dificuldades relacionadas ao curso, como a carga horária e o excesso de atividades.

**Quadro 2:** Motivos pelos quais as estudantes questionaram a escolha da profissão docente

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Frequências</b>
Ligados à formação/profissão	Dificuldades relacionadas com a carreira/profissão	15
	Dificuldades relacionadas com o curso/formação	03
Ligados à pessoa	Medo de não corresponder ao esperado	10
	Indecisão anterior sobre a profissão a escolher	06

*Fonte: da pesquisa.*

### Alguns questionamentos são motivados pela formação/profissão:

Sim. Por vezes questiono a minha opção por tudo o que um professor se depara (desemprego, excesso de trabalho, falta de autoridade em certas opções, etc.). (S5)

Sim. Hoje sei que era muito provável que a minha escolha tivesse sido diferente devido à situação atual dos professores em Portugal. (S6)

Sim. Já me questionei se esta tinha sido a melhor escolha porque a quantidade de trabalho da faculdade, sendo estudante-trabalhadora, é muito maior do que tinha imaginado. Uma das minhas questões seria se a quantidade de trabalho compensaria uma vida no desemprego. (S48)

### Quanto às respostas com motivos ligados à pessoa:

Sim. Acredito que a área de educação consiste numa área que necessita de imensa dedicação e amor e por vezes sinto-me um pouco insegura acerca do fato de não saber como reagir face a determinados acontecimentos. (S46)

Sim. Pois gostaria de gestão pública ou gestão que são outros cursos que também gostava. Os professores são pouco valorizados e mal remunerados. (S31)

Se, inicialmente, a escolha da profissão docente aparece aqui determinada, essencialmente, por aspetos ligados à pessoa, a iniciação à profissão proporcionada pela formação já insere os futuros professores em duas grandes problemáticas da profissão: a pesada responsabilidade profissional e a desvalorização da carreira, levando-os a repensar e a problematizar as escolhas que realizaram segundo critérios pessoais, mas que estão, agora, temperadas pela realidade da docência que lhes é apresentada. Esta tendência pessimista parece reforçar-se quando as estudantes são convidadas a se projetar e a se exprimir acerca do que esperam profissional e pessoalmente no futuro. Considere-se, para tanto, o Quadro 3:

**Quadro 3:** Quais as suas expectativas pessoais e profissionais sobre a docência?

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Frequências</b>
Ligadas à profissão/carreira	Preocupação com a colocação no mercado de trabalho/dificuldades da carreira	22
	Ser capaz de atuar diante das exigências da profissão	08
	Ser professor reflexivo, apropriar-se da prática	07
Ligadas à pessoa	Realização pessoal no trabalho	07
	Reconhecimento pessoal da importância da profissão	03

	Não se vê atuando na área	02
--	---------------------------	----

*Fonte: da pesquisa.*

As estudantes preveem a difícil colocação nos quadros escolares depois de concluída a formação e parecem estar convictas do que atrás se referiu: que, em Portugal, em matéria de formação e de carreira docente: “exige-se muito e se dá pouco em troca”. Muitas das respostas parecem mesmo apontar para sentimentos de desânimo face ao futuro, sobretudo, por antecipação de dificuldades na obtenção de emprego e das exigências da prática docente.

O ensino e a profissão em Portugal não nos permitem criar expectativas. (S38)

Infelizmente, as perspectivas de futuro não são muito animadoras, imagino-me no estrangeiro a trabalhar. Contudo, gostaria de estar colocada numa escola primária ou num jardim de infância em Portugal. (S14)

Acho que cada vez é mais difícil ser professor, uma vez que as crianças, na sua generalidade, e a própria sociedade portuguesa já não respeitam tanto a profissão docente, nem reconhecem a sua importância e valor. Daqui há dez anos espero ser uma educadora/professora com sucesso. (S16)

Em contraponto, verifica-se que as expectativas face ao futuro que se revestem de valência positiva são as que remetem para as gratificações que acreditam poder obter do exercício da profissão ao investirem nela sua energia, suas competências e seus valores pessoais:

Vejo-me como alguém mais experiente, mais capacitado, graças a uma prática, que no meu parecer é essencial na construção de um professor reflexivo. (S3)

A área da educação abrange diversas outras áreas e, portanto, será sempre um processo de constante aprendizagem. Julgo que o encantamento pela área não desaparecerá pela constante surpresa e dedicação. (S46)

Vejo-me uma ótima educadora, a fazer aquilo que mais ama por gosto e não por obrigação. (S40)

É um trabalho essencial para o futuro da nossa geração, portanto, as minhas expectativas é que consiga ser fiel aos meus valores e crenças profissionais e que, daqui há dez anos os meus alunos/crianças pensem em mim como eu penso em meus professores/educadores. (S1)

Desse modo, apesar de reconhecerem as dificuldades da carreira, seja do ponto de vista do exercício da docência, seja da desvalorização da carreira, as estudantes, percebem a carreira docente como um projeto profissional de longo prazo, inserido nos seus planos de vida e nos seus objetivos pessoais.

#### d) A formação e a preparação para o exercício da profissão

Ao serem inquiridas se, ao final da formação, estarão preparadas para o exercício da mesma, as estudantes, para além das respostas positivas ou negativas, conceituam a importância da formação para a docência de acordo com suas convicções e trajetórias pessoais no processo dessa formação. Apesar do questionamento e das dificuldades percebidas desde a escolha até ao atual momento da formação, as estudantes revelam estar identificadas com a profissão e, mais do que isso, demonstram “a compreensão de que a motivação, consolidada num sentido de significação pessoal, é um processo fundamental para a iniciativa e para a continuidade dos investimentos [...]” (MOUTA e NASCIMENTO, 2008, p.100).

Apresenta-se, no Quadro 4, o agrupamento dessas concepções das estudantes:

**Quadro 4:** Ao concluir esse curso, acha que estará pronto/a para exercer a função de professor/a?

Estará pronto para exercer a função de professor?	Sub-categorias				Frequências
	Necessidade de experiência ou prática	Formação é satisfatória	Formação inicial insuficiente	Formação ao longo da vida	
Sim	08	12	02	03	25
Não	13	0	06	0	19

*Fonte: da pesquisa.*

Ao todo, 25 estudantes consideram que, após a formação, vão estar preparadas, ainda que algumas não deixem de questionar o significado do que é estar preparada para a função. Ou seja, ainda que considerem a formação satisfatória, percebem que ela não é suficiente e, mesmo, que não se encerra completamente com a conclusão dessa formação, sendo prosseguida na continuidade do(s) estudo(s) e na prática:

Sim. Penso que com a licenciatura já estávamos preparados para exercer a função, porém, o mestrado revela-se fundamental para um aprofundamento do que já foi lecionado e aprendido. (S11)

Sim. Penso que sim. É claro que haverá aspectos que só com a prática é que ficarão mais "cimentados", mas em geral, estou pronta. (S24)

Sim. No entanto, considero fundamental, apesar de todo o conhecimento que tenho vindo a obter, manter-me atualizada: estudando e fazendo formação que me levem a uma prática cada vez mais consciente e informada. (S1)

Entre as 19 estudantes que responderam NÃO, sobressai o entendimento de que a prática e a experiência são essenciais, assim como a ideia de que a formação inicial apresenta limitações e é insuficiente para o exercício docente:

Não. Penso que apesar da conclusão do curso esta não significa que esteja apta, sei que a experiência ao longo do tempo irá me preparar melhor, adquirindo mais experiência para lidar com imprevistos. (S27)

Não. Neste momento, não me sinto preparada. Considero que o curso necessita de investir mais na preparação prática, na didática dos conteúdos trabalhados no contexto educativo. (S14)

Não. Apesar de termos oportunidade de estar no terreno, há aspectos que se aprendem com a experiência. Para além disso, há algumas U.C.s que apenas se concentram em teoria, ignorando toda a prática envolvida. (S25)

Ao todo, entre as estudantes que se acreditam preparadas e as que discordam, destaca-se que 21 consideram que a prática e/ou a experiência lhes faz falta durante a formação e para o exercício da profissão e, ainda, oito estudantes consideram a formação insuficiente ou insatisfatória.

É importante tentar precisar melhor o que está na base desta lacuna identificada pelas estudantes, seja quando alegam estar preparadas, sejam quando denunciam a baixa qualidade da formação. Duas vertentes são aqui possíveis: por um lado, as estudantes podem estar a caminho da reflexão/constatação do caráter interativo e inacabado da profissão (e.g., TARDIF e LESSARD, 2005); por outro lado, podemos estar diante mesmo de um reflexo da dificuldade histórica da formação dos professores em primar pelas áreas científicas e seus campos disciplinares, em detrimento da articulação curricular da formação inicial dos professores à função social própria à escolarização e à construção da profissionalidade docente (GATTI, 2010).

### e) O papel do professor e o professor ideal

Os resultados que seguem, ao contrastarem a visão das estudantes acerca das responsabilidades e dos deveres associados ao papel do professor com suas representações do professor ideal, permitem aceder às concepções de docência das estudantes. Considere-se o Quadro 5, na próxima página:

**Quadro 5: O papel do professor e o professor ideal**

<b>Categorias</b>	<b>Papel do professor</b>	<b>Frequências</b>	<b>Professor ideal</b>	<b>Frequências</b>
Ligado à profissão	Ensino e a aprendizagem	24	Qualidades Profissionais	20
	Cidadania e valores necessários à vida e convivência em sociedade	16	Domínio de conhecimentos Específicos/área	07
	Desenvolvimento integral da criança/aluno	07		
	Preocupação com o bem estar e felicidade das crianças	05		
	Estar sempre em aprendizagem	01		
Ligado à pessoa	Qualidades pessoais	20		
	Não há ideal	02		

*Fonte: da pesquisa.*

Quando pensaram nas responsabilidades do professor, as estudantes foram mais enfáticas nos aspectos que envolvem a profissão e a própria função da escola, direcionando o papel do professor para o ensino e a aprendizagem, a cidadania e os valores inerentes à vida em sociedade, para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, para o zelo pelo seu bem estar; surgindo, finalmente, a orientação constante para a aprendizagem:

Formar bem os nossos alunos tendo em atenção que também são crianças em crescimento. (S5)

A educação. Acima do conhecimento que queremos que nossos alunos aprendam por si, há a decência e a civilização da criança. É preciso educar alunos a serem pessoas conscientes, civilizadas, cuidadosas e respeitadas. (S12)



Educar e formar os seus alunos, não só a nível intelectual, mas também pessoal, social e afetivo. (S16)

A responsabilidade é zelar pelo bem estar das crianças. (S39)

A análise da frequência das respostas permite inferir que se está perante uma hierarquização dessas responsabilidades do professor que, em larga medida, está alinhada com o perfil profissional do docente proposto pelas diretrizes de formação. Andrade e Nascimento (2018, p.10), ao analisarem a formação docente em Portugal, concluem pela sobrevalorização, em todas as quatro dimensões<sup>4</sup>, da base escolar da profissão:

(...) algumas expressões no Decreto-Lei n.º 240/2001, que denotam a tónica no ensino e no conhecimento científico, ou seja, na especificidade escolar da profissão: “promove aprendizagens curriculares”, exerce “a função específica de ensinar”, está “enquadrado em orientações de política educativa” e “promove aprendizagens no âmbito de um currículo” com “rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

Percebe-se, portanto, que o modo como as estudantes concebem o papel do professor, ao manifestar a preponderância dos aspectos relacionados com o ensinar e o aprender e com a cidadania, reflete o perfil profissional formalmente descrito mais do que uma concepção pessoal do que é ser professor, alicerçada numa apropriação subjetiva das obrigações e/ou funções previstas nesse perfil. No entanto, o mesmo não acontece quando as estudantes são solicitadas a descrever o “professor ideal”. Apesar das observações de algumas estudantes sobre a utopia de tal ideal, foi possível distinguir duas categorias de atributos, os ligados à profissão e os ligados à pessoa, estes últimos ausentes da resposta à questão analisada anteriormente.

As estudantes entendem que os professores “ideais” devem possuir competências inerentes ao exercício da profissão, como ser capazes de promover um ambiente de aprendizagem com didática e práticas adequadas às crianças e ao meio em que se inserem, professores devem possuir conhecimentos científicos, continuar a se aperfeiçoar e a aumentar seu domínio sobre saberes específicos da sua área:

---

<sup>4</sup> Dimensões do perfil profissional docente no Decreto-Lei n.º 240/2001: I - Dimensão profissional, social e ética; II - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III - Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; IV - Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O professor ideal irá depender do contexto em que se encontra. Contudo, é fundamental este tenha um bom conhecimento científico das diversas áreas, que tenha sensibilidade e uma pedagogia construtivista em suas práticas. (S14)

Articulando conhecimento científico, pedagógico-didático e competências relacionais. (S18)

Considero que não há um professor ideal, pois o mesmo, para fazer o seu melhor, tem de se adaptar as crianças e ao contexto em que está inserido. (S13)

No entanto, ao professor “ideal”, são igualmente atribuídas características que se alinham a dimensões afetivas do ser humano que é professor: deve ser boa pessoa, ser sábio e reunir inúmeras qualidades pessoais facilitadoras do contacto interpessoal:

Equilibrado, bom observador e que deixa a criança aprender por si própria, não impondo a sua vontade, ser orientador, dar ferramentas e ter a criança como foco principal. Empático, simpático, respeitador, bem educado e ter espírito aberto e ser curioso, sedento de conhecimento. (S1)

Aquele que teria todo o conhecimento do mundo, fosse carinhoso e simpático com os seus alunos e tivesse sempre em conta o seu bem-estar. (S19)

Por mim, deve ser cuidadoso e afetivo, criando uma relação positiva e amigável com o grupo de crianças. (S51)

De acordo com as estudantes, o bom exercício da docência depende de competências disponíveis no repertório do professor enquanto pessoa, o que não coincide, necessariamente, com as competências preconizadas na formação e no perfil profissional, ou mesmo com o currículo dos cursos e com o que formalmente se exige de um professor.

Ao se posicionarem em relação ao professor ideal, as estudantes adentraram, portanto, um exercício de ética docente, inserindo a profissão num quadro valorativo que transcende o perfil profissional e engloba as qualidades e os valores pessoais que já percebem como necessários ao exercício profissional.

#### **f) Quanto de si haverá no professor? Quanto do professor haverá em si?**

Em continuidade ao exercício anterior, parece importante identificar se os futuros professores se apercebem da existência desse espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais (NÓVOA, 1992) que pode significar, justamente, a

oportunidade de construir a identidade profissional no quadro mais amplo da identidade pessoal em desenvolvimento e da pessoa ainda em realização.

O modo como as estudantes avaliam o quanto procurariam que os aspetos ligados a si, enquanto pessoa, estivessem presentes no exercício da atividade docente, evidencia uma tendência clara de entrega pessoal à profissão. Numa escala de 1 a 7, onde 1 significava “residualmente presentes” e 7 significava “amplamente presentes”, foi obtida uma média de 5.6, quando consideradas as 47 estudantes que responderam à questão.

Na narrativa das estudantes sobre o que poriam de si e/ou de seu na atividade docente, destacam-se, por ordem decrescente de frequência, os seguintes aspectos: personalidade/traços pessoais (n=14), criatividade (n= 6), disposição/empenho (n=5), gosto (n=4), organização (n=4), prática (n=4), bondade (n=3), carinho (n=3), compreensão (n= 3), paciência (n= 3), relação (n= 3), sensibilidade (n=3), conhecimentos (n=2), experiências (n=2), inovação (n=2), pensamento (n=2), preocupação (n=2), curiosidade (n=1), interesse (n=1), motivação (n=1), persistência (n=1), trabalho (n=1), valores (n=1).

É de salientar que as estudantes se limitaram a identificar as características inerentes ao seu modo de ser e/ou de atuar de um ponto de vista individual e só duas participantes as relacionaram explicitamente com a profissão:

No meu caso, quando for educadora ou professora vou fazer por dar bastante importância a formação no âmbito da educação para a cidadania das crianças, um aspecto que considero mais relacionado com a minha personalidade do que propriamente com aspectos cognitivos. (S16)

Penso que alguns aspetos da personalidade, como a paciência, por exemplo, influenciam o trabalho de um professor. Para além disso, a organização e o cuidado de um professor também influencia sua prática, aliada a relação que constrói com as crianças. (S25)

Afirma-se, mais uma vez, o reconhecimento da interação entre os domínios profissional e pessoal. A forma específica a ser assumida nesta interação será concretizada, presume-se, na inserção profissional das futuras professoras, na intersecção entre seus projetos de vida, suas trajetórias profissionais e, evidentemente, das políticas e das regulações a que a profissão se sujeita.

## Considerações Finais

Quem são, afinal, aqueles que querem ser professores em Portugal? Que visão têm da formação e da profissão? Em que medida e como se apropriam das exigências formais externamente impostas e/ou acrescentam, eles próprios,

exigência pessoal ao processo de desenvolvimento (pessoal ou profissional?) que lhes permitirá exercer a profissão?

Antes de mais, parecem ser os que, desde sempre, se enxergaram pessoalmente na profissão. Os futuros professores sentem-se intrinsecamente motivados para a profissão: por inclinações pessoais, como o “gosto por crianças” ou, tendo na origem interesses antigos que vêm da infância, escolhem ser professores em Portugal. No entanto, ao se depararem com a profissão, com as suas perspectivas profissionais e de carreira, assim como com as dificuldades do próprio percurso formativo, as futuras professores chegam a se questionar se fizeram a escolha certa: Serei capaz de realizar bem o que se espera de um professor? Vale a pena tanto sacrifício por pouco reconhecimento? Terei eu emprego?

E, se questionam a escolha, questionam também sua formação. Será ela suficiente para tudo que se espera da docência? Os futuros docentes acreditam na formação, mas a percebem distanciada da prática, esta sim, aliada à reflexão e aprendizagem ao longo da vida/carreira, necessária à consolidação das concepções compreendidas na formação inicial.

Embora percebam o papel do professor voltado para o ensino e a aprendizagem, para os valores e para a responsabilidade social, advogam um professor ideal mais humano e próximo dos estudantes e da realidade em que eles (professores e alunos) se encontram. Deste modo, se apercebem também o quanto de si terão que se envolver com a profissão, identificando qualidades pessoais que acudirão ao exercício docente e que farão parte do processo de se tornar professor como que colmatando o que a formação parece não ser capaz de lhes proporcionar. Ao mesmo tempo, apegam-se às dificuldades e exigências curriculares a que serão sujeitos, destacando em sua futura atuação a preocupação com o cumprimento dos programas de aprendizagem. De algum modo, estas futuras professoras colocam em si o ônus da responsabilidade em relação à qualidade do seu desempenho docente e recebem, ao mesmo tempo, virem a ser fortemente constrangidas por fatores contextuais na expressão de si e na concretização do seu projeto pessoal de docência.

Compreendeu-se, através do discurso das estudantes, que a formação para a docência abrange aspectos teórico-práticos que concorrem para a profissionalização ao proporcionar uma perspectiva curricular que se aproxima das exigências legais quanto à inclusão das áreas específicas de conhecimento pedagógico, dos saberes científicos e da iniciação à docência. Do mesmo modo, a formação configura-se como a apresentação de um projeto para a vida que desafia os futuros professores a assumirem um compromisso com uma perspectiva dinâmica e interativa da profissão, cujo processo formativo ocorrerá ao longo da carreira/vida do docente, ao mesmo tempo em que se deparam com as expectativas sociais e as dificuldades inerentes à realidade da carreira em Portugal. No discurso das estudantes, percebe-

se uma disposição clara para assumir esse compromisso, mas, simultaneamente, a expectativa de um retorno desproporcionalmente menor.

Concorda-se com Nóvoa (1992) quando afirma que a formação encerra um projeto de ação, de trans-formação e, evidentemente, de opções. E, se os aspirantes à docência se deparam com opções teórico-práticas, grupos e estudiosos, como refere o próprio Nóvoa, que defendem a valorização das pessoas, a reflexão e a inovação no interior das escolas e do sistema educativo, como refere o próprio Nóvoa, também se deparam com a imposição de novos dispositivos de controle e de enquadramento profissional que desafiam a formação de professores e a própria profissão docente, afastando-as de uma educação mais humana e centrada na pessoa.

Finalmente, compreende-se que a profissão docente enseja um longo caminho formativo que transcende os conhecimentos específicos de área e a base legal de exigências para inserção na carreira e lança aos professores um triplo desafio identitário: de construir a profissão no quadro de uma profissionalidade reflexiva; identificar-se e (re)construir a si próprios como pessoas que são professores; e de assumir a missão de ensino-aprendizagem de cada estudante enquanto um projeto humano.

## Referências

ANDRADE, Jakeline. *Ética docente: um estudo sobre o juízo moral do professor*. 2008. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANDRADE, Jakeline A.; NASCIMENTO, Inês. Formação inicial de professores do ensino básico em Portugal e no Brasil: exigências legais e expectativas sobre o profissional docente. *Rev. Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, RS, v.19, n.02, mai./ago. 2018, pp. 143-157

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 5 Ed. Lisboa: Edições 70, 2011. 229p.

CAENA, Francesca. Quadros de competências de professores no contexto europeu: política enquanto discurso e política enquanto prática. In: MOUZINHO, António. CAENA, Francesca. VALLE, Javier. *Formação de professores: tendências e desafios*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2015. pp.13-56

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Formação Inicial de Professores*. Algarve, Portugal. Edição Eletrónica: novembro de 2015. Disponível em: [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LivroCNE\\_FormacaoInicialProfessores\\_10dezembro2015.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf). Acesso em: 17 ago., 2018.

ESTEVES, Manuela. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, Lisboa: Unidade de I&D de

Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n.8, pp. 37-48, jan./abr., 2009.

EUROPEAN COMMISSION. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Brussels, 2005. Disponível em: <http://download.adiscuola.it/download/common-european-principles-for-teacher-competences-and-qualifications/>. Acesso em: 22 out., 2018.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v.31, n.113, pp. 1355-1379, dez., 2010.

LIBANEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educ. rev.*, Curitiba, n.24, pp. 113-147, dez., 2004.

LOPES, Amélia. A construção de identidades docentes como constructo de estrutura e dinâmica sistêmicas: argumentação e virtualidades teóricas e práticas *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v.11, n.3, pp. 1-24, dez., 2007.

LOPES, José Guilherme da Silva; SILVA JUNIOR, Luiz Alberto. Estudo e caracterização do pensamento docente espontâneo de ingressantes de um curso de licenciatura em química. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v.16, n.1, pp. 131-148, jan./abr., 2014.

MOUTA, Ana; NASCIMENTO, Inês. Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Rev. bras. orientac. prof.*, São Paulo, v.9, n.1, pp. 87-101, jun., 2008 .

MOUZINHO, António. CAENA, Francesca. VALLE, Javier M. *Formação de professores: tendências e desafios*. Coleção: Questões-Chave da Educação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2015.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, n.1, pp. 11-20, jun., 1999.

NUNES, Cely do Socorro Costa; NUNES, Herika Socorro da Costa. A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser... *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v.4, n.1, pp. 224-237, jan./jun., 2013.

PERRENOUD, Phillipe. Dez Novas Competências Para uma Nova Profissão. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, Brasil, n.17, mai./jul., 2001. pp. 8-12.

PORTUGAL. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei número 46, 14 de outubro de 1986. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/222418>. Acesso em: 24 set., 2018.

PORTUGAL. *O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Decreto-Lei número 240, 30 de agosto de 2001. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/631837>. Acesso em: 24 set., 2018.

PORTUGAL. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Decreto-Lei número 43, 22 de fevereiro de 2007. Diário da República, 1.ª série — n.38 — 22 de fevereiro de 2007. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/517819>. Acesso em: 18 set., 2018.

PORTUGAL. *Define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência*. Decreto-Lei número 220, 08 de setembro de 2009. Diário da República, 1ª série — n.174 — 08 de setembro de 2009. Disponível em: [https://www.dgae.mec.pt/?wpfb\\_dl=999](https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=999). Acesso em: 20 jan., 2021.

PORTUGAL. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Decreto-Lei número 79, 14 de maio de 2014. Diário da República, 1ª série — n.92 — 14 de maio de 2014. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/25344769>. Acesso em: 20 jan., 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, pp. 143-155, abr., 2009.

SHIMIZU, A.M.; BATAGLIA, P. U. R.; LEPRE, R.M.; DIAS, C.L.; OLIVEIRA, R. E. C. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. *ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL*, v.19, pp. 482-509, 2017.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.21, n.72, pp. 89-109, ago., 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 320p.

Recebido em: 31/10/2019

Aceito em: 28/08/2020

### **Jakeline Alencar Andrade**

Pós-Doutora, Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Áreas de interesse: Psicologia da Educação; formação docente; ética e desenvolvimento moral; epistemologia genética; e teorias psicogenéticas do desenvolvimento humano. Contato: [jakeline@ufc.br](mailto:jakeline@ufc.br)

### **Inês Nascimento**

Doutora, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Membro integrado do Centro de Psicologia da

Universidade do Porto. Áreas de interesse: Desenvolvimento humano; Comportamento Vocacional ao longo da Vida; Ética e Deontologia. Contato: [ines@fpce.up.pt](mailto:ines@fpce.up.pt)