

ARQUIVOS ...

Esta Secção constitui um espaço de publicação para trabalhos produzidos ao longo dos anos por docentes e investigadores da instituição, e que, por uma razão ou outra, nunca foram dados a conhecer. Com os documentos que publicaremos muitos leitores de MILLENIUM, principalmente os mais jovens, terão a oportunidade de entrar em contacto com preocupações e perspectivas metodológicas de pesquisa distintas que sempre constituem factor de enriquecimento.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE O Prestígio Profissional do Professor Actual e as suas Competências no Futuro

ABEL AURÉLIO FIGUEIREDO *

RESUMO

Neste ensaio, o autor aborda o reconhecimento social da profissão docente, enveredando pela sua situação profissional em Portugal, explorando o que é "ser professor", realçando as dificuldades epistemológicas características da sua função e esclarecendo as novas competências profissionais.

Entregue para publicação em Junho de 1990 à revista da Escola Superior de Educação de Viseu, surge nos Arquivos deste número da Millenium, a evidenciar a actualidade da reforma dos currículos para a formação das competências profissionais adequadas à actual episteme.

1. INTRODUÇÃO

Como refere Braga da CRUZ (1989), a reforma do ensino em Portugal nos anos 70 teve características fundamentalmente quantitativas, ainda como reflexo enfático das sociedades industriais de *produção*. Hoje, a crescente exigência do aumento da qualidade de vida é reflexo notório das modernas sociedades pós-industriais, com prioridades de *consumo*, pelo que emerge notoriamente o problema da *qualificação do ensino*.

Tal como aconteceu com o estudo da questão da *eficácia do ensino* (POSTIC, 1979, p.21), também a busca de critérios de qualidade dos professores (em analogia aos estudos sobre a eficácia dos professores) decorre do estudo da qualidade do ensino, procurando-se, num primeiro nível, obter a estrutura educativa orientada para um melhor ensino, com melhores professores e melhores condições de exercício da sua actividade profissional.

Com melhores professores queremos referir-nos à adequação da sua formação (inicial e contínua), face às novas necessidades profissionais, o que encerra problemas de qualificação e competência (DEMAILLY, 1987), e também à própria profissionalização delas decorrentes. Ambas as componentes concorrem para o novo conceito de profissionalismo docente (Maria Teresa ESTRELA, 1986).

Nas melhores condições de exercício englobamos, para além dos aspectos estritamente materiais, as questões do estatuto e do código ético da profissão docente, cuja pedra angular, não fugindo ao controlo do

* Assistente do 2º Triénio da ESEV

O processo educativo encerra um vasto "[...] sistema de relações [...], englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma e a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura" (POSTIC, 1984, p.2).

Sem fugir à *análise da instituição escolar*, onde a Escola emerge como realidade organizacional importante para a compreensão dos fenómenos educativos actuais (NÓVOA, 1990), sem desvalorizar quer o nível do sistema de ensino (macro), quer o nível da sala de aula (micro), é sobre o problema do "reconhecimento social do carácter profissional da função docente [...]" e a própria pragmaticidade do profissionalismo (M. ESTRELA, 1986), que nos vamos debruçar neste pequeno trabalho.

Iniciaremos com a situatização do prestígio social da profissão docente em Portugal, apresentaremos um estudo empírico efectuado, abordaremos a questão do que é ser professor e, por isso mesmo, enveredaremos por uma breve clarificação epistemológica, para terminarmos com a exploração da questão da competência profissional.

2. O PRESTÍGIO DO PROFESSOR EM PORTUGAL

A explosão escolar sentida nos finais dos anos 60 e a reforma Veiga Simão, com a maciça e rápida difusão da escolaridade no início dos anos 70, vieram aumentar a necessidade de mais professores para responder ao aumento do número de alunos. Aquela necessidade aliada à escassez de instituições de formação de professores, principalmente no ensino preparatório e secundário, promoveram uma degradação académica (professores sem grau superior) e profissional (sem habilitações próprias), que levaram a uma perda de autoridade científica e pedagógica. Esta desqualificação profissional tem influenciado negativamente o estatuto sócio-profissional dos docentes, principalmente, como já referimos, no ensino pós-primário não superior.

A perda de autoridade científica e pedagógica, em interacção recíproca com um conjunto de factores, como as degradantes condições do parque escolar português, o elevado número de alunos por professor, a grande mobilidade geográfica nos primeiros anos de docência, os baixos vencimentos, a perda do espírito de vocação profissional e de "missão", a estatização tutelar e patronal da sua função, com o estrangulamento da participação efectiva do professor no processo de Educação, certamente que tem levado ao aumento do grau de insatisfação com a sua profissão: 35% dos professores afirmaram que se tivessem oportunidade deixavam de o ser (CRUZ, 1989). Todos estes factores têm sido marcantes para a degradação do estatuto sócio-profissional dos docentes, tornando-se isso mais um factor incisivo na insatisfação profissional.

Um dado curioso, do relatório apresentado por Braga da CRUZ, e a que nos vimos referindo, é o de que a opinião pública sobre a representação dos professores, tem uma imagem do professor menos favorável do que a própria auto-imagem destes. Nota-se ainda que esta auto-imagem é mais positiva em relação ao próprio grau de ensino a que pertencem.

No entanto, tal como refere Braga da CRUZ, não se encontra muita coerência entre as dimensões intrínsecas (qualidades pessoais e profissionais) e extrínsecas (estatuto sócio-profissional, prestígio social, etc.) da auto-representação profissional. Os professores, ao marcarem uma posição de desencanto profissional, não assumindo a conotação social algo prestigiante que o público atribui ao seu estatuto (53,5% referem que ser professor não compensa; só 18,8% gostavam que um filho seu fosse professor; só 24% deles sentem que ser professor é socialmente prestigiante; e só 59% dos professores não se importam de o ser), mostram-se optimistas em relação às condições para se ser bom professor (67% consideram que estão mais presentes que ausentes na maioria dos professores). Esta posição é interpretada por B. da CRUZ como um auto-elogio profissional reforçado pela boa opinião que têm da importância da sua profissão na sociedade (64,5%).

3. UM ENSAIO DE ESTUDO

Foi motivados pela falta de coerência entre as dimensões extrínsecas e intrínsecas da auto-representação

profissional dos professores, que resolvemos aplicar um questionário construído com base numa pequena parte do estudo de Braga da CRUZ (1989, p.127).

O objectivo principal foi o de esboçar as tendências encontradas na representação da imagem social acerca da profissão docente e na própria opinião sincera sobre essa profissão, num grupo de docentes em formação pós-graduada em Educação Física (os 15 mestrandos do IV curso de Mestrado em Ciências da Educação na Metodologia da Educação Física da FMH-UTL) e num grupo de candidatos a docentes qualificados (17 alunos do 1º ano e 6 do 2º ano do curso de Professores do Ensino Básico na Variante em Educação Física da ESE de Viseu).

Para isso, o questionário tinha uma primeira parte que indagava a representação da imagem social da profissão docente (RISPD) que os sujeitos tinham e uma segunda parte em que se indagava a sua opinião sincera sobre a profissão docente (OSPD). Cada parte tinha 6 questões às quais os sujeitos atribuíam um grau de concordância com cinco níveis (desde o "concordo totalmente" a que atribuímos o scor cinco, até ao "discordo totalmente" a que atribuímos o scor um).

Apresentaremos os gráficos referentes aos resultados encontrados.

Ao comparar os gráficos 1 e 2, desde logo se nota uma maior tendência para os alunos favorecerem a representação da imagem social da profissão docente (RISPD), em relação à mesma representação por parte dos mestrandos.

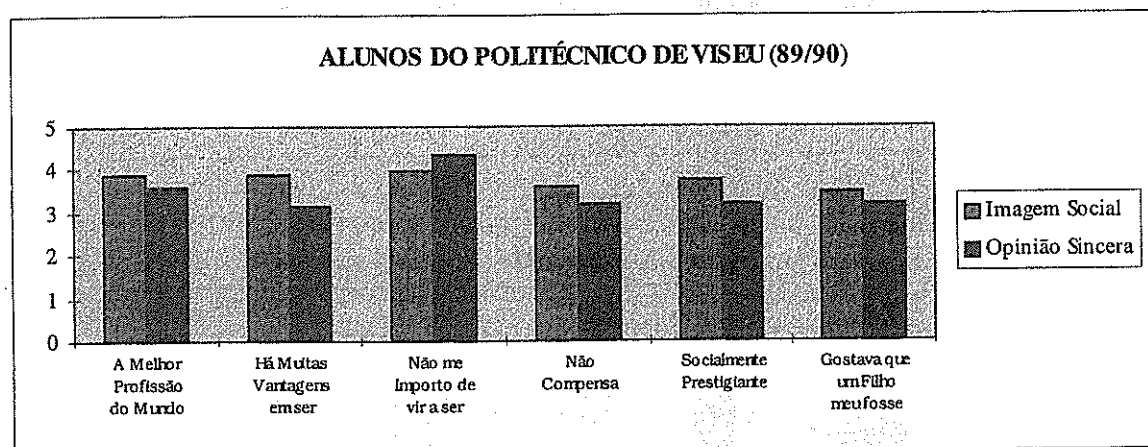


GRÁFICO Nº 1

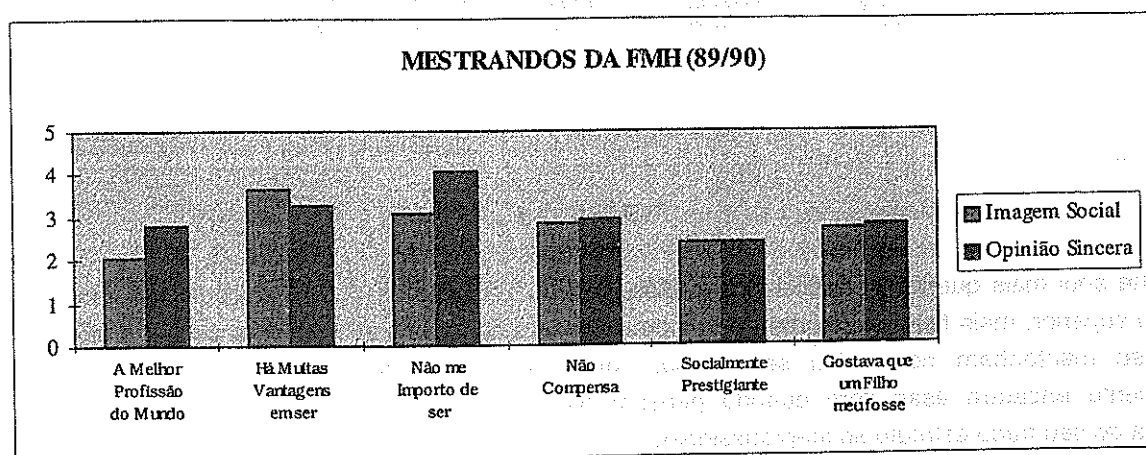


GRÁFICO Nº 2

Os mestrados não se importam de ser professores, mas, pensando na RISP, discordam que seja a melhor profissão do mundo. Já os alunos, conotando favoravelmente o facto de virem a ser professores, não dão acentuação desfavorável a qualquer item, sendo curioso notar a tendência para, quando pensam na RISP, darem uma maior conotação favorável a todos eles, com excepção do referido "vir a ser professor".

Há uma notória tendência para a maior conotação favorável por parte dos alunos em relação aos mestrados (que são professores), e a diferença aparentemente mais visível diz respeito à sua RISP, no item que referia ser a "melhor profissão do mundo".

Em relação aos mestrados, foram divididos em dois subgrupos: os que leccionam no ensino superior e os que leccionam no ensino não superior (secundário).

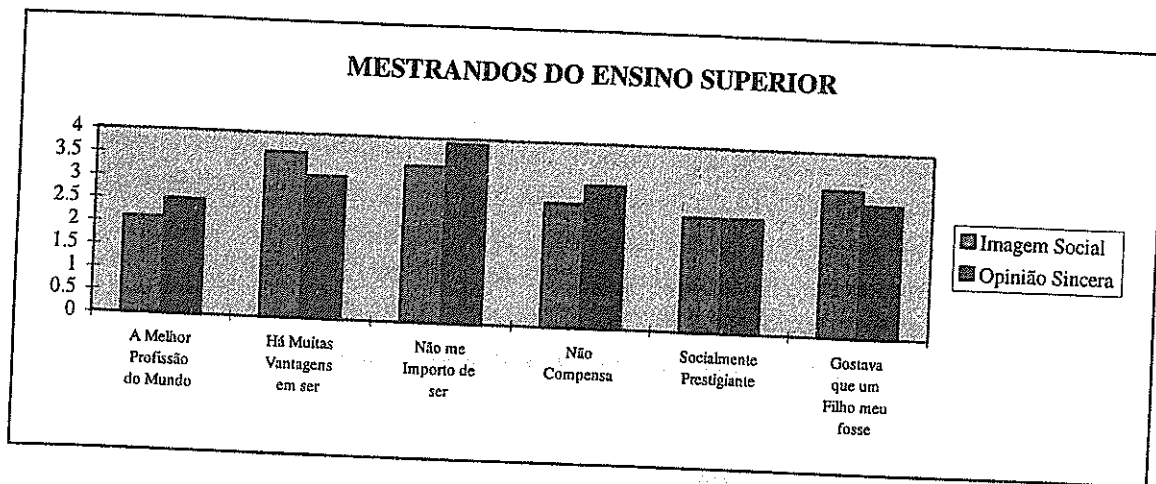


GRÁFICO 3

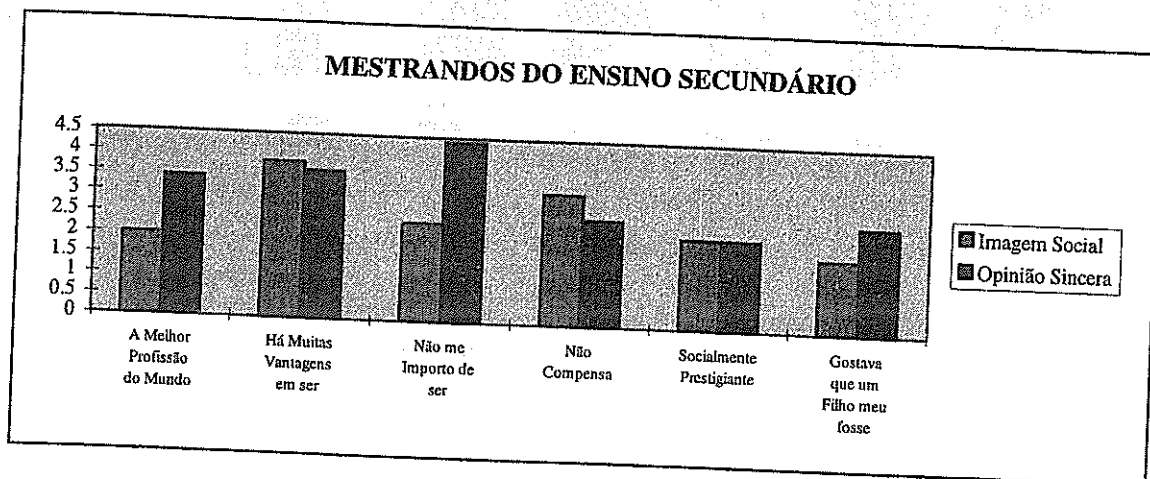


GRÁFICO 4

O que aqui mais queremos realçar dos gráficos 3 e 4, é o facto de que os mestrados que leccionam no ensino não superior, mais favoravelmente que os outros mestrados, não se importam de ser professores (talvez por isso se mantenham no ensino secundário, não procurando "mudar"); por outro lado, muito menos favoravelmente encaram esse item quando pensam na imagem social da profissão docente (parecem ter consciência do seu fraco estatuto sócio-profissional).

Apenas no item em que se referia que "ser professor não compensa" é que os mestrados que leccionam no ensino secundário, quando pensam na RISP, têm uma opinião mais favorável do que os que leccionam no ensino superior (aqueles parecem não ter tantas aspirações de compensações socio-profissionais); em todos os restantes itens, a sua opinião é menos favorável do que a destes mestrados.

Já em relação à opinião sincera sobre a profissão docente (OSPD), os mestrandos que leccionam no secundário, mais favoravelmente consideram a sua profissão a melhor do mundo: como já referimos, mais favoravelmente lhe encontram vantagens não se importam de ser professores, ao passo que nos restantes itens a situação se inverte.

Quanto aos alunos dos diferentes anos, as suas respostas apresentam tendências muito semelhantes, com excepção do maior grau de favorável dado à RISPDP no item do prestígio social da sua futura profissão, pelos alunos do 2º ano, apresentando também, estes alunos, um maior distanciamento entre a OSPD e a RISPDP em todos os itens, com excepção do que se refere à profissão docente como a "melhor profissão do mundo".

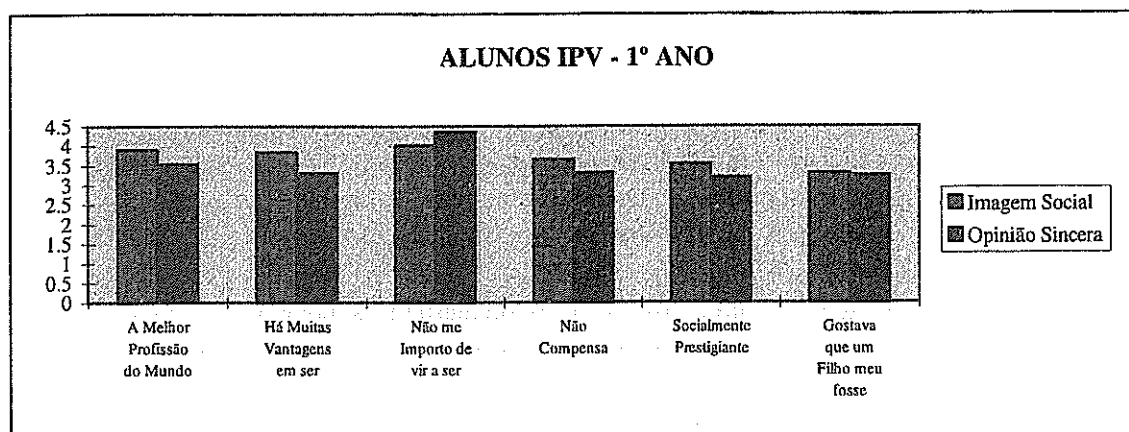


GRÁFICO 5

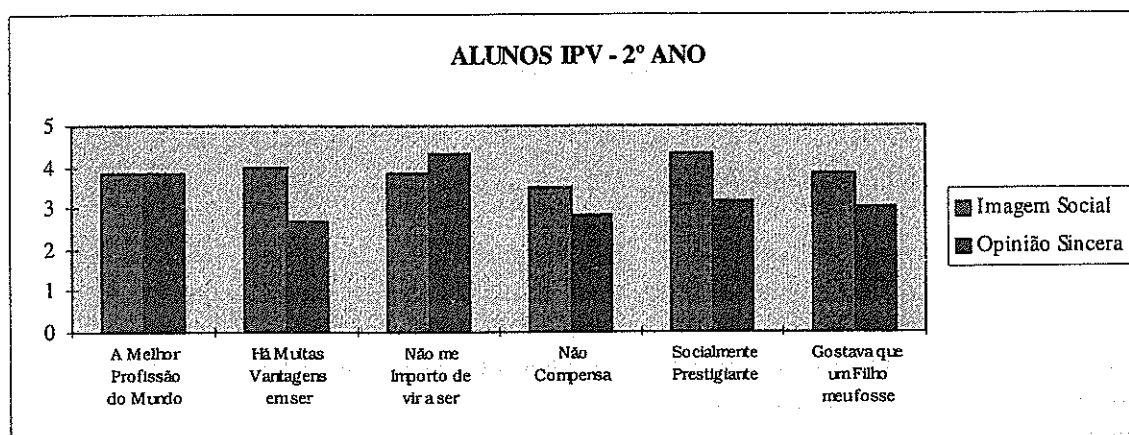


GRÁFICO 6

Queremos destacar neste nosso ensaio, uma certa evidência do facto constatado por Braga da CRUZ de que os professores não assumem a conotação social prestigiante que o público lhes atribui. Comparem-se os itens nos dois grupos: alunos (mais próximos do público) e professores.

4. SER PROFESSOR

Braga da CRUZ destaca ainda que apesar de se ter a profissão docente como importante para a sociedade portuguesa, e apesar dos professores se acharem bons profissionais, a representação daquela profissão é pouco favorável, não só pelos professores como pelo próprio público: "Ser professor, sobretudo do secundário, é das profissões menos consideradas não só pelos próprios como pelo público" (CRUZ, 1989, p. 130).

O aparente paradoxo de toda esta situação é que o discurso vigorante, tanto ao nível científico como político, corre no sentido de valorizar a educação. Não deixa de ser interessante assinalar, como o faz NÓVOA (1989, p.11), por um lado "[...] a atenção crescente que é concedida às questões educativas no sentido mais amplo do termo", e por outro lado, a estimulação de "um maior enquadramento educativo por parte das instituições escolares e para-escolares [...]", tendo-se notado também, na última década, "um incremento das investigações sobre os professores [...]".

Maria Teresa ESTRELA (1986) refere-nos que o alargamento progressivo da escolaridade obrigatória e as novas necessidades educativas nascidas da 1ª revolução industrial, subverteram as bases da "pedagogia do dom", apeladora à indispensável vocação para o exercício da função docente.

Foi com preocupações pragmáticas sobre o profissionalismo docente que se procuraram fundar os *novos critérios de competência* face às novas necessidades educativas, para que melhor se entendesse o que era isso de *ser professor*.

A investigação científica começa mesmo por incidir na procura dos requisitos para se ser bom professor. Seguindo a linha preconizada por BOBITT em 1913, a investigação começa por incidir na determinação dos traços de personalidade distintos do bom e mau professor. Os resultados são tão divergentes que levam a uma inflexão nítida da investigação para o campo dos comportamentos em situação profissional [...] (M. ESTRELA, 1986, p.312).

Toda esta pesquisa de uma aptidão para o ensino vai sendo alargada à medida que se vai concluindo que é mais fácil determinar uma inaptidão e que não existe uma aptidão simples e inequívoca que seja independente das situações de ensino.

Nas últimas décadas, afirma a mesma autora, apesar de estarmos ainda longe de "podermos construir um programa de formação e de determinar critérios fidedignos de selecção e avaliação totalmente assentes sobre a investigação científica", foram-se dando pequenos passos no conhecimento fundamentado sobre o efeito de algumas das variáveis do comportamento dos professores. Afirma mais à frente que "o futuro da formação dos docentes dependerá, em grande parte, da possibilidade de se isolarem as competências que, implicando saberes, saberes-fazer e atitudes específicas, permitem distinguir o profissional do aprendiz ou do amador" (Ibidem, p.304).

5. CLARIFICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Julgamos importante realçar as dificuldades epistemológicas que ainda vão existindo em relação ao autêntico estatuto científico da pedagogia (a prova disso é a designação "ciências da educação"), que tem naturalmente influenciado o profissionalismo docente no sentido de lhe continuar a dar um "[...] estatuto «semi-profissional», isto é, um meio caminho entre o estatuto de funcionário público e o de profissão liberal", principalmente no ensino primário e preparatório (Ana da COSTA, 1990, p.209).

Nos obstáculos epistemológicos à nascitura de um autêntico estatuto científico da pedagogia incluem-se as denominadas "ciências da educação" (a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Psicossociologia, a Economia, etc.), cujos resultados, quando se "dedicam ao estudo dos fenómenos da Educação [...], embora válidos em si próprios, apresentam geralmente interesse limitado para o pedagogo pela simples razão de que este só parcialmente poderá integrar conhecimentos de outros ramos do saber." (ESTRELA, A., 1986, p. 14).

O psicólogo, quando analisa o fenómeno educativo, faz Psicologia, tal como o sociólogo faz Sociologia, e assim por diante. "[...] a especificidade do fenómeno educativo fica totalmente diluída, tanto ao nível da prática como ao da formulação teórica. Com efeito, uma ciência constitui-se quando ela encontra o seu próprio objecto, isto é, quando um determinado concreto é passível de determinada inteligibilidade, através de um conjunto coerente de teorias explicativas, constituídas a partir de uma prática específica de metodologias estruturadas". (Ibidem, p.15).

Nota-se que esta falta de clareza epistemológica, aliada à "concepção multi-funcional dos professores" (DEBESSE, 1978, in NÓVOA, 1989, p.66) tão em voga nos anos 70, tem ajudado a banalizar a actividade docente e a desvalorizar as suas referências científicas.

De qualquer forma, é a *Pedagogia* que "concede à profissão docente bases científicas autónomas" (NÓVOA, 1989, p.71), referindo Albano ESTRELA que "a tarefa principal que se impõe à Pedagogia é a sua ruptura epistemológica com as chamadas Ciências da Educação", e isto por questões de operacionalidade, isto é, por tomar "como ponto de partida uma concepção pragmática da ciência" (ESTRELA, A., 1986, p.18). NÓVOA alerta-nos ainda para que a "abordagem científica dos fenómenos educativos é necessária, mas não é suficiente", referindo mesmo que "não é possível conceber a educação apenas como um projecto científico: este é o grande drama de uma ciência dita da educação" (NÓVOA, 1989, p.72).

6. A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

É compreendendo a complexidade da profissão docente que NÓVOA lança dois tipos de abordagens relativas à formação de professores:

"- Uma *abordagem técnico-profissional* que valoriza os aspectos instrumentais, as referências didácticas e metodológicas, as experiências práticas de simulação de actividades de ensino-aprendizagem e o treino das competências futuras dos professores;

"- Uma *abordagem crítico-reflexiva* que estimula uma reflexão pessoal, o exame crítico e o desenvolvimento da responsabilidade e da criatividade pessoal dos futuros professores" (Ibidem, p.68).

Se à primeira abordagem está inerente a metáfora do *professor-decisor*, onde "o professor é o sujeito que toma as decisões acertadas em função de um diagnóstico científico da situação, pondo em acção os meios pedagógicos mais adequados", à segunda abordagem está inerente a concepção do *professor-reflexivo*, onde o professor é "um construtivista que continuamente constrói, elabora e verifica a sua própria teoria pessoal do mundo" [citação de Christopher CLARK (1985)], e onde "o que interessa é investigar quais são os processos que seguem os professores para construírem a sua realidade, é conhecer de que modo os professores vão adquirindo um conhecimento prático, é reflectir sobre as teorias implícitas e as crenças dos professores" (Ibidem, p.74)

DEMAILLY (1987), chama-nos a atenção para que a definição da competência profissional não pode revelar objectividade técnica, em relação a situações profissionais concretas nas quais são confrontados os actores e os modelos de acção que deverão aplicar. Para ela, as categorias que parecem mais pertinentes para analisar as práticas profissionais dos professores, situam-se ao nível da definição da "consciência profissional", como interiorização individual de uma definição de competência, considerando-se o conjunto de dispositivos, agentes, regulamentos, situações, discursos e métodos, tendo como finalidade ou como efeito a constituição da consciência profissional e a interiorização dos objectivos da instituição, como que constituindo um sistema de incitação à prática legítima.

Tal como refere POSTIC, "é-se obrigado a reconhecer que o conceito de competência pedagógica é multidimensional, e que existem diferentes espécies de eficácia para diferentes espécies de professores, de alunos, de programas e de situações" (POSTIC, 1979, p.36). Mais à frente refere ainda que a "[...] competência do professor [...] já não pode ser estudada fora do contexto [...]" (Ibidem, p.49).

DEMAILLY, depois de separar a *competência profissional* da *qualificação*, refere que hoje se requerem novas competências dos professores, no sentido de responderem quer às novas situações pedagógicas concretas e não tratáveis no quadro das antigas capacidades e hábitos profissionais, quer às novas missões de uma escolaridade obrigatória que será exigente mas não selectiva. Situa aquela novidade em duas componentes:

- *Organizacional*, onde se engloba o novo alargamento do quadro de referência do acto pedagógico (deixa de ficar restrito à classe), as novas exigências de trabalho colectivo (com negociações, compromissos, decisões colectivas, etc.), e a diversificação das tarefas internas ao estabelecimento (a administração reparte o seu poder e aceita a sua implicação pedagógica).

- *Ética*, onde se englobam as posições filosóficas, como é o caso, por exemplo, da convicção da educabilidade do aprendiz, como recusa de qualquer fatalismo biológico, cultural ou social, ou recusa da arbitrariedade do processo educativo e decorrente procura das leis definíveis que rentabilizem o processo.

Assim, realce-se que face às novas competências, o que era percebido como suplementar é hoje necessidade vital e o que era características individuais (reveladoras de dons naturais) é hoje percebido como capacidades colectivas (passíveis de formação).

A primeira vertente (organizacional) evidencia-nos o alargamento do espaço de *intervenção* do professor, e que pretendemos representar com a noção de ESCOLA enquanto espaço alargado à comunidade com vários actores educativos a considerar. A segunda vertente (ética) evidencia-nos o "professor como pessoa e como profissional" (NÓVOA, 1989, p.70).

Não se trata de retomar a concepção multi-funcional dos professores, pela *diversificação dos papéis dos professores*, mas antes, como refere NÓVOA (1989), a *diversificação dos contextos e das práticas de intervenção dos professores*. Não é retomar a ideia do professor que faz tudo, mas sim a ideia do professor que utiliza tudo na construção dos próprios contextos de intervenção.

Aquele autor, em trabalho posterior (1989b), alerta para o facto de que "estas duas realidades - a pessoa do professor e a organização-escola - são duas grandes realidades 'omni-ausentes' da formação de professores que deveriam integrar os currícula da sua formação inicial e contínua como dois espaços transversais, de síntese e de integração do conjunto das abordagens levadas a cabo" (NÓVOA, 1989b, p.11).

Num dos sentidos - a pessoa -, coloca a abordagem (auto)biográfica como espaço de percepção própria e retrospectiva do percurso de formação. A importância que é atribuída a esta abordagem, por conjugar uma dinâmica de investigação com uma dinâmica de formação, ressalta, como evidencia NÓVOA, (1989 e 1989b) dos trabalhos de Michael HUBERMAN nos seus estudos sobre os ciclos de vida dos professores.

No outro sentido - a organização - evidencia-se o facto de que os problemas actuais que se põem ao sistema de ensino não se conseguem resolver apenas com a importante *acção individual do professor* (micro), nem através da fundamental *planificação centralizada* (macro). Cada vez emerge mais a necessidade de um "entre-dois", no sentido de capacitar as *escolas* para "encontrarem as respostas mais adequadas às situações que se lhes apresentam, na possibilidade de uma flexibilidade de actuação que pressupõe [...] uma *descentralização efectiva do ensino e a existência de um pessoal docente altamente qualificado*. Reencontramos a organização e a pessoa, a escola e o professor!" (NÓVOA, 1989b, p.15).

Está assim ultrapassada a fase em que os especialistas pedagógicos, não os professores, se debruçaram agudamente sobre a racionalização do ensino tendo subjacente o paradigma processo-produto, fase que caracterizou, diz-nos NÓVOA (1989b), os últimos vinte anos. (Este autor aponta ainda a "coincidência" da degradação que neste período tem afectado o estatuto da profissão docente).

Hoje deve ser preocupação fundamental dos professores perceberem o seu carácter *crítico-reflexivo*, criativamente activo, em oposição à visão reducionista do *professor-decisor*. É a derrocada da visão da *formação* como resultado previsível de uma acção educativa. A escola emerge como espaço de formação, não porque nela se desenvolvem acções educativas, no sentido de "formar os alunos", mas antes porque nela são criados espaços para os alunos se formarem. A acção educativa está lá, mas superada. O professor-reflexivo integra o professor-decisor mas supera-o, dá-lhe uma outra dimensão, mais pessoal e organizacional.

O professor torna-se o verdadeiro especialista da sua área de intervenção, da sua própria ciência (pedagogia), e, como todos os especialistas, faz exercícios de interdisciplinaridade com outras áreas científicas. Neste sentido, queremos realçar que uma formação de nível médio não chega, requer-se uma "[...] formação de nível superior", considerando estritamente necessário o "nível de licenciatura para todos os tipos de professores [...]" (PÉREZ, 1988, p.161).

A profissão docente deve pois ser homogeneizada, no sentido de, como refere NÓVOA (1989, pp.72-73), serem dadas condições idênticas para uma prática de ensino qualificada (grau de licenciado em ensino), e também mais estimulante, incentivando-se "estratégias de diferenciação (reconversão profissional, mobilidade, passagem para outro nível de ensino, aquisição de novas qualificações académicas ou profissionais, etc.).

Desta forma, sem dúvida que se estimula também a competência profissional. Mais clarificada a função docente no sentido participativo e não meramente executivo, com uma melhor qualificação e estimulação profissionais, certamente se clarifica o seu âmbito de intervenção e certamente ficarão os professores eticamente mais seguros; conscientes dos seus problemas profissionais, mesmo durante a sua formação inicial, menor será o seu sentimento de impotência e de incerteza sobre a sua carreira, diminuindo certamente o sentimento de alienação.

Para além do estatuto da carreira docente, na defesa do profissionalismo docente, há que retomar também a

definição de um *Código Ético* "que previna os desvios e contribua para a formação da identidade profissional dos que entram na carreira". (M. ESTRELA, 1986, p.307). É claro que a elaboração desse código ético da profissão docente, deve partir da consciência profissional, das organizações de professores, para que o seja realmente, diferenciando-se claramente do carácter administrativo-disciplinar que, tradicionalmente, marca os estatutos da profissão, embora com alguns princípios éticos à mistura.

Não temos dúvidas de que é na *formação* inicial e contínua dos professores que está a solução do prestígio social da profissão que interpreta, mas não temos dúvidas também que a inércia da tradição, para os professores, joga com sentido oposto às suas aspirações.

Interceptando as preocupações com a formação (M. ESTRELA, 1986, VERA VILLA, 1988), outras contribuições importantes para a defesa do profissionalismo docente respeitam a remuneração (M. ESTRELA, 1986; A. PÉREZ; 1988; VERA VILLA, 1988), a estrutura da carreira e avaliação (M. ESTRELA, 1986; A. PÉREZ, 1988), as condições de trabalho e recursos didácticos (Ibidem; Ibidem), a estimulação do trabalho de investigação por parte dos grupos de docentes, o fomento das licenças para estudos vinculados a programas concretos de formação e investigação (A. PÉREZ, 1988), experiências que conduzam à auto-selecção e a elaboração do, já referido, código ético da profissão docente (M. ESTRELA, 1986).

BIBLIOGRAFIA

COSTA, Ana C. da (1990), "Perspectivas Profissionais dos Professores de Educação Física", *Horizonte*, Lisboa, Vol. VI, nº36, Março-Abril, pp.203-209.

CRUZ, Braga da *et al.* (1989), *A Situação do Professor em Portugal*, Relatório da Comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação, Lisboa (a publicar).

DEMAILLY, Lise (1987), "La Qualification ou la Compétence Professionnelle des Enseignants", *Sociologie du Travail*, nº1/87, pp.59-69.

ESTRELA, Albano (1986), *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*, 2ª edição, "Pedagogia 2", Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

ESTRELA, Maria T. (1986), "Algumas Considerações sobre o Conceito de Profissionalismo Docente", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Ano XX, pp.301-310.

NÓVOA, António (1989), *Os Professores - Quem São? Onde Vêm? Para Onde Vão?*, Cruz Quebrada, ISEF-UTL.

NÓVOA, António (1989b), "A Formação de Professores Entre a Pessoa e a Organização", documento de trabalho para o colóquio *A História e as Ciências Sociais na Formação de Professores*, Portalegre, 2 de Jun.

NÓVOA, António (1990), "Mestrado em Ciências da Educação (Metodologia da Educação Física) - Análise da Instituição Escolar - 1990", documento de apresentação da disciplina, Jan.

PÉREZ, Angel (1988), "Autonomia y Formacion para la Diversidad", *Cuadernos de Pedagogia*, nº161, Jul-Ago, pp.8-11.

POSTIC, Marcel (1984), *A Relação Pedagógica*, "Psicopedagogia 2", Coimbra, Coimbra Editora, Tradução de João Nunes Torrão.

VERA VILLA, Julio (1988), *La Crisis de la Funcion Docente*, Valencia, Promolibro.