

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra



A formação pedagógica do professor: Relatos do seu desenvolvimento

Margarida Maria de Jesus Silva

Coimbra
2010

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A formação pedagógica do professor: Relatos do seu desenvolvimento

Margarida Maria de Jesus Silva

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa e do Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira

Coimbra

2010

Aos meus filhos e à minha mãe
pelo incentivo e compreensão.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa pela orientação atenta, pelo incentivo, pela confiança, pela disponibilidade, empenho e competência com que nos ajudou a ultrapassar algumas dificuldades.

Agradeço ao Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira pela orientação atenta, pela disponibilidade, empenho e competência com que nos ajudou a ultrapassar algumas dificuldades.

Agradeço às minhas colegas e amigas Elvira da Conceição Nunes Ferreira Lavada Moreira dos Santos e Margarida Maria Ferreira Pina de Almeida pelas palavras de conforto e carinho que permitiram que levássemos por diante este projecto.

RESUMO

O objecto deste estudo centra-se no desenvolvimento do professor, na compreensão dos diversos contextos e factores que, na perspectiva dos próprios professores, contribuem para a construção do seu conhecimento pedagógico. Procurámos, a partir das vozes dos professores, evidenciar que a eficácia pedagógica não depende exclusivamente das competências e conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e que este conhecimento se vai construindo ao longo da vida sendo fruto de uma aprendizagem permanente.

Sem qualquer possibilidade de esgotar o tema colocámos como meta central compreender alguns dos processos e variáveis que interferem na construção do conhecimento pedagógico do professor. Dito por outras palavras, pretendemos *saber como é que o professor aprende a ser e a fazer o que entende ser a sua função*.

A metodologia usada neste estudo é de natureza qualitativa e interpretativa dada a sua adequação à investigação na área da educação e ao propósito deste trabalho. Para obter os dados utilizamos a entrevista e para o seu tratamento recorreremos à análise de conteúdo por ser a técnica que melhor se adequa à exploração dos registos de carácter qualitativo.

Os resultados obtidos revelam que a construção do conhecimento pedagógico se faz ao longo da carreira, para a qual contribui muito a experiência adquirida através da prática lectiva. A motivação é um factor determinante na medida em que o professor se sente implicado naquilo que faz, a formação inicial adquirida nas instituições de ensino superior e através do estágio é importante, mas é fundamentalmente através da prática diária e a um empenhamento pessoal constante que o professor constrói e reactualiza esse conhecimento.

ABSTRACT

The aim of this study is focused on the teacher's development, on the perception of the involving contexts and the factors that, regarding the teachers' own views, contribute to build their own pedagogical knowledge. Having in mind the teachers' opinions, we tried to provide evidence that the pedagogical efficiency depends on competence and knowledge acquired during the initial formation, but that it is also built through life time, due to constant learning.

Excluding the possibility of exhausting the issue, we established as a main goal to understand some of the processes which interfere in the construction of teachers' pedagogical knowledge. In other words, we try to *know how the teacher learns to be and to do what he/she understands to be his/her mission.*

The method used in this study is of a qualitative and interpretative nature due to its appropriateness in the area of education and to the aim of this written work. In order to get information we used interviews and analyzed the contents, as it is the most appropriate technique to explore records of qualitative origin.

The results obtained show that the construction of pedagogical knowledge occurs during the career, to which contributes a lot the acquired experience through teaching practice. Motivation is a key factor as the teacher feels himself / herself involved in what he / she does; the vocational training acquired in the higher education institutions and through the teaching practice are also important, but it is essentially through daily training and through the permanent personal determination that the teacher builds and updates that pedagogical knowledge.

RÉSUMÉ

L'objet de cette étude se concentre sur le développement du professeur et la compréhension des plusieurs contextes et facteurs que, selon le point de vue des professeurs, sont importants pour la construction de leur connaissance pédagogique. Après avoir écouté plusieurs enseignants, nous pouvons conclure que l'efficacité de l'enseignement ne dépend pas exclusivement des compétences et des connaissances acquises pendant la formation et que la connaissance se construit tout au long de la vie étant le fruit d'un apprentissage permanent.

Sans aucune possibilité d'épuiser le thème, nous plaçons comme objectif principal comprendre certains des processus qui interfèrent avec la construction de la connaissance pédagogique de l'enseignant, sachant que le progrès professionnel est essentiel pour sa réalisation/réussite professionnelle. En d'autres termes, nous voulons savoir comment l'enseignant apprend à être et à faire ce qu'il considère comme sa fonction.

La méthodologie utilisée dans l'étude est qualitative et interprétative quant à sa pertinence pour la recherche dans le domaine de l'éducation. Afin d'obtenir les données, nous utilisons l'interview et pour son traitement nous analysons le contenu, une fois que c'est la technique qui convient le mieux à l'exploitation des registres de nature qualitative.

Les résultats obtenus montrent que la construction des connaissances pédagogiques se fait tout au long de la carrière, grâce à un grand nombre d'expériences à travers la pratique scolaire. Par conséquent, il ne suffit pas que les professeurs aient commencé à enseigner convaincus de leur vocation, et qu'ils aient fait une formation qui leur a donné des motifs pour qu'ils se sentent aptes pour leur dévouement professionnel. L'appropriation des connaissances et des compétences implique être attentif au feedback des étudiants, à l'adaptation aux changements que la société impose, à l'évolution technologique et à l'investissement personnel en formation continue.

Índice

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

RÉSUMÉ

INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO I – Desenvolvimento do Professor no Contexto da Formação.....	10
1.1. As orientações conceituais na formação de professores.....	11
1.2. Novas perspectivas em torno das concepções da formação de professores..	18
1.3. A formação reflexiva: rumo a um renovado paradigma.....	21
1.3.1. Alguns desafios da prática reflexiva.....	22
1.4. A formação de professores como supervisão	26
1.5. O desenvolvimento profissional como formação.....	29
1.5.1. Perspectivas de desenvolvimento profissional	31
1.5.2. Modelos de desenvolvimento profissional	35
1.6. Os modelos organizativos da formação e certificação profissional.....	43
CAPÍTULO II – O Desenvolvimento Profissional do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico	46
2.1. A motivação para a docência	47
2.2. Âmbitos da formação de professores	49
2.2.1. A formação inicial de professores	51
2.2.1.1. As componentes da formação prática dos professores	56
2.2.1.2. A prática pedagógica e os estágios profissionais.....	59
2.2.2. Os primeiros anos na profissão.....	62
2.2.3. A construção do conhecimento do conteúdo pedagógico.....	64
2.2.3.1. A construção do conhecimento na/sobre a prática.....	67
2.2.4. A formação pedagógica formal e informal	71

2.2.4.1. A formação contínua dos professores.....	73
2.2.4.2. Tendências actuais da formação de professores e desenvolvimento profissional dos professores	75
CAPÍTULO III - Metodologia.....	78
3.1. Opção metodológica.....	79
3.2. Objectivos e questões de pesquisa	81
3.3. Os sujeitos da investigação.....	82
3.3.1. Caracterização dos sujeitos.....	83
3.4. Instrumentos de recolha de dados: a entrevista semi-estruturada	84
3.4.1. Processo de construção da entrevista.....	85
3.4.2. Procedimentos de recolha de dados	88
3.5. Processo de tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas.	89
3.5.1. Análise de Conteúdo: desenho de investigação.....	89
3.5.2. Análise de Conteúdo: processo de categorização/codificação	90
CAPÍTULO IV – Apresentação, análise e discussão de resultados	96
4.1. Motivação para a docência.....	98
4.1.1. Aspectos positivos	98
4.1.2. Outros aspectos	100
4.2. A formação Psicopedagógica inicial.....	102
4.2.1. Modelos de Formação.....	102
4.2.2. Contributos das disciplinas	104
4.2.3. Percepção do impacto	107
4.3. O estágio pedagógico	109
4.3.1. Atitudes/características do orientador.....	109
4.3.2. Estratégias de formação	112
4.3.3. Nível de satisfação	115
4.3.4. A atmosfera afectiva/relacional	116

4.3.5 Contributos específicos para a docência.....	118
4.4. A experiência pedagógica	121
4.4.1. O primeiro dia de aulas.....	121
4.4.2. Os primeiros anos na carreira	124
4.4.3. As práticas pedagógicas actuais.....	129
4.4.4. A reflexão na/sobre a prática	134
4.4.5. Mudanças operadas com a prática	137
4.5. A formação pedagógica	143
4.5.1. A formação pessoal.....	144
4.5.2. Auto-formação	146
4.5.3. A formação contínua formal	150
4.5.4. A formação baseada na cooperação.....	152
REFLEXÕES CONCLUSIVAS.....	156
BIBLIOGRAFIA	162
ANEXO.....	i

“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Móvca, 1992, 9).

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como preocupação, por um lado, ir ao encontro do interesse crescente que as vozes dos professores, as suas práticas de ensino, os percursos profissionais e o desenvolvimento profissional dos professores têm suscitado nos últimos anos no meio educacional, e por outro, compreender que estas abordagens se impõem não só como opção metodológica mas também como objecto de investigação.

Numa profissão fortemente imbuída de valores e de ideais, muito exigente do ponto de vista do empenhamento pessoal e das relações interpessoais é difícil a separação do eu pessoal do eu profissional (Nóvoa, 2000). Nesta perspectiva, este estudo parte das vozes dos professores para uma melhor compreensão dos seus percursos formativos e profissionais, da forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira e de como perspectivam a sua adaptação às mudanças que a sociedade exige.

Entendemos que o propósito aqui formulado poderá contribuir para uma melhor compreensão do processo ensino/aprendizagem em todas as suas vertentes e do desenvolvimento profissional dos professores como parte importante desse processo.

Nesta introdução abordamos o âmbito em que o estudo se insere, especificamos os problemas a investigar, tendo em conta o quadro conceptual e metodológico adoptado, explicitamos as perspectivas delineadas e os principais constructos teóricos e o modo como se articulam. A partir desta conjuntura definimos os objectivos do estudo e o modo como deles decorrem as questões de pesquisa bem como consubstanciamos as suas implicações no plano da investigação.

Nas últimas décadas os especialistas da educação têm procurado racionalizar o ensino ao tentar controlar os factores que interferem no acto educativo. Os modelos racionalistas de ensino apesar de terem constituído uma resposta útil ao desenvolvimento dos sistemas educativos na 2ª metade do século XX revelam-se hoje demasiado simplistas. Segundo Nóvoa, “não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos actores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens académicas” (2000, 14).

Nesta linha de pensamento se situa Goodson quando refere “que são necessários novos géneros de conhecimento profissional e de pesquisa, mas não especificamente géneros que evacuem completamente o domínio teórico e contextual (...), um

conhecimento profissional que abrace novas formas de conectividade, mas que também explore os parâmetros contextuais e as implicações teóricas das práticas escolares” (2008, 15).

A relevância dada às práticas de ensino tem vindo a ser complementada por uma abordagem sobre a vida e a pessoa do professor. Estas abordagens são importantes para a compreensão do que Nóvoa chama de “processo identitário da profissão docente” (2000, 15). O desenvolvimento profissional passa sempre por um processo complexo, durante o qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, daí que, interesse saber como é que cada professor se tornou no profissional que é hoje, de que forma as características pessoais e o percurso profissional de cada professor influenciam a sua actividade pedagógica e de que forma é que ele se vai desenvolvendo como profissional do ensino.

O conhecimento profissional não é um produto acabado, na construção de maneiras de ser e de estar na profissão o professor necessita de tempo para refazer identidades, para introduzir inovações, para se predispor para as mudanças. Nesta medida, torna-se importante “conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores” (Nóvoa, 2000, 17), sendo, portanto, fundamental que estes se apoderem dos seus saberes e os desenvolvam do ponto de vista teórico e conceptual.

Para Goodson (2008), limitar totalmente o conhecimento profissional ao âmbito prático não parece ser uma estratégia eficiente para aumentar os padrões profissionais. É forçoso definir e defender uma concepção de conhecimento profissional mais ampla, consolidar uma “noção mais activa de conhecimento profissional dos professores, através de uma actividade que focalize «o trabalho e a vida do docente», utilizando modos de pesquisa mais reflexivos e baseados na investigação-acção” (Goodson, 2008, 10). Trata-se de produzir um outro tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores enquanto forma central do conhecimento que os professores devem possuir (Nóvoa, 2000).

Trazer de volta os professores através das suas experiências de vida profissional, tendo em vista o desenvolvimento do seu conhecimento prático, numa altura em que as vozes dos professores estão a ser promovidas é, por um lado, uma maneira de entendermos como os professores se representam a si próprios, e por outro, “para a compreensão de algo tão intensamente pessoal como é o ensino, é vital que conheçamos a pessoa que o professor é” (Goodson, 2008, 53).

A escolha por esta área de investigação e por uma metodologia de matriz fenomenológica “tem incomodado alguns [investigadores] que lamentam a perda da precisão quantitativa e, na sua opinião, do rigor científico. Contudo, para muitos de nós, estes testemunhos captam mais a riqueza e a indeterminação das nossas experiências enquanto professores e a complexidade dos nossos entendimentos sobre o que é o ensino e de que modo os outros podem ser preparados para se envolverem nesta profissão do que alguma vez conseguiram os números ou as fórmulas matemáticas” (Carter, cit. por Goodson, 2008, 53).

Acresce, ainda, que a função docente tem muito de ciência e de arte, isto porque, para além da sua acção e de todos os saberes que acredita possuir para fazer frente a cada situação educativa, o professor move-se num meio em que a imprevisibilidade e a diversidade dos acontecimentos impõem a necessidade de utilizar competências e capacidades de diversa natureza, de cuja articulação e integração depende a sua eficácia (Simões, 1996).

Tendo em conta os pressupostos atrás enunciados, é preocupação deste estudo a compreensão das relações entre o desenvolvimento do professor e a percepção que ele próprio tem dos contextos (formação inicial, estágio, primeiros anos de docência, a aula ...) que o envolvem, sobretudo no que diz respeito ao modo como se processa a construção do conhecimento pedagógico. Procura-se, a partir das vozes dos professores obter, por um lado, algumas características e tendências dessas interações, e por outro, verificar que a eficácia do professor se relaciona com a percepção que tem de si próprio enquanto pessoa e em termos profissionais, e com o conhecimento das relações interpessoais, sobretudo no que diz respeito à interação professor/aluno.

Porque cremos que a melhoria do ensino depende de uma mais versátil e completa concepção do papel do professor, pretendemos, tão só, compreender de que modo se processa a construção do conhecimento pedagógico do professor enquanto móbil do seu desempenho e desenvolvimento profissional, sabendo, de antemão, que o desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico são fundamentais a um ensino eficaz. Dito por outras palavras, pretendemos ***saber como é que o professor aprende a ser e a fazer o que entende ser a sua função primordial.***

Ainda que as questões fundamentais a colocar no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores não se possam limitar a saber se este é de facto desencadeador de um bom desempenho, mas também, a saber como se processa ao longo da vida tendo em conta as rápidas mutações sociais a que todos os intervenientes

no acto educativo estão sujeitos, talvez possa ser adequado afirmar que o melhor que podemos fazer pela educação será compreender as experiências de vida dos professores, pois que, da pessoa do professor pode depender o futuro grau de desenvolvimento dos alunos. Por conseguinte, sem qualquer possibilidade de esgotar o tema, é esta a razão que nos leva a investigar na área do desenvolvimento do professor e a colocar como meta central compreender alguns dos processos e variáveis que interferem na construção do conhecimento pedagógico.

Em termos metodológicos, tornou-se fundamental identificar de que modo os factores sociais e o contexto profissional influenciam o desenvolvimento profissional e quais são os factores determinantes. Para tal, foi necessário explorar as interacções entre os indivíduos e os contextos onde a acção se desenrola, as influências da profissão ao longo da vida, isto é, averiguar como aquelas interacções interferem no desenvolvimento do professor.

Na base deste estudo esteve a ideia de que a construção e a reconstrução das representações, das expectativas e da idealização da profissão seguem elas mesmas um processo desenvolvimentista sendo, por este motivo, importante destacar a sua contribuição para o desenvolvimento do professor, na perspectiva da formação ao longo da vida.

Por outro lado, partindo da ideia de que a importância atribuída ao professor como pessoa assenta no facto da eficácia pedagógica não depender exclusivamente das capacidades e conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas também, das suas características pessoais, e uma vez que estas não são estáticas, construindo-se ao longo da vida, sendo influenciadas pelo processo formativo, procurou-se enquadrá-las na relação com os contextos que determinam a sua evolução.

Tendo em conta todos estes pressupostos, pareceu-nos interessante esta abordagem, centrando a investigação nos professores em contexto de trabalho, de modo a traçar as inter-relações entre o processo mediante o qual o indivíduo se torna professor e as representações que este elabora acerca de si próprio, enquanto profissional, e acerca dos outros nas relações interpessoais que com eles estabelece.

De uma forma mais específica, esta focalização no trabalho/vida dos professores conduziu à colocação de um conjunto de questões de pesquisa que, de certo modo, nos abrem caminho para as temáticas abordadas: Como é que cada professor se tornou no profissional que é hoje? De que forma o percurso profissional de cada professor influencia a sua actividade pedagógica? De que modo é que os professores se

percepcionam enquanto professores? Quais são as preocupações que emergem das suas práticas pedagógicas? De que modo é feita a auto-percepção dessas práticas? Como é que interpretam e reflectem sobre as suas práticas? Quais as experiências profissionais que mais os sensibilizam? Quais as estratégias que adoptam para a resolução de problemas pedagógicos?

No que diz respeito à estrutura, este estudo está dividido em duas partes principais, na primeira é feita o enquadramento teórico e na segunda o estudo empírico.

No que diz respeito ao enquadramento teórico é feita uma apresentação dos aspectos que foram investigados fundamentando a sua relevância na revisão da literatura e na nossa experiência pessoal, fazendo-se uma apresentação das investigações que, de algum modo, vêm dar corpo às questões levantadas.

A parte empírica compreende os procedimentos metodológicos adoptados na recolha dos dados, os processos de tratamento da informação recolhida, a apresentação, interpretação e discussão dos dados e as conclusões a que se chegou.

No âmbito da metodologia tecem-se algumas considerações acerca dos planos de investigação utilizados, explicitam-se os objectivos e as questões de pesquisa, caracterizam-se os sujeitos da amostra, apresentam-se os instrumentos de recolha de dados e descrevem-se os diversos procedimentos levados a efeito no tratamento da informação recolhida.

Assim, a metodologia usada no estudo é de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) dada a sua adequação à investigação na área da educação. Deste modo, procurou-se, de uma forma indutiva, compreender as experiências dos sujeitos participantes neste estudo como algo que ocorre em ambientes contextuais específicos.

A amostra envolveu professores seleccionados tendo em conta situações diferenciadas de experiência profissional de uma escola na periferia da cidade de Coimbra.

Este projecto de investigação estendeu-se por um período lectivo, tendo sido aplicado a todos os sujeitos os mesmos procedimentos.

Para obter os dados que permitiram atingir os objectivos propostos foi necessário recolher a informação através de entrevistas, sendo utilizada como técnica de tratamento dos dados a “análise de conteúdo”, por melhor se adaptar à exploração dos registos de carácter qualitativo. Deste modo, esta opção metodológica exigiu flexibilidade investigativa, quer ao nível da estratégia de recolha de dados quer ao nível da sua

interpretação e análise, o que lhe conferiu um certo grau de dificuldade que resulta do carácter indutivo de que se auxilia.

A apresentação, análise e discussão dos resultados foi feita combinando o texto descritivo/interpretativo com tabelas que ilustram o sistema de categorias. Na estruturação e apresentação seguiu-se a estrutura da matriz em que as categorias e as subcategorias constituem os temas e os subtemas do texto.

A parte final compreende algumas reflexões conclusivas e considerações sobre as potencialidades e limitações deste estudo.

CAPÍTULO I – Desenvolvimento do Professor no Contexto da Formação

1.1. As orientações conceptuais na formação de professores

“A ideia da ruptura epistemológica assenta no facto de o conhecimento científico não ser apenas um refinamento do conhecimento vulgar. Quanto mais se penetra nos estudos das leis da natureza, mais incertezas temos! E justamente esse dinamismo do conhecimento científico nos leva a reflectir que o conhecimento é provisório, que o objecto não pode ser considerado como um objecto imediato, e o imediato deve ceder lugar ao construído. Consequentemente a própria essência da reflexão é compreender o que não se tinha compreendido” (Bachelard, 1990 cit. por Boavida et. al 2006).

Partilhamos com Formosinho a opinião da complexidade do acto educativo e da natureza da profissão docente, “a docência é, ao mesmo tempo, uma actividade intelectual e uma actividade técnica; uma actividade moral e uma actividade relacional” (2009, 116). Sendo a docência uma profissão também de ajuda, ela é, paralelamente, uma acção de ensino e uma acção de assistência, devendo os professores ser conceptualizados como agentes do desenvolvimento humano. “Tem, na acção quotidiana, dimensões técnicas mas também dimensões artesanais, dimensões intelectuais mas também dimensões artísticas” (Formosinho, 2009, 116).

Estas considerações remetem-nos para a procura de referenciais ou indicadores de qualidade de ensino que permitam, por um lado, orientar as práticas docentes e, por outro, fundamentar as opções de formação de professores. Esta procura tem-se materializado “ora na especulação em torno do conceito de bom professor, ora na identificação de indícios manifestos de eficácia docente” (Damião, 2007, 2). Assim, as diferentes concepções sobre o professor variam em função de diferentes abordagens, paradigmas ou orientações que traduzem, muitas vezes, imagens contraditórias do que é o professor eficaz, quer no sentido mais restrito quer no sentido mais amplo do termo.

Cada uma das diferentes concepções do que deve ser o professor tem inerente alguns pressupostos teóricos, cuja articulação “permite definir o que é preciso que um professor seja e quais devem ser os objectivos e as estratégias que permitem preparar esse profissional (Simões, 1996, 105). Por outro lado, para a sua compreensão torna-se

necessário não só considerar o autor ou autores que lhes deram origem mas também a época histórica que as configuraram, aspectos que, no seu conjunto, servem de base a entendimentos posteriores.

Ao nível da formação de professores, ao procurarmos fazer uma abordagem das diferentes concepções de formação, também nos confrontámos com uma série de termos que, por vezes, são alvo de diferentes entendimentos.

Assim, Zeichner utilizava o conceito de paradigma de formação para se referir “a uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores” (1983, cit. por García, 1999, 30).

Feimnan-Nemser utiliza o termo orientações conceptuais para se referir “a um conjunto de ideias acerca das metas da Formação de Professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação conceptual incluiu uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar” (1990, cit. por García, 1999, 30). Segundo García (1999), as orientações conceptuais não são exclusivas ou absolutas podendo mesmo coexistir no mesmo programa de formação.

Mas, se as diferentes conceptualizações acerca do ensino e da formação de professores nos permitem hoje compreender melhor o fenómeno tão complexo como é o da formação para a docência, nenhuma das orientações ou perspectivas de que iremos falar, apesar de constituírem um bom referencial teórico, explica na sua globalidade a complexidade da formação de professores (García, 1999).

A nossa pretensão não é a de fazer uma abordagem exaustiva das diferentes concepções ou paradigmas, mas apenas dar conta de algumas orientações de formação de professores que assumiram e/ou assumem alguma importância na condução do desempenho do professor, a saber:

A orientação académica

Segundo García (1999), no contexto da formação de professores em Portugal, principalmente na formação inicial, é esta a orientação que predomina.

Esta orientação tem subjacente a ideia de que ensinar é, fundamentalmente, transmitir conhecimentos, bem como a de que saber é garantia de saber ensinar. O professor é visto como um especialista numa ou várias áreas disciplinares, deste modo, a formação de professores consiste, basicamente, na transmissão de conhecimentos

científicos ou académicos de modo a que os professores tenham um domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria da sua especialidade (García, 1999).

Apesar de tradicionalmente se privilegiar a preparação académica, isto é, o domínio do conhecimento da matéria, reconhece-se, mais tarde, a necessidade de o professor também dominar o que Shulman refere como “o conhecimento pedagógico do conteúdo” (1986, cit. por Pessoa, 2001, 33).

Gómez (1992, cit. por García, 1999) também dá relevância ao conteúdo ao distinguir duas abordagens: a enciclopédica e a compreensiva. Na primeira, o conhecimento do conteúdo é tido como o conhecimento mais importante que o professor deve possuir que, para além dos princípios e conceitos da matéria a ensinar, também engloba o conhecimento dos modelos conceptuais e o conhecimento da estrutura interna da disciplina.

Na segunda abordagem o professor é entendido como um intelectual que domina a estrutura interna e as características epistemológicas da matéria que ensina e, ainda, as formas de a ensinar. A formação dos professores, neste sentido, deve procurar não só que “os professores sejam conhecedores especialistas do conteúdo que têm que ensinar, mas sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar” (García, 1999, 34).

Segundo García (1999), em Portugal, sobretudo no ensino secundário, a formação de professores está estruturada de acordo com esta orientação conceptual ao privilegiar a formação académica em detrimento da formação pedagógica.

A orientação tecnológica

Esta abordagem remonta aos princípios do século XX e tem as suas origens na psicologia behaviorista que dominou durante muito tempo a formação de professores.

Segundo esta perspectiva, aprender a ensinar implica o conhecimento de princípios e destrezas, comprovadamente eficazes, resultantes de estudos científicos sobre o ensino (García, 1999). Na formação de professores, a ênfase é colocada no desenvolvimento de competências de ensino específicas e observáveis em que “os critérios de êxito são sempre explícitos e o desempenho é considerado como a medida mais válida de competência” (Simões, 1996, 107). Nesta medida, o professor é concebido como um técnico ou executor de práticas consideradas eficazes.

A partir das investigações encetadas nos anos 80 começa a desenhar-se uma variante dentro da orientação tecnológica que tem a ver com a tomada de decisões. Assim, o importante não é só possuir destrezas e competências mas fazer uso delas, isto é, ser capaz de seleccionar a competência mais adequada a cada situação em concreto. O objectivo na formação de professores é desenvolver nestes profissionais estratégias de resolução de problemas e de tomadas de decisões.

Esta perspectiva de cariz mais cognitivista foi aplicada por Cornford (1991, cit. por García, 1999) num programa de formação, através do micro-ensino, cujo objectivo era levar os professores a desenvolver competências de processamento de informação e de tomada de decisões.

A orientação personalista

É uma das abordagens na formação de professores que, em termos terminológicos, se manteve menos sujeita a oscilações (Pessoa, 2001), embora tenha sofrido das influências da psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia que tiveram repercussões na forma de perspectivar o ensino e a sua formação (García, 1999; Pessoa, 2001).

Na década de 70 começaram a surgir diversas perspectivas no ensino que consideravam impossível desligar o eu pessoal do eu profissional (Nóvoa, 2000), o que implica que para compreender o eu profissional se tenha de compreender o eu pessoal. Esta orientação vai ao encontro dessas tendências, daí que a ênfase deste paradigma seja colocada na pessoa, considerando o seu todo.

Trata-se de um modelo que concebe a formação de professores como uma forma de desenvolvimento do adulto em que o comportamento depende da forma como este se auto-percepciona, do entendimento que faz das situações vivenciadas e das relações que se estabelecem entre estas duas percepções (García, 1999).

Partindo destes pressupostos, o objectivo na formação de professores é encorajar o professor a descobrir o seu próprio estilo de ensino, a fazer uso de si próprio de uma forma eficaz de modo a que consiga atingir o melhor tipo de intervenção educativa. Por outras palavras, esta abordagem “concebe a competência no ensino como equivalente à maturidade psicológica” (Simões, 1996, 107), sendo, portanto, fundamental proporcionar aos professores em formação a capacidade de desenvolverem um autoconceito positivo.

A formação de professores deixa, assim, de ser um processo de ensinar aos professores como ensinar, “de ensinar o método mais eficaz a todos os professores em formação, mas o método mais eficaz em função das características pessoais de cada professor em formação” (García, 1999, 38).

Aprender a ser professor é, então, mais do que saber ou saber fazer é um processo de tornar-se, que poderá significar uma mudança psicológica face a uma maior responsabilidade; o desenvolvimento do conhecimento de si e do seu próprio estilo de ensino; ou ainda a transferência de preocupações, de si ou sobre si, para com os alunos e a sua aprendizagem (Pessoa, 2001).

O programa PTEP (Personalized Teacher Education Program) organizado na Universidade do Texas com base nos trabalhos de Frances Fuller é um exemplo de programas orientados para o desenvolvimento pessoal. Após os estudos que efectuou, esta autora verificou que as preocupações pessoais dos professores em formação evoluíam de um estágio, em que o professor se centrava sobre si mesmo, para um outro em que havia uma maior preocupação com os métodos de ensino e com os alunos. Este programa pretende dar resposta às preocupações dos professores num determinado momento e ajudá-los a evoluir para estádios superiores de preocupações (García, 1999).

Orientação prática

Esta concepção de formação de professores, tal como a orientação académica, tem vindo a ganhar na actualidade um novo entendimento e valorização como processo para aprender a arte e o ofício do ensino (García, 1999).

Na orientação prática ou artesanal o ensino é visto como uma arte ou um ofício e o professor como um artesão ou executante desse ofício (Simões 1996). Do ponto de vista deste paradigma “o profissional docente é um especialista no conteúdo do ensino e um artesão nos modos de transmissão, de controle da vida na sala de aula e das formas de avaliação” (Gómez, cit. por Pessoa, 2001, 36).

Na formação de professores o processo é visto como o de formação de aprendizes, em que se aprende a ensinar observando professores mais experientes, tal como acontecia na formação de artesãos, digamos que, numa fase posterior, e ainda apoiando-se na sabedoria de profissionais experientes, o conhecimento é construído por ensaio e erro, numa sequência cada vez mais complexa de desenvolvimento de capacidades que devem ser adquiridas como rotinas (Simões, 1996; Pessoa, 2001). A

este propósito, Feiman-Nemser afirma que “ esta visão do ensino mostra que se aprende a ensinar através de uma combinação de experiências directas e interações com colegas e mentores sobre situações problemáticas. Através destas experiências, os principiantes são iniciados numa comunidade de práticos e no mundo da prática” (1990 cit. por García, 1999).

Nesta concepção de formação a experiência assume, então, um valor *mítico* dado que representa o conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. “O formador é, simultaneamente, um professor experiente e um modelo” (Altet, 2000, 28). Contudo, as experiências acontecem em pessoas que possuem esquemas mentais através das quais conseguem dar significado às experiências, o que nos leva a dizer que “os indivíduos não aprendem a ensinar de uma forma mecânica, rotineira e previsível. O sujeito-professor traz consigo um conhecimento prévio quando se implica em qualquer actividade didáctica” (García, 1999, 40), daí que se possa acrescentar uma outra característica ao ofício de ensinar, a de *artistry*, que tem inerente uma aptidão ou sensibilidade artística, que vai para além das meras capacidades técnicas ou rotinas, e que se traduz numa maior flexibilidade interventiva (Feiman-Nemser, 1990, cit. por Pessoa, 2001). Por outras palavras, este termo pressupõe um saber tácito, intuição, talento e o domínio de técnicas, decorrentes não necessariamente da formação recebida, que permite, a quem as possui, reconstruir um problema e encontrar soluções adequadas às situações (Damião, 2007).

Na perspectiva mais tradicional ou artesanal, no contexto da formação de professores, as práticas de ensino são concebidas como um processo de iniciação ao ofício e o professor como um mestre que ensina um conjunto de competências e o seu próprio estilo de ensino. Este modelo favorece um tipo de aprendizagem passiva e, ainda, uma perspectiva parcial do ensino. O professor é encarado como reprodutor de práticas, onde não há muito espaço para o questionamento sobre essas práticas, daí que Gómez tenha acrescentado à abordagem tradicional uma abordagem que designou de “abordagem reflexiva sobre a prática” (1992, cit. por García, 1999, 40).

A abordagem reflexiva sobre a prática defende a concepção de que o professor aprende observando a prática de profissionais experientes mas também através da reflexão partilhada com esses profissionais sobre essa mesma prática. As origens desta concepção de ensino remontam a Dewey (1933), que se referia ao ensino reflexivo deste modo: “o exame activo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que

retira” (Dewey, 1989, cit. por García, 1999, 41). Schön (1997), ao revalorizar o conceito de reflexão-na-acção, que é um processo que permite aos práticos e aos professores de uma forma geral a aprendizagem através da reflexão crítica da sua própria actividade docente, concede a esta perspectiva um contributo fundamental. Daqui concluímos da necessidade de formar professores que consigam ser reflexivos em relação às suas práticas lectivas indo ao encontro das actuais tendências e exigências do ensino.

A orientação social-reconstrucionista

Esta orientação, na perspectiva de García (1999), nos seus princípios gerais, mantém uma relação estreita com a orientação prática. Neste paradigma, a ênfase é dada aos processos de pesquisa e aos contextos onde ocorre o ensino (Simões, 1996). Neste sentido, na formação de professores, a aquisição de capacidades técnicas não é encarada como um fim em si mesmo mas como um meio que permite aos professores desenvolver hábitos de pesquisa e análise sobre o seu próprio ensino e sobre os contextos onde este acontece: os alunos, as escolas e a sociedade, “de forma a problematizarem o que, à partida, é dado como garantido quer seja o papel da escola quer do professor” (Pessoa, 2001, 38). Pretende-se, desta forma, promover nos professores a actividade reflexiva, procurando desenvolver neles uma consciência das causas e dos efeitos das suas acções para que possam ter uma atitude mais interventiva.

Neste modelo, “a dialéctica teoria-prática deve ser substituída por um vaivém entre prática-teoria-prática em que o professor se deve tornar num profissional reflexivo capaz de analisar as suas práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias. A formação apoia-se nos contributos dos profissionais e dos investigadores que procuram articular uma abordagem do tipo acção-saber-problema” (Altet, 2000, 28).

Do ponto de vista social-reconstrucionista, a reflexão não é uma simples actividade de análise técnica, “mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como activistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo” (García, 1999, 44). Reconhece-se, aqui, uma estreita ligação da teoria crítica aplicada ao ensino mas numa vertente progressista e radical ao sistema educativo (Feiman-Nemser, 1990, cit. por Pessoa, 2001).

Os programas de Formação Orientada para a Indagação têm como objectivo levar os professores a afastarem-se de concepções estáticas pré-estabelecidas e

adoptarem uma atitude reflexiva, interligando a teoria à prática “dado que a prática produz o conhecimento tácito que deve ser considerado pelo seu valor” (García, 1999, 45).

1.2. Novas perspectivas em torno das concepções da formação de professores

Após a análise dos diferentes paradigmas que orientam a formação de professores somos levados a concluir que nos múltiplos estudos que procuram sintetizar as diferentes concepções não se utilizam as mesmas linhas teóricas, a terminologia com que são designadas não é a mesma e os pressupostos em que se apoiam não são conceptualizados de modo idêntico. Por outro lado, estas orientações ou paradigmas não se sucedem no tempo, coexistindo tanto as que se apresentam como antagónicas, como as que se complementam. Há, no entanto, semelhanças entre elas apesar de os contextos que as suportam divergirem, o que nos leva a considerá-las como propostas flexíveis e sujeitas a novos entendimentos, uma vez que, novos conceitos vão sendo introduzidos.

Assim, a orientação académica e a orientação prática, nas suas vertentes mais tradicionais, encaravam a formação de professores como um processo de transmissão/aquisição de conhecimentos teóricos e/ou práticos, sendo os professores vistos mais como receptores desses conhecimentos do que parceiros na definição da natureza e direcção da sua formação. Contudo, na orientação académica reconhece-se hoje a necessidade de o professor, para além do conhecimento do conteúdo da matéria, possuir também o conhecimento pedagógico do conteúdo. Do mesmo modo, a ideia de aprender através da prática observando profissionais experientes tem dado lugar ao aprender de forma flexível e reflexiva com a colaboração desses profissionais.

Relativamente ao paradigma personalista, este veio reafirmar que a profissionalidade não se ensina, uma vez que depende mais do que o professor é e daquilo em que acredita (Damião, 2007) Por outro lado, “a valorização da pessoa poderá ser o reconhecimento, actualmente defendido numa perspectiva de formação contínua, da sua voz ou de uma sabedoria mais prática” (Pessoa, 2001, 43), aspecto que tem levado à utilização de novas metodologias de investigação e à produção de

abundante literatura sobre as histórias de vida dos professores e do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Quanto à orientação social-reconstrucionista, esta tem vindo ao encontro da crescente consciência das responsabilidades que o professor deve assumir perante a sociedade, levando-o a investir, por iniciativa própria, no seu próprio desenvolvimento profissional, tornando o ensino mais adequado às circunstâncias e aos contextos educacionais em mudança. Este modelo, ao proporcionar a ponderação das consequências morais e sociais da acção docente sobre os alunos, as escolas e a sociedade (Simões, 1996), favorece um “retorno à reflexão ética e axiológica” (Estrela, 1999, cit. por Damião, 2007, 38) e envolve os professores na determinação e controlo das suas acções.

A reflexividade tem sido apresentada como um elemento fundamental no desenvolvimento do conhecimento profissional do docente. Na opinião de Feiman-Nemser (1990, cit. por Pessoa, 2001) vai sendo introduzida a diferentes níveis nas várias orientações conceptuais, para se constituir como abordagem autónoma. Contudo, há que tomar cautelas, “nem sempre a reflexão produz conhecimento novo e válido, podendo facilmente levar à lógica da legitimação da acção, à confirmação de preconceitos ou à inibição da acção, fechando o indivíduo em si mesmo e alheando-se da multidimensionalidade do real” (Estrela, 1999, cit. por Damião, 2007, 44), problemas que, no nosso entender, poderão ser contornados se a reflexão for partilhada em ambientes de trabalho cooperativo.

Nesta análise, procurámos sobretudo salientar algumas novas abordagens de que se revestiram os diferentes modelos de formação. Podemos-nos agora interrogar sobre qual(quais) é(são) o(s) mais válido(s) na orientação e formação de professores, tendo como fim último a melhoria das aprendizagens dos alunos. Pelo exposto no ponto anterior, pode admitir-se que, por si só, nenhum dos referidos paradigmas demonstrou ser capaz de explicar o ensino na sua globalidade. No seu conjunto clarificam uma vasta gama de aspectos relativos ao ensino e, nesta perspectiva, em vez de alternativos talvez possamos considerá-los complementares.

Para além desta ambivalência, uma outra questão está na ordem do dia. Segundo Formosinho e Niza (2009), a formação de professores não tem conseguido responder com eficácia à democratização do ensino e ao sucesso educativo de todos os alunos.

Segundo Nóvoa (1995), “a formação de professores tem oscilado entre *modelos académicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos

práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. Esta oposição não faz na actualidade qualquer sentido. Ainda segundo este autor, há necessidade de adoptar “modelos *profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições do ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância” (Nóvoa, 1995, 26).

Nesta linha de pensamento se situa Altet (2000), quando se refere a um modelo profissional que integra a formação científica e profissional, parecendo ir ao encontro das actuais tendências de formação de professores. Neste modelo, o professor é visto como um profissional dotado de competências específicas que se apoiam em saberes provenientes da ciência, “legitimados pela universidade ou resultantes das práticas” (Altet, 2000, 26). Neste sentido, pretende-se que o professor, ao integrar práticas bem sucedidas, seja capaz de reflectir na e sobre a acção, adaptar-se aos contextos e a situações problemáticas variadas e agir em conformidade (Altet, 2000).

Seguindo esta tendência de revalorização da formação e da profissão docente, a formação de professores exige ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua (Nóvoa, 1995).

Campos, na sua intervenção sobre Políticas de Formação de Professores na União Europeia apontou, como meta a atingir na formação de professores em Portugal, “a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para actuarem reflexivamente como profissionais de mudança a nível da sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma, e do território educativo” (2002, cit. por Formosinho & Niza 2009, 120).

Com efeito, os estudos na década de 90 apontam para uma reforma da formação de professores assente “no exercício de uma prática reflexiva e na aquisição de saberes e de competências agrupados em referenciais decorrentes da análise das práticas do ensino” (Perrenoud, 1996; Paquay *et al.*, 1996, cit. por Formosinho & Niza, 2009, 122). Na área da investigação novas perspectivas de articulação com a formação têm surgido, sendo os professores considerados como práticos capazes de investigar, reflectir, e produzir saberes a partir da sua acção docente.

A criação de dispositivos organizacionais de articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas passará “pela diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber científico” (Nóvoa, 1997, 28), deixando a prática profissional de ser perspectivada apenas como aplicação de teorias elaboradas pelos teóricos, para tornar-se “num espaço original e relativamente

autónomo de aprendizagem e de formação para os práticos” (Tardif et. al., 1998, cit. por Formosinho & Niza, 2009, 122).

Deste modo, é possível que “os esforços inovadores na área de formação de professores contemplem práticas de formação-acção e de formação-investigação” (Nóvoa, 1995, 26).

1.3. A formação reflexiva: rumo a um renovado paradigma

O que somos hoje ou aquilo de que temos noção do que somos é produto de um longo percurso, de vários anos de experiência profissional e escolar, por vezes percorrido com alguns sobressaltos, mas a maior parte feito de experiências enriquecedoras, de partilhas, de conversas que, aparentemente, eram apenas isso mesmo, mas que mais tarde se tornaram um potencial de ideias ou de significados; há impressões que ficam e que permitem que se fale do acto educativo, de formas de crescer, conhecer e educar.

Todos nós já nos confrontamos com situações onde foi posto em causa o nosso entendimento sobre as coisas, pois era essa a nossa verdade, ou nós próprios nos questionámos sobre o quanto estávamos errados. Estas e outras reflexões servem para mostrar ou estabelecer relações com outras, nomeadamente as de desempenho profissional, convergindo todas elas “para uma necessária problematização em torno do que é o conhecimento, de como se conhece e da validade desse conhecimento” (Pessoa, 2001, 3).

O respeito pelas diferenças e pela diversidade leva-nos à procura de outros entendimentos, de outras possibilidades ou verdades, “é sobre este fio que se efectua o itinerário do caminhar para si com os outros e do caminhar consigo para os outros” (Josso, 2002, 127).

Esta perspectiva leva-nos à aceitação das epistemologias construtivistas que defendem que o conhecimento da realidade é construído pelo sujeito a partir da sua própria experiência da realidade, cuja construção dependerá da disponibilidade do sujeito para escutar as vozes, a sua e a dos outros, necessária à valorização dessa experiência (Pessoa, 2001). Do valor dado à experiência, o conhecimento torna-se

inteligível ao sujeito através das representações que faz dessa experiência em que o mesmo estará, assim, implicado (Pessoa, 2001).

O tempo entendido como pausa, que nos distancia das experiências vividas, é fundamental na actividade reflexiva. Não basta aceder à experiência, num processo de recuperação simples através da memória para que haja aprendizagem ou construção do conhecimento. A aprendizagem reflexiva implica assim um pensamento intencional acerca da acção com vista ao aperfeiçoamento e é no distanciamento que vamos encontrar outras respostas para a compreensão da mesma situação ou perspectivar novos pontos de vista (Pessoa, 2001). A distanciação permite a objectivação dos factos, o amadurecimento indispensável à análise racional e à teorização, onde se releva o saber olhar e, deste modo, “a distanciação progressiva só pode ser operatória quando a pessoa se implica neste conhecimento epistemológico de si” (Josso, 2002, 146).

A reflexão implica assim saber pensar, ser capaz de procurar o conhecimento que refute ou confirme a crença inicialmente tida como certa, mas para que se aprenda a pensar é necessária uma certa flexibilidade cognitiva que deverá ser treinada pois só assim se consegue aceder a outras e diferentes perspectivas ou a diferentes níveis de representação da vida real.

1.3.1. Alguns desafios da prática reflexiva

No contexto da sociedade actual em permanente mudança, em que a educação tem um papel fundamental, é importante a atitude reflexiva. A reflexividade é o caminho que permite aos professores participar do salto evolutivo que se torna uma exigência dos actuais sistemas sociais.

A reflexão é, provavelmente, o conceito mais utilizado por investigadores e formadores de professores para se referirem às novas tendências da formação.

A vaga actual de reformas educativas, que se está a desencadear um pouco por todo o mundo civilizado, constitui uma oportunidade ímpar para reexaminar os contextos que as motivam e os efeitos que produzem. Na educação o debate centra-se à volta do saber escolar e da reflexão-na-acção dos professores e alunos (Schön, 1997).

Zeichner (1993) apoia-se nesta tendência e enquadra-a num processo de rejeição das reformas educativas feitas de cima para baixo, nas quais os professores são

considerados meros participantes passivos, na necessidade de reconhecer, não só às universidades e centros de investigação mas, sobretudo, aos próprios docentes, a capacidade de produzir conhecimento e, ainda, na necessidade de valorizar o professor como agente activo no processo ensino-aprendizagem.

Em educação a diversidade de expressões em torno da reflexão é enorme, existe uma grande dispersão semântica e uma grande diversidade de propostas metodológicas, o que torna difícil a sua definição, no entanto, é possível encontrar uma base comum. Para Gómez, “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos” (1997, 103). Assim, o conhecimento só pode ser considerado um instrumento dos processos de reflexão se for integrado, não em parcelas isoladas da memória, mas em esquemas de pensamento activados pelo indivíduo quando interpreta e organiza a sua experiência.

Reflectir sobre a própria prática, na expectativa de que a reflexão é um instrumento do pensamento e da acção, passa a ser aceite como uma prática indispensável a todos os professores. Para compreender melhor esta perspectiva de formação torna-se necessário distinguir as dimensões do processo reflexivo que integram o pensamento prático no seu sentido mais amplo: “conhecimento-na-acção, reflexão-na-acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção” (Schön, 1983, cit. por Gómez, 1997, 104).

O conhecimento-na-acção é a componente intelectual que orienta toda a actividade humana e se traduz no saber-fazer mas, não raras vezes, pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que actuamos. “Schön chama a este componente do pensamento prático reflexão-na-acção” (Gómez, 1997, 104). A reflexão-na-acção tem por base um estado de surpresa, de dúvida, de indecisão que determina um esforço na identificação da natureza do problema, na procura de potenciais soluções e, deste modo, de respostas que conduzirão ao conhecimento e à resolução do mesmo. Neste processo é impossível separar as componentes racionais das componentes emotivas ou afectivas que condicionam a acção e a reflexão (Schön, 1997).

Para Perrenoud (1999), na acção a reflexão permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la, compreender o que está a desencadear problemas, desligar-se de procedimentos prontos na regulação do processo ensino-aprendizagem.

A reflexão é um processo de grandes potencialidades na formação do profissional prático. “Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica

com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional (...). No contacto com a situação prática não só se adquirem e constroem novas teorias e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem” (Gómez, 1997, 104).

A aplicação da reflexão-na-acção ao ensino na sala de aula debate-se com algumas limitações, nomeadamente com a variável tempo, na medida em que é impossível de se realizar na prática a um nível consciente por não haver tempo suficiente (Day, 2001).

A reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção são processos de análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre a própria acção. É olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-acção, utilizando o conhecimento para descrever e avaliar os vestígios deixados na memória pelas experiências anteriores. É uma reflexão sobre a representação ou reconstrução *a posterior* da acção.

“A reflexão sobre a acção supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-acção e a reflexão-na-acção em relação com a situação problemática e o seu contexto”. Estes três processos de que falámos constituem o pensamento prático do professor e não são independentes, “completando-se entre si para garantir uma intervenção prática racional” (Gómez, 1997, 105).

Gómez (1997) alerta para o facto de, quando a prática se torna rotineira e o conhecimento-na-acção mais tácito, o professor arrisca-se a reproduzir a sua competência prática e a perder as oportunidades da aprendizagem proporcionadas pela reflexão na acção e sobre a acção, empobrecendo o seu pensamento. Para evitar essa situação, Perrenoud fala de uma prática reflexiva metódica que “tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas” (1999, 11).

A reflexão-na-acção também não pode ser considerada um processo autónomo e auto-suficiente, a pressão do momento pode condicionar os mecanismos de análise, com a serenidade proporcionada pelo pensamento *a posteriori*, o professor poderá e deverá reflectir nas suas teorias implícitas e no papel que tem dentro do contexto em que actua.

Para Day (2001), a reflexão-na-acção, num plano ideal, é um processo sistemático de deliberação que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática visto que pode permitir, em termos futuros, planear o ensino e a aprendizagem. Acrescenta que, ao contrário da reflexão-na-acção, a reflexão-sobre-a-acção cria oportunidades de diálogo com os outros professores. No entender deste autor (2001),

esta dimensão da reflexão parece ajustar-se aos tipos de actividades de planificação colectivas que estão a ser encorajadas pelas reformas educativas de alguns países como no Reino Unido, na Austrália, na Suécia, nos EUA e na Noruega.

A este propósito, Perrenoud (1999) diz que a prática reflexiva nunca é inteiramente solitária, visto que se apoia em conversas informais, em práticas de feedback, passa pelos grupos de trabalho, recorre a especialistas externos, insere-se em redes, em suma, apoia-se em processos de formação que fornecem os instrumentos ou as bases teóricas para uma melhor compreensão dos processos em jogo e do processo em si.

Quando um professor reflecte na e sobre a acção converte-se num investigador na sala de aula; ao reflectir sobre o ecossistema, que é a sua sala de aula, constrói teorias adequadas às situações em específico e elabora, em consonância, estratégias de acção apropriadas. “As bases do auto-desenvolvimento profissional dos professores radicam nesta dinâmica reflexiva” (Barrow, 1984, cit. por Gómez, 1997, 106). Parece-nos, portanto, que o pensamento prático do professor é de fulcral importância para compreender o processo de ensino-aprendizagem e promover a qualidade de ensino numa perspectiva que se pretende mais próxima das realidades educativas.

Aos longo dos tempos, vários autores têm apresentado classificações de diferentes tipos de reflexão com propósitos também diferentes, muitos dos quais decorrem de um sistema de valores exterior à escola, procurando chamar a atenção para os efeitos da sua influência sobre os professores e os alunos. Day (2004) refere que a prática reflexiva vai para além das responsabilidades instrumentais da educação ao incluir a cidadania e ao criar condições para uma disposição positiva dos alunos em relação a uma aprendizagem ao longo da vida. Damásio refere a necessidade que os professores têm de “ir para além do aqui e agora”, de se colocarem a eles próprios e aos outros nos seus contextos para serem capazes de antecipar futuros alternativos (2000, cit. por Day, 2004, 158).

Independentemente das críticas e de maneiras diferentes de entender a prática reflexiva, Goodson refere que “o importante é que todos os professores reflectam de uma forma ou de outra; que consigam exprimir e partilhar mais explicitamente as suas reflexões; que a reflexão esteja no cerne do que significa ser-se um profissional e que a formação, a supervisão e o desenvolvimento dos docentes sejam construídos de forma a tornarem essa reflexão explícita mais exequível e completa” (2008, 215).

1.4. A formação de professores como supervisão

McNergney e Carrier (1981 cit. por Simões 1996) apresentaram uma abordagem de formação de professores para dar respostas às necessidades educativas individuais dos professores tendo por base algumas concepções tradicionais dominantes nos EUA. “Entre as concepções com que a confrontam é de realçar a formação de professores como supervisão, como administração, como aconselhamento, como desenvolvimento curricular, como disciplina científica e como intervenção clínica” (Simões, 1996, 108). Para Simões (1996), apesar de estes autores proporem uma concepção inovadora no âmbito da formação inicial, não se afastam de outras abordagens que fazem depender o desenvolvimento do professor, enquanto profissional do ensino, dos resultados da sua acção junto dos alunos. No entanto, entendem que a formação dos professores não deve só dar respostas às questões mais práticas e imediatas do professor mas também projectar a sua evolução a longo prazo numa visão mais englobante.

De entre as áreas de formação atrás mencionadas, vamos destacar apenas a formação de professores como supervisão, tendo em conta o âmbito do nosso estudo e por, no nosso entender, ser uma vertente importante na formação de professores, dando para tal uma visão do seu enquadramento global.

Alarcão e Tavares (2007) dão-nos conta que o termo supervisão começava a ser usado no meio académico por altura dos finais da década de 80 “como alternativa à designação de *orientação de prática pedagógica*”, termo que na área educativa não era totalmente aceite pelo “anglicismo e sobretudo, pela falta de compreensão relativamente à conceptualização que o sustentava”, a palavra supervisão tinha “conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (2007, 3). A sua vulgarização e aceitação acontecem nos anos 90 e hoje atribuiu-se a esta designação em contexto escolar a ideia de acompanhamento do processo formativo. Fruto da criação em Portugal de vários cursos de especialização nesta área, a conceptualização sobre a supervisão alargou-se a outras áreas profissionais, e as próprias instituições, pela exigência de qualidade interna, estimularam concepções de supervisão.

A área da supervisão desenvolveu-se assim em função da própria evolução registada nas perspectivas de encarar a educação e a formação de professores, nomeadamente a formação contínua de professores que começou a ser vista como uma

necessidade. Atingiu uma “dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional” e na capacidade de se questionarem sobre a sua prática pedagógica, “aceita hoje os desafios que lhe coloca a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se auto-questionar e auto-avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social” (Alarcão & Tavares, 2007, 4).

A supervisão, apesar desta evolução, continua para estes autores ligada a desenvolvimento e aprendizagem, entendendo-a como uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos futuros profissionais. Sendo a prática profissional uma componente fundamental no processo de formação de profissionais, quaisquer que sejam, a formação inicial é apenas uma etapa na formação que hoje se designa por formação ao longo da vida estabelecendo assim uma continuidade entre o que se denominava de formação inicial e formação contínua. Neste contexto, a figura do supervisor normalmente desaparece mas a supervisão assume outros contornos, “a auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor colega no âmbito do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão” (Alarcão & Tavares, 2007, 113).

Nos últimos anos a investigação-acção e a formação em contexto de trabalho têm adquirido importância enquanto acto formativo. A experiência profissional e o desejo de resolver os problemas do quotidiano a partir dessa experiência levam os professores a uma atitude reflexiva, crítica e transformadora. O trabalho colaborativo ganha espaço na construção partilhada do conhecimento situado. Neste contexto, “a supervisão da prática educativa, e não meramente pedagógica, emerge não apenas como caso particular de ensino aprendizagem, mas como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2007, 129).

As novas tendências supervisivas “enquadram-se no pensamento actual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional, mas também sobre a profissionalidade docente e a cultura das organizações onde esta actividade decorre – a escola – e sobre a qual incide – as pessoas e o currículo” (Alarcão & Roldão, 2008, 16). O ensino é visto como uma actividade situada e contextualizada, e pressupõe um professor que reflecta na sua prática, integrando “os múltiplos saberes

fundadores do saber profissional dos professores, pelas interações que, no acto de ensinar (...) se estabelecem entre o saber, as pessoas e o contexto educativo” (Alarcão & Roldão, 2008, 16).

A identidade profissional desabrocha no período do estágio, no âmbito da prática pedagógica, onde a mobilização dos saberes e a sua articulação adquirem valor conceptual e orientador do acto educativo, ainda que, se admita que este processo se inicia nos cursos de formação inicial de professores, desencadeando neles um momento de questionamento, fazendo emergir novas representações de si e do trabalho profissional a que vai dar início (Alarcão & Roldão, 2008). Esta nova identidade é consolidada e desenvolvida à medida que se desenvolve a actividade docente, visto que, a incorporação de novos saberes estrutura a relação de pertença a um grupo de trabalho, bem como o desenvolvimento da carreira profissional (Dubar, 2003). Nesta medida, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor acontecem em simultâneo.

Desta forma, a supervisão dever-se-á orientar para um campo de actuação que dirija a sua atenção para a identidade do professor e para os processos de supervisão que apoiam a sua construção e o seu desenvolvimento. Será fundamental que se tomem em consideração os processos de construção da profissionalidade e a sua relação com a supervisão numa altura em que se perspectivam novas tarefas neste âmbito, com destaque para a avaliação do desempenho docente (Alarcão & Roldão, 2008).

Apesar destas novas tendências, a supervisão continua ainda, senão concebida, pelo menos a ser praticada, em larga medida, como o foi no passado, tendo incorporado muitas das suas funções tradicionais, o que a leva a ser mal encarada por muitos professores que vêem o supervisor como um inspector e não como um entendido na área das ciências da educação e (ou) especificamente na sua área disciplinar que tem a função de os ajudar a tornarem-se bons profissionais (Simões, 1996).

Esta concepção é agravada pela circunstância de os professores que têm funções supervisivas assumirem essa função sem o devido suporte teórico, o que lhes retira credibilidade e os impede, de alguma forma, de desempenhar eficazmente as suas funções.

1.5. O desenvolvimento profissional como formação

Dewey (1934) afirmava que a educação é, acima de tudo, um processo em que a disponibilidade criada pela pessoa para continuar a evoluir ao longo da vida é a condição necessária para que possa aceder aos estádios seguintes do seu desenvolvimento. Esta ideia é antecipatória, se considerarmos os avanços resultantes das pesquisas efectuadas desde então na área da psicologia do desenvolvimento, face às tendências actuais de conceber a educação como um modo de promover em cada indivíduo o desenvolvimento máximo das suas capacidades (cit. por Simões, 1996).

É, pois, evidente a necessidade de perspectivar a educação e formação de professores tendo em conta toda a complexidade que estes conceitos encerram. “O ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente” (Day, 2001, 25). Por outro lado, os fenómenos modernos da massificação do ensino, os avanços dos conhecimentos científicos e tecnológicos nas áreas de comunicação e informação associados a globalização da economia tornaram imprescindível a promoção de uma formação permanente como um processo de ciclo de vida – *long life learning education* (Delors *et al.*, 1996, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009).

Nesta conjuntura, os professores só poderão cumprir os objectivos educacionais se tiverem uma formação adequada e se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do compromisso numa aprendizagem ao longo de toda a carreira (Day, 2001).

O desenvolvimento profissional dos professores surge naturalmente ligado à formação contínua mas, neste ponto, vamos apenas considerar o que é a sua especificidade. Vamos privilegiar as perspectivas que ligam a acção docente aos contextos, isto é, as perspectivas que conceptualizam o desenvolvimento profissional através da intervenção educativa nos contextos da acção.

Antes de prosseguirmos, convém estabelecer as relações entre formação contínua e desenvolvimento profissional e clarificar os conceitos. De facto, os termos de formação contínua, formação permanente, crescimento profissional, desenvolvimento profissional e desenvolvimento dos professores são termos utilizados, por vezes, indiferentemente, como se traduzissem a mesma coisa.

García revê estes conceitos e chama a atenção para o conceito de desenvolvimento profissional dos professores “por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino” (1997, 55). Na perspectiva deste autor, a noção de desenvolvimento profissional tem implícito o sentido de evolução e continuidade que se contrapõe à tradicional separação entre formação inicial e aperfeiçoamento, com a qual a formação contínua é conotada. Pressupõe, ainda, uma valorização dos aspectos contextuais e organizativos orientados para a mudança, constituindo um passo importante na resolução de problemas educativos e de actividades de aperfeiçoamento em contexto escolar. “Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto (Oliveira-Formosinho, 2009, 225).

Há autores que utilizam indiferentemente os dois termos, mas a maioria faz a distinção entre os dois conceitos, considerando a formação contínua um subsistema do desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009).

Para esta autora a formação contínua é mais do que um subsistema, “formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida”, a formação contínua “mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento” (Oliveira-Formosinho, 2009, 225).

O desenvolvimento profissional é, deste modo, “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (Oliveira-Formosinho, 2009, 226). Este conceito pressupõe o enriquecimento pessoal, o benefício dos alunos e o conhecimento profissional prático que são as grandes finalidades deste processo.

O conceito de desenvolvimento profissional pode ainda corresponder a uma “visão alargada da aprendizagem profissional”¹ (Lieberman 1996, cit. por Day, 2001,

¹ O conceito proposto por Day (2001) vai ao encontro desta visão alargada de desenvolvimento profissional ao envolver “todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício directo ou indirecto do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes da mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”.

18) ao incluir a aprendizagem pessoal, sem qualquer tipo de orientação, proporcionada pela experiência que permite a sobrevivência e a adaptação a diferentes contextos escolares, a aprendizagem informal que resulta de vivências na escola e, ainda, a aprendizagem formal mais “acelerada” disponibilizada através da formação contínua com carácter organizado.

Mas, para uma melhor compreensão desta forma de crescimento profissional há que proceder a uma análise das diferentes perspectivas, modelos e princípios de desenvolvimento profissional, cuja comparação nos ajudará a entender melhor os percursos alternativos de aprofundamento deste conceito.

A partir dos anos 80 começa a generalizar-se a ideia de que o professor é o principal agente de inovação educacional, ideia que é acompanhada da necessidade de uma formação contínua como suporte a esse seu papel. As primeiras avaliações da eficácia dos formatos de formação contínua praticados apontavam para um elevado grau de insatisfação, tornava-se, portanto, necessário compreender as características dos programas de desenvolvimento profissional bem sucedidos (Oliveira Formosinho, 2009).

Destacamos neste nosso estudo os contributos de Hargreaves e Fullan (1992, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009), Hargreaves e Fullan (2001), Sparks e Loucks-Horsley (1990, cit. por (Oliveira-Formosinho, 2009), Day (2001) que abrem caminho para novos entendimentos da formação profissional.

1.5.1. Perspectivas de desenvolvimento profissional

Hargreaves e Fullan (1992, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009) no seu livro *Understanding teacher development* apresentam três perspectivas de desenvolvimento profissional que resultam da reflexão que efectuaram sobre oportunidades para ensinar².

Para estes autores fornecer aos professores “oportunidades para aprender” implica fornecer “oportunidades para ensinar”, e é nas diferentes interpretações do que é fornecer “oportunidades para ensinar” que enquadram as diferentes perspectivas que

² Woods (1990 cit. por Oliveira-Formosinho, 2009, 227) “refere que “as oportunidades para ensinar” são requisitos para as “oportunidades de aprender” e estas estão no coração dos esforços para melhorar a qualidade e a igualdade educacional. Contudo, a ideia de “oportunidades de ensinar” está aberta a diferentes interpretações”.

apresentam e que passamos a enunciar: “desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências; desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão de si mesmo (*self-understanding*); desenvolvimento do professor como mudança ecológica” (Oliveira-Formosinho, 2009, 228).

O desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências

Segundo Hargreaves e Fullan, “uma forma de providenciar aos professores “oportunidades para ensinar” é facilitar-lhes os conhecimentos e competências que farão crescer a sua capacidade de providenciar melhores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos” (1992, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009, 228).

Esta forma de desenvolvimento passa por transmitir aos professores um conhecimento mais aprofundado dos conteúdos a ensinar e por um maior desenvolvimento das competências de ensino. O pressuposto desta perspectiva assenta na ideia de que há uma base de conhecimentos válidos e estáveis, independente dos contextos, que deve ser transmitida aos professores, sendo esta a sua característica fundamental. Por ser facilmente operacionalizável, e por não interferir nos territórios de influência já estabelecidos, tem grande aceitação por parte dos administradores educacionais. Contudo, é alvo de várias críticas. É um processo que é imposto aos professores por entidades exteriores à escola o que pode gerar resistências e falta de empenho por parte destes. Revela, ainda, uma falta de respeito pelo conhecimento profissional prático do professor que, quando considerado válido, se fosse tido em conta, permitiria que se “procedesse a ajustamentos no processo de implementação na prática dessas verdades teoricamente definidas e empiricamente testadas” (Oliveira-Formosinho, 2009, 229).

Subjacente a este problema existe um outro que se prende com o facto de a evidência empírica para confirmar os conhecimentos adquiridos ao nível da prática não poder ser considerada absoluta e independente dos contextos. No que se refere à investigação educacional os níveis de insegurança são incontornáveis e aconselham a que “a investigação converse criticamente com a sabedoria profissional e a experiência da prática corrente, não se colocando numa atitude da imposição dogmática de novas práticas” (Oliveira-Formosinho, 2009, 230).

Como proposta de solução, Hargreaves e Fullan defendem que é indispensável retomar “práticas de investigação educacional cuja primeira finalidade seja o envolvimento, no diálogo crítico, com a sabedoria prática já existente e não o apoio ao controlo político e burocrático pelos administradores educacionais do desenvolvimento educacional” (1992, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009, 230). A este propósito, num trabalho posterior, estas autoras acrescentam, ainda, que é necessário considerar o conhecimento produzido pelos professores ou corre-se “o risco de passar ao lado de práticas válidas já existentes e de ao fazê-lo alienar os professores (2001, 45).

O desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão pessoal

Esta segunda perspectiva parte do princípio de que o desenvolvimento do professor envolve toda a pessoa que o professor é. O desenvolvimento não implica só mudanças de comportamentos a nível profissional, mas mudanças mais profundas.

Esta perspectiva defende que o desenvolvimento do professor passa por um processo de desenvolvimento pessoal em que as crenças, os pensamentos e as atitudes têm um papel determinante, podendo ser causa ou efeito das mudanças de comportamento.

Esta segunda perspectiva dá-nos uma outra visão do ser humano “como pessoa integrada, organismo vivo que pensa, sente e responde às circunstâncias, não directa e linearmente, como processador neutral de informação ou agente racional e simplificado, mas, antes, como estrutura global em que o nível (o da acção, por exemplo) é mediado pela totalidade da pessoa” (Oliveira-Formosinho, 2009, 232).

Num desenvolvimento profissional concebido desta forma estão envolvidos várias dimensões pessoais que se prendem com a maturidade psicológica e com os estádios de vida e da carreira profissional (Hargreaves & Fullan, 2001).

Tendo em conta que o desenvolvimento pessoal se processa através de estádios de desenvolvimento, a maturidade psicológica do professor pode produzir efeitos sobre a confiança no seu próprio ensino e inibir, ou não, a consecução de objectivos relacionados com o seu desenvolvimento profissional. No trabalho cooperativo, a capacidade para os professores se relacionarem e trabalharem uns com os outros dependerá muito da maturidade pessoal de cada um e ser um factor que dificulte o desenvolvimento da colegialidade profissional (Hargreaves & Fullan, 2001; Oliveira-Formosinho, 2009).

Em relação à dimensão dos ciclos de vida os estudos efectuados por Hargreaves e Fullan (2001) e por Day (2001) dizem-nos que os professores mais novos têm níveis de energia superiores e são mais idealistas. Os professores no meio da carreira por terem mais experiência conseguem estabelecer um maior equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, sendo mais cautelosos no seu envolvimento em inovações, sobretudo se estas implicarem mudanças muito profundas nas suas abordagens de ensino. Os últimos 10-15 anos da carreira correspondem, teoricamente, à fase de maior saber fazer mas como é acompanhada por preocupações ligadas a saúde pessoal e à família poderá ser a fase de maior conservadorismo.

Os aspectos do desenvolvimento pessoal directamente relacionados com a carreira profissional, nomeadamente a progressão na carreira através de promoções e de incentivos internos ou externos à pessoa, podem influenciar o entusiasmo e o empenhamento do professor e consequentemente o seu desenvolvimento profissional.

Esta perspectiva é uma perspectiva humanista e talvez por isso sujeita a diversas interpretações. Para alguns autores a imprevisibilidade de êxito é um dos problemas, visto o processo de desenvolvimento estar muito dependente das pessoas, aspecto que dificulta a transferência das aprendizagens (Hargreaves & Fullan, 2001).

O desenvolvimento do professor como mudança ecológica

“ O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores. Assim, é uma prioridade entender a ecologia do desenvolvimento do professor” (Hargreaves & Fullan, 1992, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009, 235).

Esta perspectiva valoriza as circunstâncias e o contexto em que os professores trabalham, defende que o ambiente onde se desenrola a actividade docente influencia as suas práticas educativas, deste modo é necessária uma compreensão ecológica do ensino (Hargreaves & Fullan, 2001).

Há aspectos do contexto do ensino e ao nível do ambiente do trabalho que são particularmente importantes e que determinam o desenvolvimento do professor e do próprio ensino.

No contexto do trabalho existem factores que são particularmente importantes e que encorajam ou não o desenvolvimento profissional. Alguns dos elementos desse

contexto são muito variáveis, o ensino não é sempre igual, as estratégias de ensino não podem ser estandardizadas, pelo contrário, o isolamento na sala de aula é um aspecto que é comum a quase todos os professores e pode interferir naquilo que os professores podem fazer, definindo, por exemplo, as reais possibilidades de inovação. O tamanho das turmas, o horário do professor e o tempo disponível para desenvolver um trabalho colaborativo com os colegas, na planificação, no apoio profissional mútuo, no apoio mais personalizado aos alunos, são também factores que podem favorecer ou bloquear a inovação. As formas de liderança e as relações de trabalho são também determinantes (Hargreaves & Fullan, 2001).

No contexto do ensino, as culturas docentes são determinantes, uma cultura colaborativa promove o sucesso dos processos de mudança educativa (Hargreaves & Fullan, 2001). “Da mesma forma que as condições da sala de aula afectam a capacidade dos professores em proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem para os alunos, também a cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores” (Day, 2001, 126).

1.5.2. Modelos de desenvolvimento profissional

Sparks e Loucks-Horsley, após uma revisão sobre modelos de desenvolvimento profissional, descrevem o modelo de desenvolvimento profissional como um plano para aprender que associa “um conjunto de pressupostos acerca de, em primeiro lugar, a origem dos conhecimentos sobre as práticas de ensino e, em segundo lugar, sobre os processos como os professores adquirem e desenvolvem esses conhecimentos” (1990, cit. por Oliveira Formosinho, 2009, 237). Estes autores apresentam cinco modelos de desenvolvimento profissional: “desenvolvimento profissional autónomo; desenvolvimento baseado no processo de observação/ supervisão; desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria; desenvolvimento profissional através de cursos de formação e desenvolvimento profissional através da investigação para a acção” (Oliveira Formosinho, 2009, 238).

O pressuposto subjacente a esta classificação é o da instrumentalização do desenvolvimento profissional como melhoria das aprendizagens escolares dos alunos.

Para um melhor entendimento de cada um deles iremos socorrer-nos não só da leitura feita por Oliveira-Formosinho (2009) mas também de outros contributos da literatura, nomeadamente de García (1997, 1999).

Modelo de desenvolvimento profissional autónomo

Este modelo de desenvolvimento apoia-se na crença de que os professores aprendem sozinhos, autonomamente, sem o apoio de programas formais de desenvolvimento profissional. Inerente a este modelo está ainda a convicção de que os professores são capazes de empreender uma aprendizagem auto-programada, tendo por base o diagnóstico das suas necessidades, sentindo-se mais motivados quando planeiam as suas próprias actividades de desenvolvimento (García, 1999).

A fundamentação teórica deste modelo encontra eco em Rogers, ao afirmar que “a única aprendizagem que realmente influencia o comportamento da pessoa é feita por auto-descoberta” (1969, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009, 238).

Segundo Oliveira-Formosinho (2009), os programas de desenvolvimento profissional que assentam em actividades individualizadas e não iguais para o conjunto de participantes têm maior probabilidade de proporcionar aprendizagem e conseguirem os seus objectivos. Por outro lado, há evidências que este modelo pode “capacitar os professores para a resolução dos seus problemas e para desenvolver o seu sentido profissional” (Loucks-Horsley *et al.*, 1987, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009, 239), tendo aplicação em projectos individuais na sala de aula que respondem às necessidades dos professores e aos interesses dos alunos.

As bases teóricas deste modelo de desenvolvimento profissional são as mesmas da perspectiva do desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão pessoal, apresentado por Hargreaves e Fullan (1992), mas as semelhanças não ficam por aqui porque ambas menosprezam a crescente importância dos contextos de desenvolvimento profissional para a actividade docente (Oliveira-Formosinho, 2009).

Modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo.

Este modelo de desenvolvimento profissional baseia-se na observação/supervisão do desempenho de um professor por outro, seu colega. Neste

caso, é o professor que decide o tema/conteúdo/método que vai ser observado. Poderá haver uma discussão prévia do assunto, mas na observação está sempre implícita uma discussão posterior com base nas notas e observações realizadas pelo colega (García, 1997). Este autor destaca ainda neste processo de observação e supervisão entre colegas o apoio profissional mútuo (*coaching*)³, que tem como finalidade aperfeiçoar destrezas e proporcionar assistência técnica aos professores no seu local de trabalho (García, 1997). Para além do apoio puramente técnico pode ainda ser um importante meio de ajuda na integração dos professores em início de carreira, bem como de ajuda ao desenvolvimento, em equipa, de projectos de investigação-acção (García, 1999).

Na base deste modelo de desenvolvimento profissional está a relevância dada ao diálogo entre colegas da mesma profissão que, no caso da docência, contribui para quebrar o isolamento do professor que lhe é imposto pelo contexto da sua acção. A criação de mecanismos de observação formal permite o feedback e a reflexão entre pares, beneficiando não só o professor em observação mas também o professor observador (García, 1999).

A investigação sobre os resultados obtidos revela que o comportamento do professor pode ser claramente influenciado pela prática da observação/supervisão. Contudo, o contexto em que se desenrola a observação, os objectivos que orientam a acção e as relações e interacções que se criam são decisivas na aceitação ou rejeição deste modelo de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009).

A colaboração é elemento fundamental para o desenvolvimento dos professores, sendo essencial o *feedback* neste processo, que pode ajudar a modificar as crenças dos professores, quando estes estabelecem entre si relações positivas (Pérez, 2009).

Modelo de desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projectos

Este modelo centra-se na promoção do desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular ou organizacional. Ao envolver os professores no aperfeiçoamento do currículo, na delineação do programa ou em projectos de melhoria da escola exige destes a aquisição de conhecimentos e competências específicas, por

³ Pérez (2009) define *coaching* “como um processo sistemático de aprendizagem centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicas que permitem a melhoria do desempenho nas áreas que as pessoas procuram.

exemplo, o próprio processo de desenvolvimento de projectos promove a aprendizagem experiencial.

Basicamente é um modelo que se baseia num processo de melhoria para a escola tendo como ponto de partida a resolução de problemas concretos. “É na sua resolução que os professores adquirem, através da leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro, conhecimentos específicos e competências de resolução de problemas” (Oliveira-Formosinho, 2009, 243).

Subjacente a este modelo de desenvolvimento está o pressuposto de que os professores aprendem de uma forma mais significativa quando se sentem implicados na resolução de um problema ou quando se envolvem em projectos de aperfeiçoamento do currículo ou de melhoria da escola (Knowles, 1973, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009).

O desenvolvimento curricular e o desenvolvimento organizacional, por si sós, podem ser considerados como modos de desenvolvimento profissional, visto que, o simples envolvimento nesses processos promove o crescimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009, 243). Contudo, para Glickman o desenvolvimento profissional passa pelo envolvimento intelectual dos professores no desenvolvimento do currículo que leccionam, o que requer conhecimento dos conteúdos mas também o domínio de competências de planeamento nessa área (1986, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009).

Modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação

Neste modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação os professores adquirem conhecimentos e desenvolvem competências tendo por base programas orientados para um determinado fim, em contextos formais e em grupo.

As modalidades mais utilizadas são as oficinas de formação (*workshops*) ou cursos de formação em que o formador é um especialista sendo ele a determinar não só os conteúdos a abordar mas também as actividades e os métodos.

Joyce (1980, cit. por García, 1997) aconselha a que, depois de fornecida a base teórica que estrutura e fundamenta a actividade da acção, se desencadeiem outros programas que incluam a demonstração de competências ou técnicas, a prática em situações simuladas, o que permite criar situações de *feedback* e, ainda, o apoio na realização da prática no local de trabalho.

Estes programas, com distribuição do conteúdo da formação por várias sessões, mostraram-se mais eficazes relativamente aos que concentram a formação numa só sessão (Loucks-Horsley *et al.*, 1987; Sparks, 1983 cit. por Oliveira-Formosinho, 2009). Por outro lado, quando os formadores são pares a troca de ideias entre os professores torna-se mais fácil, levando os intervenientes a ter um papel mais activo no curso de formação e a procurar sugestões mais práticas (Wu, 1987 cit. por Oliveira-Formosinho, 2009).

Na base deste modelo estão alguns pressupostos, baseados na investigação sobre práticas de ensino, que indicam que há comportamentos e técnicas adquiridas através de práticas de ensino eficazes que vale a pena replicar, podendo os professores aprender a replicar esses comportamentos e assim tornar o seu ensino mais eficaz. Há ainda a referir que os cursos de formação estão particularmente indicados para a aprendizagem de certas competências que se adquirem apenas com uma só demonstração ou que requerem, na prática, o *feedback* de um especialista (Oliveira-Formosinho, 2009).

Neste modelo de desenvolvimento profissional os cursos de formação e as oficinas, com os recursos adequados, têm proporcionado mudanças significativas nos professores mas, em termos de eficácia, é indispensável incluir actividades continuadas depois das sessões de formação “pois esses prolongamentos têm-se revelado muito importantes para a transferência dos conhecimentos e competências adquiridos na acção de formação para a sala de aula” (Oliveira-Formosinho, 2009, 247).

Há no entanto a referir que a maior parte dos programas ou processos baseados neste modelo não incluem “os prolongamentos de que Sparks e Loucks-Horsley (1990) falam – observação pelos pares, apoio profissional mútuo, supervisão no terreno –, o que diminui a sua eficácia” (Oliveira-Formosinho, 2009, 248). No nosso país essas actividades posteriores não estão incorporados no modelo dos cursos de formação, quanto muito, o apoio aos professores fica “radicado em poucos fóruns” (Oliveira-Formosinho, 2009, 249).

Na perspectiva desta autora, este modelo aproxima-se, nos seus princípios, do modelo de desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/supervisão, apesar de este último ser mais flexível, na medida em que incorpora as necessidades que vão sendo detectadas pelos professores.

Modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a acção

Neste modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a acção⁴, um problema diagnosticado por um professor ou um grupo de professores pode fazer despoletar um processo de investigação para a acção. É um modelo de desenvolvimento centrado na prática que tem subjacente a resolução de um problema concreto. A investigação é encarada como um processo que permite possibilidades que o investigador não antecipou e que normalmente exige um projecto estruturado para resolução imediata do problema, ou de realização por fases mais ou menos flexíveis definidas em função da amplitude das situações identificadas (García, 1999).

É um processo que pode ser desenvolvido individualmente ou em grupo, pode ter um carácter mais formal ou informal, partir de um grupo de professores ou da escola, desenvolver-se em parcerias com outras escolas ou com o ensino superior. O trabalho colaborativo entre professores em torno de questões é, provavelmente, um dos processos mais enriquecedores de desenvolvimento profissional, uma vez que implica os investigadores e os professores no mesmo processo ao terem que dialogar sobre as suas perspectivas e percepções do problema em análise e sobre as soluções a encontrar (Oliveira-Formosinho, 2009; García 1999).

Os pressupostos em que se apoia este modelo prendem-se com o facto de os professores se encontrarem naturalmente predispostos a procurar entendimentos para os problemas que os preocupam e “a reflectir na evidência empírica para formular soluções” (Oliveira-Formosinho, 2009, 250).

Ainda neste ponto convém fazer referência a outras perspectivas de desenvolvimento profissional, a que ainda não aludimos, e tecer algumas considerações sobre os modelos apresentados.

Day (2001), partindo do princípio de que qualquer professor em qualquer estágio da sua vida e da sua carreira se encontra numa determinada fase do seu desenvolvimento, relaciona o desenvolvimento profissional com o valor dado à experiência. Existem teorias sobre o saber-fazer profissional que explicam os diferentes níveis de desenvolvimento profissional entre os professores. “A perspectiva

⁴ Oliveira Formosinho (2009, 249) ao referir a investigação-acção como modelo de desenvolvimento profissional prefere “a expressão investigação para a acção para acentuar a vertente de preocupação deste modelo com a resolução de problemas concretos e o seu comprometimento com melhorias na escola ou numa associação de professores”.

comummente aceite é a de que os professores aprendem a ensinar através da experiência” (Day, 2001, 88).

Segundo este autor, um dos modelos mais influentes em termos de desenvolvimento do saber fazer profissional é o proposto por Dreyfus e Dreyfus⁵ (1986), ao identificarem uma sequência de níveis de desenvolvimento da competência profissional passando de “principiante” a “principiante avançado”, “competente”, “proficiente” e “perito”, modelo esse que parte do pressuposto de que a percepção e o sentido das coisas se baseiam na capacidade do professor para adquirir estilos flexíveis de comportamento numa dada situação (Day, 2001, 88). É um modelo que apresenta uma progressão lógica, baseando-se na aprendizagem a partir da experiência, dando ênfase à percepção, à compreensão e à intuição. Contudo, segundo Day (2001), este modelo não tem em conta toda a complexidade e dinâmica da sala de aula, isto é, “as descontinuidades da aprendizagem e a importância de oportunidades regulares contínuas para a reflexão deliberada “na” e “sobre” a experiência como formas de situar a compreensão do significado da experiência e alargá-la a contextos mais abrangentes” (2001, 90).

Elliot apresenta uma perspectiva mais “interacionista” ao ter em consideração a necessidade de os professores estarem preparados para darem respostas às mudanças dos contextos pessoais, organizacionais e políticos (1993, cit. por Day, 2001).

Segundo Day (2001), o modelo de Dreyfus e Dreyfus assenta numa excessiva confiança na aquisição de saberes e de destrezas através da experiência. É um modelo em que o entendimento das situações assume um papel importante, não acontecendo o mesmo relativamente ao contexto. “Parece igualmente ignorar outros tipos de experiência, por exemplo, a aprendizagem a partir da observação da experiência de outros” e, ainda, “assumir que a finalidade do desenvolvimento é que o professor se torne um perito – com a implicação (errónea) de que um perito será sempre infalível” (Day, 2001, 91).

Após esta análise, há a referir que, apesar de o desenvolvimento profissional ter levado muitos especialistas da área a debruçarem-se sobre o assunto, mais concretamente a partir dos anos 90, é ainda, e por esse motivo, considerada uma área de investigação nova nas Ciências da Educação. Sobre os processos eficazes de desenvolvimento profissional a literatura aponta alguns aspectos positivos mas “parece

⁵ Para ver a síntese do modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus e Dreyfus (cit. por Eraut, 1994) ver Day (2001, 89).

já reconhecer os caminhos que não deve percorrer” (Oliveira-Formosinho, 2009, 273). Relativamente a alguns modelos, nomeadamente o modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação, já há investigação suficiente que permite identificar, com alguma credibilidade, os princípios orientadores a ter em conta na obtenção de determinados resultados (Oliveira-Formosinho, 2009). Persistem ainda “muitas “oportunidades-relâmpago” de formação [que] não satisfazem as necessidades intelectuais e de motivação, a longo prazo, dos próprios professores e não se relacionam com os propósitos morais essenciais que se situam no centro do seu profissionalismo, nem vão directamente ao encontro das necessidades dos professores que procuram melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos em contextos de mudança” (Day, 2001, 86).

Do mesmo modo, a investigação sobre o apoio profissional mútuo demonstrou que o apoio prestado por um especialista, ou por um par, em contexto, é eficaz para a transferência da aprendizagem para as práticas da sala de aula (García, 1999). Mas, como já tivemos oportunidade de referir, muitos professores ainda trabalham isoladamente, sem prestar ou receber apoio. As oportunidades de melhoria das práticas através da observação e da análise crítica são ainda pouco consistentes, apesar dos esforços “ no sentido de promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre ao nível da planificação ou servem apenas para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas” (Day, 2001, 85). “As culturas escolares onde se realizam continuamente conversas reflexivas, consigo próprio e com os outros, optimizam a capacidade para reconhecer e responder a acontecimentos significativos da vida dos indivíduos, à volta dos quais podem ser tomadas decisões importantes” (Sikes et al., 1985, citado por Day, 2001, 161).

Relativamente ao modelo de desenvolvimento profissional autónomo, para que o processo seja bem sucedido este deve “assentar na noção de encorajamento da autonomia do professor, em vez da sua restrição” isto é, deve assegurar a manutenção aos professores de um elevado nível de controlo sobre o comando do seu trabalho bem como o acesso a um apoio crítico adequado (Day, 2001, 173).

Nos modelos que se baseiam no desenvolvimento de competências, quando concebidos para corresponderem apenas às necessidades definidas pelas organizações, os professores perdem autonomia nas suas decisões e passam a ser encarados como técnicos que aplicam o currículo em vez de o mediar (Day, 2001).

Em síntese, o desenvolvimento profissional do professor, no nosso entender, deve considerar os aspectos psicológicos, profissionais e sociais, nomeadamente as histórias de vida do professor, o seu saber-fazer profissional, as experiências de aprendizagem formal e informal e as culturas de aprendizagem da escola que definem os contextos da sua acção. O que interessa saber, fundamentalmente, “não é apenas se um determinado modelo é ou não válido, mas sim o modo como ele se relaciona com o sentido de propósito global de um professor na situação concreta em que trabalha” (Hargreaves & Fullan, 2001, 46).

1.6. Os modelos organizativos da formação e certificação profissional

De acordo com a Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto (segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Agosto) a formação de professores rege-se pelo seguinte quadro de referência: i) a formação dos educadores de infância e dos professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos de ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimento de ensino universitário; ii) a formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário; iii) os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino; iv) a qualificação profissional dos professores dos ensinos básico e secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que asseguram a formação científica na área de docência respectiva ou a formação na área da disciplina respectiva (disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística), complementados por formação pedagógica adequada; v) a formação inicial de nível superior deve proporcionar aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; vi) a formação é integrada quer no plano da preparação científica-pedagógica quer no da articulação teórico-prático; vii) a formação contínua complementa e actualiza a formação inicial numa perspectiva de educação permanente; viii) a formação deve estimular a atitude

crítica actuante, a reflexão, a auto-aprendizagem, a investigação, a inovação e abrir possibilidade à mobilidade dos docentes.

A mesma lei estrutura o ensino nos seus diferentes níveis desde a educação pré-escolar ao ensino superior universitário.

Tendo por base o estipulado na lei a formação inicial de educadores e professores, incluindo a formação profissional, é feita de acordo com o nível de ensino obedecendo a critérios específicos, assumindo diversos modelos que variam, essencialmente, em função do tipo de articulação da componente de prática pedagógica com as outras componentes curriculares do curso. A prática pedagógica é, assim, assegurada em paralelo ao longo do curso, ou de modo sequente, sendo, deste modo, proporcionada apenas a partir do terceiro ano do curso (Campos, 2000, cit. por Formosinho & Niza (2009).

Segundo Campos (1995), o modelo integrado da organização do plano curricular dos cursos de formação de professores é aquele em que as disciplinas da formação académica e da formação pedagógica se distribuem em simultâneo ao longo do curso e/ou desde o seu início. No modelo sequencial à formação académica segue-se, antes do início da docência, a formação pedagógica, podendo esta acontecer dentro do mesmo curso ou em curso diferente. Segundo o mesmo autor, no modelo sequencial a decisão pelo ensino ocorre, quase sempre, após uma formação académica, que em geral, não se destina apenas à formação de professores. As instituições que organizam a formação de professores segundo este modelo, nunca aceitaram assumir-se como instituições de formação de professores, acabando apenas por aceder a essa situação (Campos, 1995).

Na formação inicial de professores e no que diz respeito à prática pedagógica há, assim, “dois modelos legais em vigor – o modelo relativo à educação básica”⁶ (...) e o modelo relativo ao ensino secundário” (Formosinho & Niza, 2009, 134). Este último estabelece o regime da prática pedagógica dos cursos universitários de iniciação à formação para o 3º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário. Nos dois modelos a certificação profissional está a cargo das instituições do ensino superior.

Nos ensinos básico e secundário o estágio pedagógico, vulgarmente designado de estágio integrado, o “supervisor cooperante é designado “*orientador de estágio*”,

⁶ No âmbito do nosso estudo apenas faremos referência aos modelos relativos ao ensino básico e secundário que regulamentam ou regulamentaram a formação inicial de professores nestes níveis de ensino.

seguindo a tradição do estágio clássico, que era o modelo que dominava na altura em que foi criado o estágio integrado (1979) ” (Formosinho & Niza, 2009, 134).

Neste modelo o orientador de estágio tem pouca ligação com a universidade, nem tão pouco as suas funções são determinadas por esta instituição. O perfil de competência exigido ao orientador de estágio não está definido, não lhe sendo exigida ou recomendada formação pela instituição de formação ao qual está ligado, no entanto, é suposto possuir experiência e reputação profissional. Normalmente a sua escolha é feita pela administração central e posteriormente pela regional, sob proposta ou com o acordo da escola (Formosinho & Niza, 2009).

Embora tenham decorrido mais de vinte anos sobre a sua institucionalização e os contextos das políticas educativas terem evoluído, os princípios básicos deste modelo de formação e certificação profissional mantêm-se ainda hoje (Formosinho, 2009).

Para os professores que adquiriram a sua formação inicial nas universidades que conferiam apenas o grau de licenciatura, assegurando a formação científica na área de docência respectiva, o modelo de formação pedagógica encaixa-se no modelo de profissionalização em serviço que permitia às pessoas que já estavam a exercer a docência se tornassem profissionais do ensino. Os que já tivessem adquirido uma situação estável no emprego e seis anos completos de serviço docente estavam dispensados da componente prática, isto é, do estágio. A Universidade Aberta assegurava a profissionalização dos professores que estavam dispensados da 2ª componente de formação, o estágio (Campos, 1995).

**CAPÍTULO II – O Desenvolvimento Profissional do Professor e a Construção do
Conhecimento Pedagógico**

2.1. A motivação para a docência

Num sentido amplo “a motivação relaciona-se com o grau de inclinação que se tem em relação a uma actividade, sendo esse grau de inclinação determinado pela consecução de objectivos que irão satisfazer necessidades. Assim, o que motiva num contexto de trabalho é o desejo de obter satisfação profissional. (...) Um estado de espírito positivo, que é o resultado de elevadas expectativas, motiva os indivíduos para a realização de uma actividade centrada em objectivos que se esperam manter, aumentando a satisfação no trabalho que, por sua vez, irá melhorar o estado de espírito” (Evans, 1998, cit. por Day, 2004, 114).

Uma opção profissional envolve, quase sempre, diversos motivos, mas quaisquer que estes sejam, as motivações subjacentes à escolha da profissão de professor prendem-se com aspectos diversos como o desejo de ascensão social, a falta de interesse por outras profissões, a falta de outras alternativas profissionais, a valorização do saber pela sociedade, o interesse pelo domínio de um saber em específico, a identificação com antigos professores e a presumível possibilidade de auto desenvolvimento (Simões 1996). A motivação para o ensino surge, não raras vezes, como resultado de um equívoco baseado em experiências anteriores ou em informações pouco claras ou obsoletas. Acontece, também, que esse esclarecimento não é feito pelo enquadramento formativo o que faz com que o professor construa representações contraditórias através do contacto com os seus colegas, com os professores formadores e com as práticas, sendo, frequentemente, valorizados de forma diferente os mesmos comportamentos antes que haja a possibilidade de criar verdadeiras perspectivas pedagógicas. Numa altura em que se espera que o indivíduo prepare a transição ou passagem de estudante a professor este é um aspecto que pode dificultar o desenvolvimento do professor criando-lhe situações de insegurança e de constrangimento, de cuja responsabilidade as instituições de formação não se podem alhear, pela ambiguidade criada e, sobretudo, pela transmissão de conhecimentos inadequados através de programas desajustados (Simões 1996).

Parece-nos, portanto, fundamental que a motivação para o ensino seja equacionada no processo formativo, uma vez que, a formação inicial não produz professores, apenas os inicia num processo de auto-formação permanente (Combs *et al.*, 1979 cit. por Jesus, 1995).

De acordo com Abreu, uma consciencialização de que a formação psicopedagógica não é exterior à própria personalidade de cada professor responsabiliza o formando pela sua própria aprendizagem dependendo esta do grau de motivação em que se encontra envolvido (1981, cit. por Jesus, 1995). Este autor considera a formação como um processo mediador entre o projecto profissional do sujeito e a concretização do mesmo, podendo a falta de motivação resultar da dificuldade em atribuir sentido aos processos e actividades inerentes à formação. Nesta perspectiva, para motivar os potenciais professores é necessário relacionar as metas profissionais com os meios para as alcançar. Assim sendo, a motivação do formando para o processo formativo depende obviamente da sua motivação para a profissão docente (Jesus, 1995).

Atendendo aos motivos que levam as pessoas à escolha por esta profissão, nomeadamente as que se referem à falta de outras alternativas profissionais ou aquelas que têm por base uma concepção idealista do ensino, podemos ser levados a crer que o nível de motivação é, em princípio, reduzido por parte dessas pessoas, o que poderá estar na base da desilusão que muitas enfrentam no início da profissão. Uma adequada formação teórica em que seja apresentado o sentido prático ou as implicações pedagógicas dos conteúdos programáticos poderá levar, por um lado, ao desenvolvimento de uma prática mais coerente e eficaz e, por outro, elevar os níveis de motivação do futuro professor, tendo em conta que os conhecimentos assim adquiridos são perspectivados e integrados num processo de desenvolvimento pessoal, de organização e concretização de um projecto de vida (Jesus, 1995).

Reconhece-se, portanto, a importância da selecção ou escolha dos candidatos baseada não só em critérios de qualificação intelectual mas também na avaliação das suas motivações e características de personalidade (Nóvoa, 1995; Esteve, 1995) como factor minimizador de alguns problemas que temos vindo a referir.

Para além da implementação deste tipo de medidas, deve ser incentivado o autoconhecimento vocacional no futuro professor levando-o a reflectir sobre a sua motivação inicial para a profissão docente, sobre os motivos que o levaram a ingressar no ensino superior e na sua área de especialidade e, ainda, sobre os motivos subjacentes a essas escolhas. Paralelamente, uma projecção dos seus receios e expectativas profissionais e a sua posterior análise, em termos de probabilidade de ocorrência, podem contribuir para a avaliação do nível de motivação para a profissão docente. A intervenção a este nível tem como objectivo, para além de clarificar crenças inadequadas ou irrealistas, contribuir para a solidificação do projecto inicial e uma

futura estabilidade profissional através de planos de acção conducentes à concretização desses objectivos.

Para além desta intervenção centrada na orientação do projecto profissional dos futuros professores, a motivação destes não dispensa o trabalho em equipa e a cooperação com os colegas. No caso da intervenção junto dos professores em início de carreira, em situação de estágio pedagógico, as modalidades de suporte desencadeadas pelo orientador e pelos colegas são fundamentais para que o “choque com a realidade” seja superado e a profissão possa ser vivida com entusiasmo e motivação crescentes.

Os problemas de que temos vindo a falar não se colocam de forma tão aguda para os professores que sempre se sentiram vocacionados para o ensino. Haavio, um educador finlandês, ao identificar algumas características de um bom professor mencionou “ a consciência vocacional [que se apodera] da personalidade do professor de tal forma que ele está pronto para fazer o seu melhor pela sua actividade e encontra nela uma gratificação interna e o propósito da sua vida” (1969, cit. por Day, 2004).

Nias, numa análise reflexiva decorrente de uma investigação realizada durante um período de vinte anos junto de professores de cinquenta e quatro escolas do ensino primário referiu que a palavra “comprometimento” aparecia em quase todas as entrevistas (1989 cit. por Day, 2004). Nesse estudo quase todos os professores referiram a tensão entre o seu comprometimento relativamente aos valores que defendiam e as mudanças no contexto do trabalho, mas também quase todos pareciam ter conseguido manter o seu comprometimento, mencionando que sempre mantiveram as suas crenças ao mesmo nível porque a docência era a sua paixão. Outros diziam que o comprometimento tinha origem na sua vocação “ (“eu sempre quis ser professor)”” (Day, 2004, 105). Tudo isto nos leva a crer que a vocação é um bom indicador motivacional a ter em conta no desempenho de um ensino eficaz.

2.2. Âmbitos da formação de professores

No âmbito da formação de professores é de salientar que entre os princípios que o capítulo IV da LBSE (Lei 49/2005 de 30 de Agosto) estabelece para orientar a formação dos professores é feita referência a uma formação que capacite o professor

para a inovação e investigação no âmbito da actividade educativa, no sentido de este desenvolver uma atitude crítica e actuante face à realidade social, bem como para conduzir uma prática reflexiva (art.º 33 LBSE). Isto pressupõe que o professor é um profissional com formação inicial de nível superior e “que a sua actividade requer um corpo de conhecimentos especializado, (...) que esse corpo de conhecimentos se deve materializar numa acção autónoma e responsável, que permita ao professor agir nas situações incertas dos diferentes contextos em que a sua actividade decorre, [que] são marcados por grande número de variáveis e [onde] os saberes exigidos são muitos e de diferente natureza” (Rodrigues & Peralta, 2008, 7).

Parece-nos, pois, claro que está aqui implícita uma preocupação com a formação de professores que não é, de modo nenhum, uma preocupação recente. De acordo com Woodring “ se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação” (1975, cit. por García, 1999, 22). Não é nossa intenção, neste trabalho, analisar em detalhe os momentos históricos pelos quais passou a formação dos professores mas, tão só, analisar de que modo é que ela é importante no desenvolvimento profissional do professor. Neste momento, apenas nos ficaremos pela enumeração das diferentes etapas ou níveis de formação de professores, entendendo esta como um processo que acompanha o professor ao longo do seu ciclo de vida.

A distinção entre formação inicial e formação contínua encontra-se consagrada no artigo 33º do referido diploma, em que se explicita que a primeira deve ser de nível superior, enquanto a segunda deve permitir complementar e actualizar a primeira. Nos artigos 34º e 38º desta lei são explicitados em que moldes é que as mesmas devem ocorrer.

Contudo, uma análise mais detalhada sobre a formação de professores permite-nos diferenciar diferentes etapas ou níveis de formação de professores. Feiman-Nemser (1983, cit. por García, 1999) distingue quatro fases no aprender a ensinar que, como refere, não é sinónimo de formação de professores:

1ª) *Fase de pré-treino*: as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor vivenciaram como alunos e que podem vir a ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.

2ª) *Fase de formação inicial*: fase de preparação formal em instituições de formação de professores durante a qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e académicos e realiza as práticas de ensino. Nesta fase há que distinguir

dois momentos cruciais na formação do professor: a formação fundamentalmente teórica, que antecede o início da prática profissional, e a formação em estágio pedagógico em que a prática profissional é orientada e supervisionada.

3ª) *Fase de iniciação*: período correspondente aos primeiros anos no exercício da profissão em que os professores aprendem na prática desenvolvendo estratégias de sobrevivência.

4ª) *Fase de formação permanente*: incluiu todas as actividades desenvolvidas pelas instituições ou pelos próprios professores de modo a obter o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do seu ensino.

Excluindo a primeira, todas estas fases se distinguem no que diz respeito aos objectivos, conteúdos, metodologias e estratégias a ter em conta na formação de professores. A fase de pré-treino distingue-se das outras pela influência que tem ou pode vir a ter no desenvolvimento de crenças ou teorias implícitas nos futuros professores. A este propósito, Formosinho (2009) refere que cabe às instituições de formação assinalar estas aprendizagens e tê-las em conta nos processos formativos, de modo a que os estudantes reconstruam a imagem que já têm da profissão docente.

Hoje, mais do que nunca, os professores devem ser mais do que meros transmissores de conhecimentos, é-lhes exigido um desempenho cada vez mais complexo para que os alunos se tornem mais criativos, mais curiosos e para que desenvolvam um sentido mais activo de cidadania. Os professores são ainda responsáveis pelo aumento ou diminuição da auto-estima dos alunos e pelas representações que estes venham a fazer do actual papel do professor em função destas novas exigências. Em suma, a sua capacidade de ajudar os alunos a aprenderem a aprender e a obter sucesso será influenciada pela qualidade e pelos tipos de oportunidades de formação e pelo desenvolvimento ao longo das suas carreiras nas culturas escolares em que trabalham (Day, 2004).

2.2.1. A formação inicial de professores

Um aspecto que é comum à maioria dos professores, independentemente do nível de ensino, é a ideia de que a preparação para a profissão obedece a um ritual de

passagem de um conjunto de conhecimentos de base, que não responde às necessidades da verdadeira tarefa que é aprender a ensinar, não deixando contudo de se imiscuir dessa tarefa.

Em consequência deste pressuposto os sistemas de formação defrontam-se com a premente necessidade de substituir os saberes e enquadramentos teóricos e práticos, adquiridos e transmitidos de geração em geração, cuja incidência nas concepções relativas aos estágios pedagógicos são de grande relevância, por outros que permitam aos futuros professores reconstruir o papel do professor em função da imagem que dele fizeram ao longo do seu percurso escolar.

Nesta medida, as bases de um processo educativo responsável pela formação de professores competentes, para além de passar pela escolha criteriosa de currículos e métodos de ensino eficazes, passa, antes de mais, pela articulação desses conteúdos numa perspectiva global que encare a educação como uma forma de promover o desenvolvimento pessoal. Este passará, necessariamente, pela promoção de uma visão positiva de si-próprio (Combs, 1972, cit. por Simões, 1996) uma vez que esta é uma das características da eficácia pessoal que permite a ligação entre a pessoa do professor e a sua competência.

O futuro professor é um indivíduo em desenvolvimento, com uma determinada maturidade psicológica através da qual irão ser analisadas e processadas as experiências, inclusivamente as que se relacionam com o contacto com a realidade profissional no decurso da prática pedagógica. Neste sentido, presumindo-se existir uma relação estreita entre as características pessoais e a capacidade de lidar com situações complexas, é aceitável conjecturar que a activação do desenvolvimento psicológico pode levar à optimização das condições da construção do conhecimento pedagógico, contribuindo para que os professores se desenvolvam de acordo com as características que lhes são próprias, sendo aceite que o acesso a estádios de desenvolvimento superior contribuirá para assegurar a sua maior eficácia como professores. Torna-se, deste modo, de fundamental relevância este tipo de intervenção no período de formação inicial, sabendo, à partida, que o desenvolvimento não é unilateral nem automático, mas que se processa como resultado da interacção entre o sujeito e o meio exterior. “Ora, a eficácia destes programas depende da existência de modelos teóricos consistentes acerca do desenvolvimento do adulto, com base nos quais possam ser formulados e que sirvam de quadro de referência em função dos resultados práticos” (Simões, 1996, 129).

A prevenção do mal-estar docente, através de uma formação inicial adequada, é considerada por Esteve (1995) como mais importante do que as acções levadas a cabo durante a formação permanente. As mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível do ensino obrigam a que se repense no período de formação inicial de modo a preparar o potencial professor para os problemas que se colocam na sua prática diária. O professor deve acompanhar as profundas transformações que se vão produzindo no ensino, na sala de aula e no contexto social que a envolve, adaptando, conseqüentemente, os seus estilos de ensino a essas novas realidades.

Segundo este autor (1995), o processo de formação inicial devia incidir em três grandes linhas de actuação:

1. Os critérios de selecção de acesso à profissão deviam ter por base critérios de personalidade e não apenas a qualificação intelectual. É útil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento dos docentes que favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nesta profissão (Esteve, 1991, cit. por Nóvoa, 1995).
2. A substituição de um modelo normativo, baseado no pressuposto de que o professor é o único responsável pela eficácia do ensino, por comparação com o modelo de professor ideal, por um modelo relacional em que a eficácia é colocada num conjunto de condicionalismos que influem na interacção professor-aluno.
3. Adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino. A formação inicial dá ênfase aos aspectos cognitivos, os professores dominam os conteúdos a transmitir mas não os sabem estruturar e tornar acessíveis aos alunos de diferentes níveis.

Os futuros professores deviam, assim, ser colocados em situações de perspectiva ou antecipação do seu futuro profissional. Embora não seja possível prever o conjunto de situações potencialmente conflituosas com as quais o professor se irá confrontar, as investigações sobre o início da carreira docente têm permitido identificar algumas situações específicas potencialmente problemáticas.

Para Esteve (1995), a formação prática incluída no período de formação inicial deveria permitir ao futuro profissional identificar os seus estilos de ensino e os efeitos que produzem nos seus alunos, identificar os problemas relacionais e organizacionais que podem ocorrer na sala de aula e perspectivar a resolução dos problemas decorrentes das actividades de ensino-aprendizagem. No que diz respeito às técnicas que se têm

vindo a aplicar “para reafirmar a segurança do professor e evitar a acumulação de «stress» merecem destaque as técnicas cognitivas: a “Aprendizagem de Destrezas Sociais em Situações Simuladas” e a “Inoculação de Stress”, por exemplo, contam já com desenvolvimentos específicos e alguma experiência de aplicação na formação de professores” (Esteve, 1989, cit. por Esteve 1995, 119).

Quando o professor principiante supera o “choque com a realidade” as tensões iniciais tendem a reduzir-se, surgindo, assim, a possibilidade de auto-realização no trabalho profissional, experimentando o professor outras formas de actuação que lhe permitirão dar uma expressão mais pessoal ao papel que desempenha na escola onde está inserido. Será, portanto, desejável que a formação inicial coloque o futuro professor perante situações diferenciadas, permitindo a aquisição de destrezas de forma a possibilitar uma prática fundamentada em bases de conhecimento teórico e experiencial adquirido através de situações de simulação de papéis profissionais prováveis. Estes vectores de formação parecem-nos essenciais para que o potencial professor não desenvolva expectativas irrealistas sobre a profissão docente e sinta que possui competências teórico-práticas que lhe permitam encarar de forma autoconfiante as circunstâncias profissionais com que provavelmente terá que confrontar-se.

Por outro lado, para Perrenoud (1997), qualquer formação inicial deve ser repensada periodicamente, tendo em conta a evolução das condições do trabalho, das tecnologias e dos saberes. No entender deste autor, “a renovação das formações iniciais é parte integrante de uma transformação mais fundamental da profissão” (1997, 137), podendo proporcionar um desenvolvimento nesse sentido, daí a importância de uma definição correcta dos objectivos.

Para Formosinho, “a análise da formação prática dos professores no âmbito da prática da formação inicial é uma boa porta de entrada para revisitar a problemática da formação inicial dos professores” (2009, 116). A década de 90 foi a década da formação contínua e especializada, e “é natural que a actual década volte a questionar a formação inicial, agora à luz da experiência adquirida na formação contínua e especializada. Esta revisitação da formação inicial é suscitada, em parte, pela necessidade de acreditação de toda a formação (inicial, contínua e especializada), processo que já é prática corrente em relação à formação contínua e especializada” (2009, 117).

Formosinho, fazendo uma análise crítica das práticas de formação inicial nas instituições de formação considera que “a universitarização da formação de professores não conduz a uma pedagogia da autonomia e da cooperação” (2009, 93). Acrescenta,

ainda, que este processo transformou a formação inicial numa formação essencialmente teórica desligada das práticas nas escolas. No seu entender, “na lógica académica, o estatuto da instituição está, geralmente, ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, às componentes mais profissionalizantes” (2009, 94). Deste modo, a progressiva substituição da pedagogia pelas ciências da educação tem vindo “a provocar a ⁷academização da formação de professores, confinando a formação à componente intelectual do desempenho docente” (2009, 94), processo que apresenta uma visão reducionista da docência ao colocá-la como uma actividade quase exclusivamente intelectual, o que não é adequado à formação de professores para uma escola inclusiva, que exige destes profissionais não só um desempenho intelectual mas também um desempenho técnico, relacional e moral, um empenhamento cívico e um compromisso com os outros, sendo essencial articular ensino e investigação sobre as problemáticas profissionais. Esta análise tem como base o contexto português, mas também as reformas que diversos Estados têm realizado na formação de professores, nomeadamente nos países europeus e americanos (Formosinho, 2000 cit. por Formosinho, 2009).

Simões (1996) corrobora desta ideia afirmando que a evolução histórica do estatuto profissional do professor e das instituições de formação não pode ser negligenciado. No seu entender, esta transformação que se deu quando um modo de preparação mais formal, assente em preocupações teóricas a nível do ensino superior, veio substituir a aprendizagem de teor mais prático, possibilitou a melhoria da qualidade da formação mas deslocou o foco da atenção da escola para as universidades.

Esta situação gera desajustamentos entre o modo como os formadores das instituições de ensino superior perspectivam a formação e a orientação dos professores orientadores nas escolas que, muitas vezes, induzem nos estudantes em formação a ideia de que a parte formal do seu curso foi menos importante na preparação para a profissão que escolheu. Pode ser ainda geradora de ansiedade e conflitos, que escapam ao controle dos intervenientes, não contribuindo para uma verdadeira construção do conhecimento pondo em causa o papel formativo das experiências práticas. Daí que, alguns autores sejam de opinião que a formação de professores não deva assentar só nos

⁷ Para evitar equívocos que a utilização da designação da formação de professores provocaria no contexto português, João Formosinho utiliza o termo academização da formação de professores. Uma vantagem adicional desta distinção é permitir utilizar universitarização como um conceito descritivo e academização como conceito crítico.

aspectos teóricos ou na proficiência dos aspectos práticos, mas na valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática (Zeichner, 1993).

Segundo Pessoa (2001), a ênfase dada à reflexão em projectos de formação inicial é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional ou construção da docência. Através de uma educação reflexiva os futuros professores não só aprenderão procedimentos relevantes, habitualmente utilizados pelos profissionais competentes, mas também aprenderão a fazer a articulação entre as teorias e as práticas, na medida em que o conhecimento útil, ajustado a esta concepção da prática educativa, une, inevitavelmente, a competência proporcionada pela experiência e a indagação teórica (Pessoa, 2001).

Para Jesus (1995), é imprescindível que, para além da teoria, também a investigação realizada no domínio educativo seja valorizada pelo futuro professor e que este entenda a formação como uma acção em que a teoria, a investigação e a prática estão sempre interligadas. Neste sentido é fundamental que o futuro professor desenvolva uma atitude científica, de problematização e de iniciação à investigação, atitude que lhe permitirá adquirir um suporte teórico necessário à fundamentação das práticas que irá utilizar.

2.2.1.1. As componentes da formação prática dos professores

É sabido que o aprender a ser professor se faz através da formação formal mas também através da socialização; a docência é uma profissão que se aprende pela vivência do ensino, enquanto aluno, desde que se entra para a escola, pela observação quotidiana do desempenho dos seus professores. Esta é uma especificidade inerente à profissão docente, “o professor utiliza, para transmitir o saber profissional, o seu próprio saber profissional” (Formosinho, 2009, 95). Transmite, ao ensinar, os conhecimentos sobre o processo de ensino, o seu, pelo que comunica e pelo que executa.

Acrescente-se, ainda, que o ofício de professor “é aprendido antes de haver uma opção vocacional, é aprendido de modo implícito e num período prolongado” (Formosinho, 2009, 95). Todos os professores têm uma aprendizagem, fruto do seu

longo currículo discente, de onde resultam teorias e representações do que é ser professor. O aluno observa diariamente os seus professores, é solicitado a apresentar trabalhos ou dar aulas como se fosse ele o professor, “imita-os em actividades de role-play espontâneo” (Formosinho, 2009, 99) e, deste modo, o estudante de formação inicial tem já uma imagem, a sua, do que é ser aluno e também do que é ser professor. Esta aprendizagem é parte substancial da formação prática de um professor e é a primeira etapa da formação prática do futuro professor, a segunda consiste na prática docente dos seus formadores no curso de formação inicial. De uma forma natural, o estudante do ensino superior transfere essa aprendizagem para o novo contexto de formação, se as práticas se parecerem com as anteriores mais eficaz será esta transferência. Diferentemente das outras profissões, o formando pode avaliar os seus formadores à luz das teorias aprendidas, a avaliação da coerência entre o que é dito e o que é a prática do professor é específica da formação de professores, pois há coexistência entre a profissão do formador e a profissão para que o formando está a ser formado (ambos profissionais do ensino). Esta especificidade torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão (Formosinho, 2009).

A última componente da formação prática dos professores é a prática pedagógica, componente curricular prática, institucionalmente assumida pelo professor em formação, cuja finalidade é iniciar os formandos na prática docente e desenvolver competências inerentes a um desempenho docente eficaz.

“Esta visão abrangente da formação prática dos professores baseia-se numa perspectiva que considera as aprendizagens experienciais e os processos de socialização tão ou mais importantes para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem” (Formosinho, 2009, 99).

Depreende-se do exposto que as práticas curriculares dos professores formadores e as práticas de organização do ensino são, conjuntamente com a prática pedagógica, dimensões institucionais importantes da formação prática dos futuros professores, mas só esta última é considerada uma componente de formação prática, na medida em que, só esta faz parte do plano curricular formal. As primeiras fazem também parte do currículo da instituição de formação “tendo um grau de intencionalidade educativa necessária para serem consideradas curriculares – são os currículos dos processos (...),

todas estas práticas curriculares são decisivas para a configuração das representações e práticas de futuros professores” (Formosinho, 2009, 101).

As práticas organizadoras do ensino representam a dimensão “formal manifesta(da) do currículo do processo” e, segundo Formosinho, esta dimensão, tendo em conta “as regras formais e as práticas tradicionais relativas à distribuição do serviço docente e à atribuição da coordenação científica e pedagógica de disciplinas (...)” no Ensino Superior “não fomenta práticas alternativas e pode, mesmo, obstaculizar activamente a inovação” (Formosinho, 2009, 102). No entender ainda de Formosinho (2009), no que diz respeito por exemplo às normas relativas ao formato de aula, estas podem conduzir a uma distinção clara entre aulas teóricas e aulas práticas com formatos diferentes; dimensão das turmas, carga horária e professores diferentes, cruzando-se a compartimentação disciplinar com a metodológica havendo, por vezes, objectivos e conteúdos diferentes na componente teórica e na componente prática.

No âmbito vasto das práticas curriculares, as práticas de ensino e as práticas de avaliação parecem ser as mais relevantes para a formação prática dos professores. As primeiras, porque permitem ao futuro professor vivenciar métodos e técnicas diferentes e alargar o repertório de experiências que este poderá transferir para o seu desempenho docente. As segundas porque condicionam os métodos de estudo e deste modo o tipo de aprendizagem na formação inicial. Não raras vezes, estas práticas curriculares vêm confirmar os modelos percebidos pelos alunos no ensino secundário, cimentando ainda mais as suas já interiorizadas concepções de professor, ensino e aprendizagem (Formosinho, 2009).

Podemos então concluir que o facto de as práticas curriculares dos professores formadores não serem assumidas como uma componente de formação, não impede que sejam consideradas influentes na formação prática dos futuros professores, dado que esse carácter “ocultado” pode ser muito eficaz em termos formativos. No entender de Formosinho “é mais adequado, tanto em termos de teoria de formação, como mesmo em termos sociológicos, falar de um currículo ocultado, (...) isto é, uma área do trabalho docente silenciada e não problematizada” (2009, 103).

2.2.1.2. A prática pedagógica e os estágios profissionais

A prática pedagógica é a componente intencional da formação de professores que tem como objectivo iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente.

De acordo com Formosinho e Niza, “a formação profissional visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professores” (2009, 125).

Esta componente é juntamente com a componente teórica de Ciências da Educação e a componente das Ciências da Especialidade a ensinar, no caso dos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, uma das componentes da formação de professores.

A prática pedagógica assume uma grande importância na fase final do curso em que a docência é assistida e orientada. A prática pedagógica inicial é constituída por actividades de iniciação que envolvem práticas de observação, análise e intervenção pedagógica. Este é o esquema típico baseado na passagem gradual dos contextos para a sala de aula e para a observação do desempenho.

A prática pedagógica final ou estágio corresponde à prática docente acompanhada e orientada que visa proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente em contexto real que lhe permita o desenvolvimento de competências e atitudes eficazes a um bom desempenho (Formosinho & Niza, 2009). Concretiza-se na leccionação de uma ou mais turmas num sistema de co-responsabilização dos formandos e orientador.

Na prática pedagógica final os principais intervenientes no processo formativo são o supervisor institucional, docente da instituição de formação que acompanha e orienta a prática pedagógica final, e o professor cooperante⁸ ou orientador que é um professor da escola.

Ao supervisor enquanto docente da prática pedagógica cabe-lhe a função mais profissionalizante do curso, não negligenciando, como é óbvio a acção formativa dos professores de currículo e de didáctica específica.

⁸ As designações legais variam conforme se trate da prática pedagógica final dos cursos de formação de educadores de infância, professores de ensino primário e professores de ciclo intermédio do ensino básico, por um lado, ou se trate dos cursos de formação inicial para o ciclo terminal do ensino básico e para o ensino secundário.

A prática pedagógica é a componente curricular que, em termos formais, visa a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente. Pretende-se que o formando explore e integre na acção docente as aprendizagens feitas no âmbito das outras componentes curriculares do curso. “É a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana” (Formosinho & Niza, 2009, 130). A este propósito convém referir que a recente aprovação do perfil geral de desempenho docente vem reequacionar a formação profissional tendo como base a acção profissional, que vai para além da simples acumulação de conhecimentos teórico/práticos.

É de salientar também as tendências actuais da abordagem desenvolvimentista, tendo em conta que a experiência do estágio é transitória no contínuo desenvolvimento do professor. Neste sentido, Sprinthall e Thies-Sprinthall sugerem a importância de propiciar aos formandos contextos formativos diferentes onde se possam aplicar estratégias diversificadas de supervisão adequadas às necessidades e características individuais dos futuros professores (1983, cit. por Simões, 1996).

Dada a importância que assume na formação inicial de professores, importará assinalar-se, de igual modo, a importância da investigação associada à da função supervisiva (Alarcão & Tavares, 2007).

Por seu turno, Erdman alerta para a conveniência de o estagiário deixar de ser um ajudante que assiste o professor argumentando que essa prática é insuficiente para as necessárias conexões entre conhecimentos teóricos e prática educativa e poder levar a experiências deseducativas (1983, cit. por Simões, 1996), opinião que vem ao encontro de Zeichner (1993) que valoriza outras opções, nomeadamente a reflexão sobre a prática que ajuda a identificar as crenças educativas e a ligá-las à acção prospectiva.

O orientador do estágio deve ter uma atitude de apoio, aceitação e disponibilidade, baseando-se num estilo democrático e de liderança, procurando, sempre que possível, envolver os professores nas tomadas de decisão.

Conforme referem Estrela e Estrela, sendo o primeiro ano de prática profissional “extremamente marcante na vida de qualquer professor, importa que a experiência não seja traumatizante” (1977 cit. por Jesus, 1995, 291), nesta medida, cabe ao orientador minimizar os efeitos do eventual “choque com a realidade”. Kramer, na obra em que identificou o conceito “choque com a realidade”, sugeriu um “programa em início de carreira em que distinguiu quatro fases: apresentação de incidentes reais de profissão; debate sobre o que pode ser feito face a esses incidentes; debate entre os novos

profissionais e outros com vários anos de experiência, no sentido de conhecer o tipo de actuação destes últimos face a esses incidentes; apresentação de teorias e técnicas sobre a resolução de conflitos” (1974, cit. por Jesus, 1995, 292), que tem como objectivo, como tantos outros programas, fazer a transição de uma forma progressiva para o ambiente de trabalho.

Segundo Simões (1996), apesar do papel determinante que é atribuído ao estágio, sabe-se muito pouco do que sucede durante o mesmo. Do que se conhece há aspectos positivos que convêm assinalar como “a maior discriminação de diferenças individuais entre os alunos, o maior número de atitudes positivas face aos jovens e um maior empenhamento na carreira de professor” (1996, 130). Por outro lado, e ainda segundo este autor, há estudos empreendidos nesta área que chegam a conclusões contraditórias apontando modificações negativas, por exemplo, após a formação inicial os professores tornaram-se indivíduos mais negativos, mais rígidos e autoritários, tendo além disso mudado as suas rerepresentações sobre o ensino passando a privilegiar os aspectos burocráticos.

Por último, convêm ainda referir o estatuto social, moral e deontológico da prática pedagógica que lhe advém “do facto de determinar a primeira avaliação formal do desempenho docente” (Formosinho & Niza, 2009, 132). Este tipo de avaliação aprecia as competências prévias para o exercício profissional e as capacidades relacionais e morais para o desempenho responsável e autónomo da profissão. No que a isto diz respeito, há aspectos que não podem ser negligenciados, que é a diferença entre a experiência que o formando está a vivenciar nesta fase da sua formação e os objectivos que esta apresenta, e igualmente a diferença existente entre a percepção que este tem da sua experiência e aquela que lhe é fornecida pelos seus formadores que o acompanham e são responsáveis pela validação do seu desempenho (Simões, 1996), o que, não raras vezes, é fonte de conflitos levantando problemas de ordem ética e deontológica que cabe às instituições de certificação profissional resolver. “Num processo holístico e responsável de formação e certificação dos professores, é importante debater a vocação (e a vontade) das instituições específicas de formação para a certificação destas dimensões do desempenho docente” (Formosinho, 2009, 114).

2.2.2. Os primeiros anos na profissão

Simões (1996) refere que os primeiros anos na carreira são fulcrais na evolução profissional do professor, devendo sobre eles ser feita uma abordagem de destaque a par da formação inicial. O início da carreira caracteriza-se por um momento em que surge um conjunto de mudanças na vida do professor, na maneira de exercer a sua profissão e no modo de a pensar.

Embora já durante os períodos de estágio pedagógico se tenham verificado influências significativas é, sobretudo, no limiar da entrada na profissão que o impacto é mais determinante, no entanto, é importante distinguir entre os efeitos que seriam previsíveis pela experiência em si e o significado que os futuros professores extraem dessa experiência para a construção das suas auto-imagens como professores (Erdman, 1983, cit. por Simões, 1999).

Esta fase é considerada, pela quase totalidade dos investigadores, como a mais potencialmente problemática, tendo em conta as implicações que o início da actividade profissional tem em termos de percepção da sua eficácia e da sua identidade profissional. Veenman refere a transição entre a formação inicial e a primeira experiência profissional como dramática e traumatizante na medida em que as expectativas ideais que se formaram durante o período de formação, ou durante o longo período como aluno, vão ser postas em causa no contacto com a realidade (1984, cit. por Simões, 1996). Ora esta situação, se só em casos extremos leva ao abandono da profissão, pode levar a um entendimento mais subjectivo dos problemas ocasionando mudanças no sistema de crenças do professor ou nas suas atitudes e comportamentos, ainda que, não frequentemente assumidos, ou mesmo alterações da personalidade, sobretudo ao nível do seu auto-conceito.

A dificuldade dos professores em início de carreira é acrescida pelo facto de os lugares disponíveis para o professor recentemente formado serem, com frequência, aqueles que os mais experientes não querem aceitar ou que desejam abandonar logo que surja uma oportunidade. Por outro lado, como refere Cavaco (1995), são-lhes atribuídos os últimos horários, muito preenchidos, que correspondem às turmas da tarde ou a um conjunto de horas dispersas, a leccionação de turmas com alunos considerados difíceis e de grande heterogeneidade etária. Esta autora salienta também que o sistema de colocações movimenta de escola para escola, entre localidades e regiões, de ano para

ano, muitos docentes em início de carreira, levando-a a afirmar que, ano após ano, o primeiro ano de profissão se repete pela mudança de escola mas também pela mudança de níveis de ensino. Se a experiência adquirida permite uma maior adaptação a novos públicos e organizações de escolas diferentes, os compromissos familiares poderão tornar cada deslocamento mais difícil que o anterior. A este respeito é de referir que, ao mesmo tempo que os professores se integram num espaço laboral desconhecido, muitos conhecem grandes alterações na sua vida, sendo para muitos esta situação a verdadeira entrada na vida adulta (Cavaco, 1995; Simões, 1996).

No espaço da sala de aula, na relação directa com os alunos, há também problemas de indisciplina e de gestão de conflitos a resolver que o grupo turma impõe ao professor, este estando isolado e tipificado de inexperiente tem pouco poder de decisão por receios e hesitações. O papel de professor, por si só, não assegura o reconhecimento da autoridade e, perante a necessidade de dar respostas urgentes para as situações complexas que se geram, o professor “pode ser levado a reactualizar experiências vividas como aluno e elaborar esquemas de actuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera” (Cavaco, 1995, 164).

As situações que temos vindo a descrever são potencialmente geradoras de ansiedade e insegurança e fazem com que os professores fiquem centrados em preocupações ligadas com a sua própria capacidade de sobrevivência deixando para outro plano as preocupações pedagógicas, as aprendizagens dos alunos, o domínio dos conteúdos ou o auto-aperfeiçoamento. Deve, no entanto, referir-se que nesta fase o professor é mais receptivo às influências, mais passível de evoluir na carreira, como comprovam alguns estudos, que indicam a sua rápida subida nos primeiros anos da profissão e a progressiva estabilização ou mesmo decréscimo na fase seguinte (Fuller & Bown, 1975, cit. por Simões, 1996).

Enquadrando-a numa sequência de fases em que se compartimenta a carreira, esta fase inicial corresponde ao estágio de sobrevivência e de descoberta (Huberman, 1989). O estágio de sobrevivência traduz o choque do real, a confrontação com a complexidade da situação profissional, em contrapartida o estágio de descoberta traduz o entusiasmo inicial do professor pela experimentação, a exaltação por lhe ser atribuída responsabilidade, por se sentir pertencente a um corpo profissional. “Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o

primeiro” (Huberman, 1989, 39). Segundo ainda esta autora, verificam-se, igualmente, perfis com outras características: indiferença, serenidade, frustração.

“Insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação, são termos referidos pelos professores, jovens ou recordando o passado, a justificar um percurso que leva ao cepticismo perante as oportunidades que por vezes surgem, ao fechamento aos desejos, à incompreensão dos que têm outros pontos de vista” (Cavaco, 1995, 165). Esta autora refere que o clima de trabalho que encontram é confirmativo dos receios que transportam, a desconfiança recíproca entre os professores jovens e os menos jovens torna incompreensível diferentes pontos de vista, “o bom senso aconselha o acatamento acrítico das normas inscritas no funcionamento da escola e a aceitação das hierarquias” (Cavaco, 1995, 165).

Contrariando um pouco o que acabámos de referir, Zeichner e Tabachnick consideram que o professor em início de carreira, apesar de mais vulnerável e incapaz de resistir às normas instituídas “é, geralmente, mais consciente e resistente àquelas pressões de que a literatura e a investigação sobre o assunto têm tentado demonstrar, parecendo a sua preparação inicial ter um impacto maior na percepção de si-próprio no papel de professor do que, muitas vezes, se lhe atribui” (1985, cit. por Simões, 1996, 132).

2.2.3. A construção do conhecimento do conteúdo pedagógico

“O conhecimento não é uma cópia do objecto nem a tomada de consciência das formas *a priori* que sejam predeterminantes no sujeito, é uma construção perpétua através de intercâmbios entre o organismo e o meio, do ponto de vista biológico, e entre o pensamento e o objecto, do ponto de vista cognitivo” (Piaget, cit. por Perraudeau, 1996).

Os processos de pensamento dos professores constituem uma área de pesquisa importante no contexto educativo dado que estes utilizam, na sua prática lectiva diária, ideias respeitantes ao conhecimento de si-próprios, dos outros e das implicações do seu

papel de professor. De facto, a actividade do professor pressupõe a aplicação de conceitos relativamente aos alunos, aos métodos de ensino e aos objectivos a alcançar, incluindo as representações que este tem sobre a sua eficácia enquanto professor. (Simões, 1996).

A compreensão do que é ser professor tem vindo a afastar-se dos aspectos meramente observáveis, dando lugar à ideia de que ensinar corresponde a bastante mais do que expressar um conjunto de comportamentos adequados a determinadas situações e momentos. Esta concepção, entendida no sentido da construção do conhecimento de si enquanto pessoa e enquanto profissional tem levado a investigação a privilegiar o estudo sobre o que os professores pensam acerca do que são e fazem, que, neste contexto, permite conceber o desenvolvimento como um processo de educação e de aprendizagem permanente (Simões, 1996; Nóvoa, 2000).

As teorias que abordam a construção do conhecimento são de grande importância para a educação, facto que decorre da relevância atribuída aos processos subjacentes às representações sobre a realidade, sem as quais não seria possível desenvolver a aprendizagem mas, apenas, um simples treino associando os comportamentos aos resultados desejáveis. Esta perspectiva, ao sublinhar o papel das concepções prévias à recolha de dados e à sua interpretação, permite realçar que a forma de ver uma determinada realidade condiciona os modos de conhecimento que é possível construir a partir dessa realidade. Numa óptica construtivista, tudo o que o sujeito realiza deve ser visto como coisa que produz sentido, sendo importante chegar à compreensão das razões pelas quais o sujeito age, independentemente de as acções conduzirem a um bom fim (Simões, 1996).

Por esta razão, ao analisar-se esta questão, torna-se necessário fazer referência a Shulman e a “um dos programas mais ambiciosos e produtivos a nível internacional, intitulado *Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino* (« Knowledge Growth in Teaching»), o qual aborda o estudo dos diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores têm e que configuram a sua estrutura epistemológica” (1987, cit. por García, 1997, 56). No resumo publicado no *Third Handbook of Research on Teaching*, este autor (1989) concluiu que a investigação didáctica tinha esquecido o estudo do conteúdo de ensino, mais concretamente, o conhecimento que os professores têm dos conteúdos do ensino e do modo como esses conteúdos se transformam em ensino (García, 1997).

O modelo proposto por Shulman fornece categorias sobre o ensino e o modo como os professores o entendem, permitindo analisar esta temática segundo uma “dimensão processual - em que se presume existirem fases ou ciclos no raciocínio e acção pedagógica que envolvem processos de compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão - e uma dimensão lógica” (1993, cit. por Simões, 1996, 224). Relativamente à dimensão lógica os investigadores deste programa elaboraram uma semântica do conhecimento a ter em conta na compreensão do ensino, sugerindo a seguinte categorização: “conhecimento dos conteúdos; conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização da classe); conhecimento do currículo, dos materiais e dos programas; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimentos do contexto educativo; e por último, conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos” (García, 1997, 57).

De entre estes diferentes níveis, destaca-se o conhecimento do conteúdo pedagógico que representa uma combinação de conteúdos e pedagogia que conduz, no fundo, à compreensão do modo como os professores entendem aquilo que ensinam e o transformam em algo passível de ser ensinado (García, 1997).

Este modelo procura dar conta do modo como o conhecimento e a acção interagem nos processos de planeamento e da reflexão sobre o ensino tendo em conta os mecanismos a partir dos quais se aprende com a própria experiência.

Para Shulman a aquisição do conhecimento de que dão prova os bons professores é feito mediante o uso de um modelo flexível do conteúdo pedagógico, isto é, da conjugação da prática reflexiva e dos quadros conceptuais de que se socorrem. (1993, cit. por Simões, 1996). “Esta concepção, que apresenta implicações óbvias na compreensão da especificidade do pensamento do professor, evidencia esta categoria de conhecimento como algo de muito próprio que os professores parecem desenvolver de uma forma inacessível a outros profissionais mesmo que instruídos de modo análogo em áreas afins” (Simões, 1996, 224). A fim de clarificar a sua posição Shulman destaca três aspectos importantes e interdependentes a partir dos quais é constituído o conhecimento de base do ensino: a «sabedoria dos práticos», que é diferente dos especialistas da mesma disciplina mas que não a ensinam; a «sabedoria da prática», o corpo de conhecimentos que dá especificidade ao ensino como profissão: os aspectos técnicos, julgamento, capacidade de improviso e de intuição, e que considera corresponder ao que Schön chamou reflexão-na-acção; por último, “o processo de

raciocínio e de acção pedagógica” de que os professores se socorrem para adequar as situações problemáticas aos contextos em que ocorrem (1993, cit. Simões, 1996, 225).

Bótia entende que esta perspectiva vem romper com a tradicional dicotomia entre os conteúdos e o modo como são transmitidos, substituindo-a “por uma oposição mais dinâmica” (1993, cit. por Simões, 1996, 225), concepção que se apresenta promissora, como proposta inovadora sobre o que é ser professor, podendo ter implicações para a formação, apesar do estatuto epistemológico que diferencia o conhecimento académico da matéria e o conhecimento do conteúdo pedagógico não ser isento de ambiguidades e de polémicas.

Sabemos que o papel do professor não pode ser dissociado dos alunos, dos currículos e do contexto e que uma parte da sua actividade se centra na reestruturação do que é suposto ser ensinado, nomeadamente através das relações mais adequadas entre os conteúdos e as representações que deles transmite. “Deste modo, o conhecimento do conteúdo pedagógico, que necessariamente tem de ser gerado a partir de outros tipos de saberes (...), [deve ser] concebido como um conjunto de modos de conhecer que permitam gerar transformações necessárias à reorganização do pensamento do professor, enquanto processo evolutivo de raciocínio pedagógico, o que segundo Bótia (1993), lhe confere o carácter de conhecimento específico” (Simões, 1996, 206).

2.2.3.1. A construção do conhecimento na/sobre a prática

“Se quisermos verdadeiramente que os alunos aprendam de acordo com o que os novos standards sugerem e com as complexas exigências da sociedade actual, será necessário desenvolver o ensino em formas que vão para além de simplesmente dar informações, testes e uma determinada nota. Será também necessário compreendermos como ensinar de modo a responder às diversas perspectivas de aprendizagem dos alunos, que se estructure de forma a tirar proveito dos pontos de vista dos alunos, que são únicos, e que o trabalho cuidadosamente estruturado consiga conduzir a um bom aproveitamento escolar” (Day, 2004, 123).

Um professor que se sinta comprometido com a sua profissão não só reconhecerá que tem necessidade de adoptar uma perspectiva de ensino que tenha em

consideração o conhecimento mais actualizado acerca do ensino e da aprendizagem, como também pô-lo em prática. Estes propósitos, que são imperativos morais, estimularão de uma forma mais eficaz a aprendizagem dos alunos.

Para Day (2001), a maioria dos professores principiantes rapidamente desenvolvem práticas que lhes permitem enfrentar as complexidades do ensino, assimilando “rotinas”, isto é, padrões de trabalho rotineiros, reacções intuitivas e interiorização de ideias tidas como certas, limitando as predisposições dos professores para o desenvolvimento.

O saber profissional implica a observância de um certo tipo de regras baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. Contudo, estas regras nem sempre são muito claras, estando sujeitas a uma permanente reelaboração por parte dos professores, “uma parte do conhecimento pedagógico possui um carácter eclético no que diz respeito à capacidade de ordenar a prática” (Schwab, 1983, cit. por Sacristán, 1995, 77). Segundo Sacristán (1995), o apoio do conhecimento à prática é escasso, sendo uma das causas que leva muitos dos professores a agir de acordo com as suas convicções e com os mecanismos adquiridos através da socialização e não tanto com o suporte do saber especializado de carácter pedagógico.

Segundo Duff, nem todos os professores se envolvem em práticas que reflectem as suas convicções, pelo menos de uma forma consistente (1977 cit. por Day, 2001). Por outro lado, e segundo Day, os dados empíricos à forma como os professores avaliam os seus planos de acção para uma eventual reformulação ainda são insuficientes. As crenças são por vezes inconsistentes e as decisões intuitivas, e “dado que se torna difícil explicitá-las ou testá-las, a possibilidade de avaliar os valores, expectativas e pressupostos que subjazem ao seu ensino é mínima” (2001, 49).

Mas, partindo do pressuposto de que o ensino é um ofício que também se apoia em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no saber-fazer, “que a própria prática pode dar origem ao saber regulador da mesma” (Sacristán, 1995, 78), e que as diferentes abordagens do ensino devem ser adaptadas ao contexto e aos alunos, torna-se imprescindível que se analise esta vertente importante do conhecimento prático.

Morgan e Morris, “no seu relatório sobre a investigação extensiva acerca do bom ensino e aprendizagem” concluem que os alunos “*dão muita importância à capacidade dos professores para influenciarem a sua aprendizagem*” (1999, cit. por Day, 2004, 124).

Por outro lado, Hargreaves e Fullan, (2001) referem que os professores devem fazer um uso mais eficaz do *feedback* dos seus alunos, considerando estes como uma fonte subestimada do desenvolvimento profissional. Existem muitas formas de o fazer, para além dos resultados dos testes e das impressões pessoais, nomeadamente a monitorização sistemática do desenvolvimento dos alunos pode ser um importante estímulo para o crescimento do professor mas também para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que, estes beneficiam com o aperfeiçoamento e as “práticas de risco”, que estes desenvolverem (Hargreaves & Fullan, 2001, 119).

Existem vários modelos de ensino que levam aos professores a optar por abordagens diferentes das do ensino tradicional e tornar o ensino mais eficaz, no entanto, estes não podem ser usados de uma forma acrítica, porque “para serem eficazes, os professores precisam de adaptar as várias abordagens de ensino ao contexto em que ocorre a aprendizagem, (...) por outras palavras, os professores precisam de estar perto tanto dos alunos como da própria aprendizagem” (Day, 2004, 127).

Muitos professores já viveram experiências de “fluidez”⁹, expressão que traduz a experiência que se vive quando se está perante um desafio e as destrezas para o ultrapassar surgem no momento da sua ocorrência, ou quando se está completamente envolvido numa tarefa, que professor e alunos nem se dão conta do tempo passar. O ensino é eficaz quando a vontade de aprender está presente, “quando a totalidade dos *eus* físicos, emocionais e intelectuais dos que se encontram na sala de aula são estimulados e exaltados pela experiência, (...) e ocorre quando os professores estão no auge da sua criatividade” (Day, 2004, 127). Há criatividade quando os professores estão receptivos a novas ideias, incentivando a produção de desafios, são capazes de transferir os conhecimentos para outros contextos, estão dispostos a enfrentar novos desafios com optimismo e motivação, são tenazes na resolução de problemas, estão dispostos a comprometer os alunos no seu sistema de intenções e são apaixonados pelo ensino (Seltzer & Bentley, 1999, cit. por Day, 2004).

Cada situação de ensino é única e os professores fazem uso da sua criatividade a todo o momento, “para resolver os problemas levantados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores na sala de aula. (...) A criatividade pode ser planeada no sentido de ser o produto de uma experimentação deliberada; ou ser invulgar, inesperada e repentina” (Clark & Yinger, 1987, cit. por Woods, 1995, 131).

⁹ O termo é atribuído a Csikszentmihalyi e foi cit. por Day a partir da obra de Scherer, 2002.

A criatividade faz apelo à inteligência emocional. Nias refere a satisfação pessoal dos professores quando sentem que «são eles que estão a fazer com que as coisas aconteçam» estes professores sentem-se «mais intuitivos, relaxados e espontâneos», mais flexíveis e imaginativos (1988, cit. por Woods, 1995, 131). Day (2004) associa intuição ao tacto pedagógico¹⁰, que não é ensinado ou facilmente alcançado por todos os professores. Quando se faz uso do “tacto pedagógico a intuição baseia-se no conhecimento e não pode ser aplicada de uma forma que tenha sido anteriormente planeada. (...) A intuição é o produto dos contextos sociais, da interacção social e das histórias individuais, é tanto uma disposição como algo que pode ser desenvolvido” (Day, 2004, 130).

Brown e Coles, tendo como base o processo de tomada de decisão na sala de aula em escolas secundárias, identificaram os profissionais intuitivos como aqueles que eram capazes de, “lidar com a complexidade da situação, (...) «dar o mote» e depois assumir as consequências da sua escolha, subordinar o seu ensino à aprendizagem dos seus alunos” (2000, cit. por Day, 2004, 130). Estes autores vêem a intuição como a capacidade de estabelecer relações entre acontecimentos que antes não estavam relacionados.

Um outro aspecto importante, que dentro deste contexto deve ser analisado, é o eu e o outro. Segundo Woods, “se o *eu* é importante, o *outro* também é” (1995, 132). Para Day os professores devem esforçar-se “por olhar por trás das máscaras que cada aluno apresenta para conseguir ver as coisas como elas são verdadeiramente” (2004, 133). Este é um princípio importante a ter em conta na construção de uma autêntica relação professor-aluno que permitirá, por um lado, uma melhor compreensão dos problemas comportamentais dos alunos, evitando soluções imediatas e nem sempre acertadas e, por outro, a planificação do ensino em moldes que possam ir ao encontro dos interesses e das necessidades de cada aluno. Importa, deste modo, motivar os alunos para a aprendizagem, assegurar sobretudo que sejam capazes de identificar e resolver

¹⁰ Van Manen, um educador canadiano, distingue quatro capacidades naqueles a quem chama professores com tacto pedagógico: i. Uma capacidade para interpretar pensamentos internos, para compreender sentimentos e desejos a partir de indicações indirectas, tais como gestos, comportamentos, atitudes e a linguagem corporal... a capacidade de conseguir ver imediatamente quais os motivos ou as relações de causa e efeito. ii. A capacidade para interpretar o significado psicológico e social das nossas características internas, por exemplo, o profundo significado da timidez, da frustração, dos interesses, das dificuldades, do carinho, do humor e da disciplina. iii. Uma noção adequada dos standards, dos limites e do equilíbrio... sabendo até onde podem ir com os alunos e até que ponto se devem aproximar deles. iv. Têm uma intuição moral.sabendo espontaneamente qual é a coisa acertada ou boa que deve ser realizada, baseando-se na compreensão pedagógica perceptiva das circunstâncias e na natureza das crianças (1995, cit. por Day, 2004).

problemas e que entendam que a aprendizagem é para a vida inteira. Para tal, o professor deve perspectivar o seu ensino indo ao encontro destes propósitos e assegurar que a cultura da escola e da sala de aula promova a participação activa, o debate, a especulação, em suma, a apropriação e a construção do conhecimento. Os professores podem e devem fazer a diferença na aprendizagem, seleccionando as abordagens certas que mudarão forçosamente de acordo com os contextos (culturais, políticos, sociais) e com os interesses dos alunos (Day, 2004). É fundamental que os professores tenham consciência dos modelos ou estilos de aprendizagem que mais se adequam aos alunos, “baseando-se num diagnóstico de estilos e preferências e trabalhem de forma a ampliar os seus repertórios de aprendizagem [adoptando] papéis mais pró-activos e activos (...). Se o respeito mútuo e a confiança não se encontrarem dentro da sala de aula, será difícil para os professores proporcionar os tipos de liberdade de escolha que estas mudanças de papéis implicam” (Day, 2004, 136).

Deste modo, é fundamental que os professores para serem eficazes precisem de se afastar dos modos de ensino predominantes e de adoptar os que são mais dinâmicos e que têm em conta as reais necessidades de aprendizagem dos alunos (Day, 2004).

“Ensinar bem requer uma compreensão do aluno tão ampla e profunda quanto possível, uma preocupação em relação a como a matéria que é ensinada se relaciona com a experiência de vida do aluno e uma disposição para que o aluno se comprometa no contexto das suas próprias intenções, interesses e desejos” (Fenstermacher, 1990 cit. por Day, 2004, 137).

2.2.4. A formação pedagógica formal e informal

Compreender os professores e as suas práticas implica o conhecimento das suas vidas o que conduzirá a um melhor entendimento das suas escolhas, das suas opções individuais e dos valores que defendem.

Ao valorizarem-se os pensamentos e as atitudes dos professores tem-se em linha de conta a pessoa e as interações que esta estabelece nos diversos contextos formais e informais. Aqui, o desenvolvimento do professor é perspectivado como uma construção interactiva entre o eu pessoal e o eu profissional e os contextos por si habitados. Através

desta abordagem tem-se acesso ao conhecimento da forma como as experiências de vida, e o significado que os professores lhes atribuem, interferem no crescimento de si como profissionais. “O pensar, o sentir, a voz de cada professor serão com certeza elementos construtivistas na sua identidade profissional, na forma como se relaciona com os outros e promove a sua acção educativa “ (Sarmiento, 2009, 305).

Partindo do pressuposto de que a realidade é uma construção social, para esta ser inteligível, é necessário compreender os significados que as pessoas atribuem às suas experiências. A apreensão dos significados ocorrerá, desta forma, na interacção social, pelo que a compreensão dos pontos de intercepção entre as histórias de vida e a sociedade se torna fundamental. Nesta perspectiva, “a interpretação que cada sujeito dá à sua vida corresponde a uma acto partilhado com os referentes próximos ou distantes – a família, os amigos, os colegas de trabalho, os alunos, as comunidades, os investigadores, as figuras públicas ou os anónimos, etc.” (Sarmiento, 2009, 308).

De um estudo realizado a partir da “voz dos próprios sujeitos de acção”, tendo por base “nove histórias de vida de educadores de infância e nove histórias de vida de professores do 1º Ciclo” (Sarmiento, 2009, 311), e da articulação do conhecimento obtido com um outro já produzido, numa fase anterior, sobre a vida dos professores, Sarmiento (2009) destacou algumas ideias sobre a relação entre os contextos de vida e a aprendizagem da profissão que, no seu entender, são fundamentais. Um dos aspectos que ressalta desse estudo é a relevância da profissão professor como “profissão do humano” (Boltanski, 1982, cit. por Sarmiento, 2009, 326) em que a pessoa é o centro em torno da qual a acção pedagógica adquire significado. Daí que, a formação pessoal ao longo da vida assuma uma grande importância ao proporcionar a “construção de competências relacionais que viabilizam o reconhecimento do Outro (alunos, professores, pais) como pessoa com a qual constrói conhecimento” (Sarmiento, 2009, 326).

Os professores são pessoas que se formam, tal como as outras pessoas, em diversos contextos, familiares, sociais e profissionais, pelo que as posições que assumem nesses contextos resultam da reflexão que produzem sobre as suas experiências, sendo estas muito influentes na sua forma de ser professor.

Contudo, há muitas experiências pessoais que se retiram das experiências de trabalho, “há uma sobreposição ou mesmo integração das duas áreas” (Sarmiento, 2009, 327), e é na interacção dos professores com os alunos e com a restante comunidade educativa que os professores fazem as aprendizagens não técnicas, fundamentais ao

exercício da sua profissão. No confronto com as situações reais o professor é impelido a racionalizar a sua acção e a aprender a dar significado aos saberes adquiridos com os alunos e consigo próprio com “vista à finalidade última da educação que é promover cada um enquanto pessoa” (Sarmiento, 2009, 327).

2.2.4.1. A formação contínua dos professores

A formação contínua é hoje considerada uma área importante na actualização de saberes teóricos e/ou práticos mas é fundamentalmente importante no desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Desde que existem escolas sempre houve necessidade de formação contínua por parte dos professores, mas só a partir da implementação do regime democrático em Portugal é que começaram a surgir algumas iniciativas, se bem que, só a partir da década de 80, com a reforma do sistema educativo é que esta problemática ganha maior destaque. Aproveitando a mobilização dos professores diversas entidades promovem acções de formação contínua cuja organização era, essencialmente, iniciativa dos serviços do Ministério da Educação, das instituições de ensino superior, das associações de professores, nomeadamente os sindicatos.

Mas é com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) e com o debate que esta suscita que a formação contínua começa a ter as características que tem na actualidade (Formosinho & Machado, 2009). Esta lei reconheceu que a formação contínua é um direito de todos os profissionais da educação e se destina, por um lado, assegurar o complemento e actualização de conhecimentos e competências profissionais mas, também, permitir a mobilidade e progressão na carreira. Consultando a actual lei (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto) no seu artigo 38º podemos constatar que os princípios gerais continuam a ser basicamente os mesmos de então.

Só no final de 1992 é que foram definidas as linhas de estruturação do sistema de formação contínua abrangendo o universo dos professores (Campos, 1995). Na década de 90 estrutura-se, portanto, um sistema de formação de professores que condiciona a progressão na carreira à frequência de acções de formação, criando instituições de formação contínua, nomeadamente os Centros de Formação de

Associação de Escolas, e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua que tem por objectivo a avaliação da qualidade das entidades formadoras, dos formadores e das acções de formação (Formosinho & Machado, 2009). Esta ligação que se estabelece entre a formação contínua, dotada de mecanismos de acreditação e creditação, e a progressão na carreira, estipulada no Estatuto da Carreira Docente, e a “tendência para a formalização dos processos formativos bem como a reprodução da lógica escolar, acentuam o seu carácter de exterioridade e a dimensão da sua procura individual, ao mesmo tempo que emprestam argumentos a quem vê na formação, não já um bem que se deseja e um direito que se exige, mas um mal que se suporta e uma obrigação que se cumpre” (Formosinho & Machado, 2009, 149).

Ainda que, nem toda a formação tenha passado a realizar-se no âmbito deste sistema formal de ligação entre formação e carreira, o certo é que introduziu “novas lógicas, novas linguagens, novas práticas e uma clara orientação para a racionalização e formalização dos processos organizacionais e pedagógicos” (Ferreira, 2009, 213).

Em termos pedagógicos estas lógicas têm implicações que não decorrem só dos aspectos que referimos atrás mas, também, da própria separação entre a concepção e a execução. Segundo Ferreira, “ a separação entre espaços e tempos de formação e espaços e tempos de trabalho não propiciam a autoformação e a aprendizagem colectiva, entre pares, em modalidades de interformação e ecoformação” (2009, 214). Por outro lado, este carácter de exterioridade, de que se reveste a procura individual baseada na acumulação de créditos de formação, torna difícil a contextualização da formação nas escolas e nos seus projectos, e não reconhece a dimensão relacional e colectiva das situações de trabalho e dos processos de formação que caracterizam a actividade socioeducativa: o trabalho em equipas de alunos e professores, a formação entre pares, as parcerias entre professores e outros agentes educativos (Ferreira, 2009).

Nesta conformidade, as abordagens em torno desta problemática propõem uma concepção da formação contínua como formação de adultos, explorando por exemplo “as sinergias entre formação formal, não formal e informal” (Pain, 1990, cit. por Ferreira, 2009, 215). A valorização da formação informal permite orientar os processos formativos tendo como base a aprendizagem e a experiência. Ao contemplarem os saberes experienciais esta dimensão informal permite avançar de uma concepção de formação como mero programa oficial, para uma concepção de formação como dispositivo. “O conceito de dispositivo de formação remete para uma dimensão de temporalidade, em que se privilegia a longa duração, e para uma dimensão de

territorialidade, em que se sobrepõem um espaço-trabalho e um espaço-formação” (Canário, cit. por Ferreira, 2009, 216).

Por outro lado, reconhece-se ainda que as dinâmicas formativas sejam concebidas como processos de intervenção nas organizações escolares e as acções formativas estruturadas como projectos de intervenção como respostas a problemas surgidos em contexto (Canário, 2001, cit. por Formosinho & Machado, 2009). Segundo Barroso, pôr em prática modalidades de formação que permitam a aprendizagem através da organização e das situações de trabalho torna-se necessário para que a própria organização aprenda a valorizar o saber experiencial e criar condições para a tomada de decisões. O local de trabalho deixa, assim, de ser visto apenas como local de execução mas como “um sistema de acção concreta através do qual os diferentes actores organizam o seu sistema de relações para resolver problemas concretos colocados pelo funcionamento da organização” (2003, 71). Acresce que o conceito de aprendizagem organizacional implica que “a formação e a mudança se operem através da organização, não se tratando, portanto, de mudar pessoas supostamente carentes, mas as organizações e os seus problemas, valorizando-se os saberes experienciais e os contextos e processos colectivos de trabalho” (Ferreira, 2009, 218).

2.2.4.2. Tendências actuais da formação de professores e desenvolvimento profissional dos professores

As práticas de formação, quer se queira ou não, estão ainda hoje influenciadas pelo modelo escolar tendo como referência o tipo de relação escolar professor/aluno, um espaço semelhante ao da sala de aula e um programa concebido à margem das situações de trabalho dos professores e dos contextos das aprendizagens dos alunos. Ao contrário, a formação em contexto assenta “em práticas formativas que se articulam com os contextos vivenciais dos actores educativos – pessoais, profissionais, pedagógicos, organizacionais e comunitários” (Ferreira, 2009, 334).

Deste modo, as tendências actuais de formação contínua de professores ao centrarem-se na escola e nos professores aproximam as preocupações da formação contínua com as do desenvolvimento profissional, sendo a formação contínua, nesta

perspectiva considerada um instrumento do desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009).

O reconhecimento da importância dos contextos é consensual, quer no que diz respeito aos processos de desenvolvimento profissional, quer no que diz respeito aos processos de melhoria da escola. Os processos de desenvolvimento profissional implicam assim um suporte organizacional mas também um envolvimento mais activo dos professores “através da formulação colaborativa dos objectivos partilhados da promoção de normas de colegialidade” (Oliveira-Formosinho, 2009, 265).

A tendência de um movimento de promoção de uma formação contínua, centrada e proporcionada pela escola parece, por um lado, constituir uma maneira eficiente de abordar assuntos práticos da escola de relevância imediata, por outro, parece transpor a responsabilidade pela tomada de decisões para os contextos mais próximos onde as decisões são implementadas, a escola e a sala de aula (Day, 2001). Parece ainda associar-se à inovação, sendo fundamental neste processo a forma como os professores dela se apropriam, isto é, numa lógica de profissionais autónomos, de acção colectiva, tendo por base projectos de escola potenciadores da criatividade dos professores. “Escolhendo-se a escola, ou redes de escolas como uma unidade de intervenção, o principal objectivo da formação é mudar as escolas com os professores, fundindo no mesmo processo inovação e formação” (Amiguinho, 1992, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009, 268).

Mas a formação centrada na escola insere-se também em estratégias de formação de adultos, numa lógica de educação permanente, de acção educativa global ao incluir a participação e articulação nas/com situações de trabalho e ao fundir a formação inicial e contínua no mesmo processo de educação ao longo da vida (Oliveira-Formosinho, 2009).

A formação centrada na escola apoia-se no saber da experiência como meio ou instrumento de mudança dos contextos, isto é, parte da prática existente, para através de uma reflexão sobre a prática profissional se inserir “numa reflexão mais alargada sobre os lugares institucionais em que a prática decorre” (Amiguinho, 1992, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009, 269) e a transformar.

Nesta perspectiva ecológica há um consenso relativamente ao carácter sistémico do processo de melhoria da escola (Fullan, 1982, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009), as mudanças de uma componente influenciam as outras. A focalização da formação na escola implica que os processos desenvolvimento e inovação se devem reflectir em

mudanças concretas na escola, sendo portanto fundamental que a escola “interactue com instituições de formação, especialistas em educação, movimentos pedagógicos, associações profissionais de professores, associações sindicais de professores, redes de escolas, projectos de professores” (Oliveira-Formosinho, 2009, 273). Por outro lado, implica também a necessidade de equacionar os benefícios desses processos para os beneficiários directos – os alunos. “As escolas bem sucedidas são as que reconhecem que estabelecer ligações eficazes entre professores, entre professores e alunos e praticar uma cooperação saudável só poderá ser possível se os próprios professores estiverem rotineiramente empenhados na aprendizagem contínua “(Fullan, 1995, cit. por Day, 2001, 177).

Em suma, estamos conscientes de que uma forma articulada das vertentes formais e informais da formação contínua produzirão efeitos na mudança educativa das pessoas que nela se envolvem. Esperamos, portanto, que qualquer que seja a modalidade escolhida, esta contribua para o desenvolvimento humano, sobretudo que produza resultados positivos nos alunos e da sociedade em geral.

CAPÍTULO III - Metodología

3.1. Opção metodológica

“A cultura, pelo menos para os antropólogos, não se opõe às práticas sociais, à acção humana. Pelo contrário, trata-se de uma característica da nossa espécie compreender e dominar a sua condição, pela linguagem, pela partilha, pela memória colectiva e pela conceptualização” (Perrenoud, 2001, cit. por Alarcão, 2005).

A metodologia de investigação é uma parte fulcral do processo de investigação e, para uma correcta decisão sobre as escolhas das estratégias a usar, que devem ser coerentes com a natureza do problema e com os objectivos da investigação, “é necessário que o investigador conheça as diversas alternativas metodológicas quer para a recolha de dados, quer para a análise e interpretação, bem como [para identificar] as vantagens e os limites de cada uma dessas alternativas” (Amado, 2008, s/p). Esse conhecimento permitirá ao investigador responder a questões de carácter epistemológico e tomar opções que melhor se ajustem à prossecução dos objectivos pretendidos uma vez que existe a necessidade de a investigação em educação se apoiar numa base multiparadigmática.

No âmbito da investigação em educação, “um paradigma consiste num campo de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação (...). Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, 52). Nesta linha de pensamento, toda a investigação se baseia numa orientação teórica, num paradigma que, de acordo com Evelyn Jacob, possibilita que os investigadores concordem entre si “acerca da natureza do universo que estão a estudar, na legitimação das questões e dos problemas para estudar, e na legitimação das técnicas para descobrir soluções” (1987, cit. por Amado, 2008, s/p).

A investigação que encetámos tem como objectivo “a compreensão das percepções, representações, concepções que os sujeitos (em estudo) colocam nas suas próprias acções, em relação com os outros e com os contextos em que e com quem interagem” (Amado, 2008, s/p), o que nos leva a enquadrá-la numa investigação de cariz essencialmente qualitativa.

Segundo Denzin e Lincoln, o termo qualitativo “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mesuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência. (...) Os investigadores qualitativos realçam a natureza socialmente construída da realidade (...). Procuram respostas a questões em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferido um sentido” (2003, cit. por Amado, 2008, s/p).

Para Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa assenta em características muito peculiares. Os dados são recolhidos no ambiente natural, “em situação e completados pela informação que se obtém através do contacto directo” (1994, 48). Para os investigadores qualitativos os contextos onde decorrem a acção são importantes pois esta pode ser melhor compreendida se observada no seu ambiente de ocorrência. A forma como se recolhem os dados não dispensa o investigador de se deslocar ao local de estudo uma vez que o investigador qualitativo assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto.

A investigação qualitativa é descritiva uma vez que os dados recolhidos são essencialmente em forma de palavras. Os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, 48), interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos.

Os dados são tratados de forma indutiva e são recolhidos não com o objectivo de confirmar hipóteses formuladas previamente mas sim construir inferências à medida que os dados particulares se vão agrupando. “O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de fazer a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, 50).

A investigação qualitativa preocupa-se fundamentalmente com os significados atribuídos pelas pessoas às coisas e aos fenómenos. “Os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender diferentes perspectivas adequadamente” (Bogdan & Biklen, 1994, 51). Nesta medida o processo de condução da investigação traduz-se num diálogo flexível e aberto entre os investigadores e os sujeitos participantes.

A nossa opção foi, então, no sentido de uma abordagem de tendência naturalista e qualitativa, procurando de uma forma indutiva compreender a experiência humana que

se desenrola em contextos de ocorrência bem específicos e que não pode ser descurada, sob pena de se perder rigor investigativo (Patton, 1990, cit. por Simões, 1996).

Esta opção tem implícito um risco, que decidimos correr, uma vez que não existem procedimentos avalizados sobre como esta deve ser correctamente delineada e posta em prática, o que exigiu um trabalho adicional no sentido de lhe conferir uma estrutura lógica e cumprir assim os objectivos a que nos propusemos em termos de exploração do campo de estudo.

Houve ainda que tomar cautela em relação a determinados perigos, nomeadamente não reduzir a investigação “e o real sobre o qual ela se debruça ao discurso que os próprios sujeitos produzem sobre esse mesmo real” (Estrela, 1995, cit. por Amado e Boavida, 2006, 218) e de a investigação não se limitar à descrição do discurso fornecido pelos sujeitos. O investigador esquece-se muitas vezes de que os dados recolhidos têm que ser interpretados em função das teorias ou pressupostos inicialmente apresentados sendo esta interpretação importante na medida em que passa pela contextualização e explicação das interpretações dos sujeitos investigados e que essa explicação exige a elaboração de constructos mais elaborados (Amado e Boavida, 2006).

3.2. Objectivos e questões de pesquisa

O impacto que a formação de professores tem nestes profissionais decorre da percepção do significado que assumem para cada um deles as experiências proporcionadas durante o processo formativo. As suas repercussões dependem das condições específicas das suas vidas, nomeadamente do passado pessoal e escolar, das opções vocacionais, das motivações, das expectativas e das concepções pessoais acerca da vida e da educação em particular. Foi tendo por base estes pressupostos que delineámos o nosso estudo.

Deste modo, os objectivos centralizam-se nas relações entre o desenvolvimento do professor e a percepção dos contextos que o envolvem, procurando, a partir das vozes dos professores, identificar, por um lado, as características e tendências dessas

interacções, e, por outro, averiguar se a eficácia pedagógica depende fundamentalmente das competências e conhecimentos adquiridos durante a formação inicial ou se vai construindo ao longo da vida, sendo fruto de uma aprendizagem permanente.

Estes objectivos configuraram as seguintes questões de pesquisa: Como é que cada professor se tornou no profissional que é hoje? De que forma o percurso profissional de cada professor influencia a sua actividade pedagógica? De que modo é que os professores se percebem enquanto professores? Quais são as preocupações ou dilemas que emergem das suas práticas pedagógicas De que modo é feita a auto-percepção dessas práticas? Como é que interpretam e reflectem sobre as suas práticas? Quais as experiências profissionais que mais os sensibilizam? Quais as estratégias que adoptam para a resolução de problemas pedagógicos.

No seu seguimento, colocámos como objectivo central compreender alguns dos processos e variáveis que interferem na construção do conhecimento pedagógico do professor enquanto móbil do seu desenvolvimento profissional. Dito por outras palavras, procurámos *saber como é que o professor aprende a ser e a fazer o que entende ser a sua função primordial*.

3.3. Os sujeitos da investigação

Tendo consciência de que o acesso aos locais de investigação são um problema a resolver e que necessariamente implica deslocações, mais ou menos demoradas, que roubam tempo à investigação, optámos pela escolha de uma escola na periferia da cidade de Coimbra, uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclo. Um outro aspecto que esteve na base da nossa selecção foi a provável não dificuldade na obtenção da autorização por parte do órgão de gestão da escola e da aceitação por parte dos professores. O conhecimento do funcionamento dessa escola foi determinante.

Como diz Burgess, “os locais podem ser escolhidos onde haja pessoas que querem cooperar, onde a situação é conveniente para o investigador e onde ele tenha alguns contactos já estabelecidos” (1997, cit. por Amado, 2008, s/p).

Tendo em conta os objectivos a atingir e a metodologia a utilizar, a selecção dos sujeitos foi feita tendo como base situações diferenciadas relativamente à experiência

profissional e, tanto quanto foi possível, a grupos disciplinares diferentes. Neste sentido, como diz Amado “a amostra do estudo pode considerar-se intencional”, não tendo implícita a “pretensão de representação de uma população com o objectivo de generalização dos resultados” (2008, s/p).

Atendendo à extensão do objecto do nosso estudo, aos condicionalismos temporais do mestrado que de forma inequívoca limitaram a consecução da investigação e tendo também em conta a viabilidade do projecto, decidiu-se estudar em profundidade um pequeno número de casos constituído por cinco professores.

O critério que determina o valor da amostra tem a ver com a adequação aos objectivos da investigação, neste caso com a diversificação das características dos sujeitos que participaram na investigação, no entanto houve o cuidado de obter “uma amostra a partir da qual se pode aprender o máximo” (Merriam, 2002,12).

A nossa preocupação foi a de encontrar pessoas disponíveis, que reunissem os critérios definidos e que dispusessem de tempo e vontade em colaborar tendo havido a preocupação por assegurar a confidencialidade e a privacidade dos sujeitos da investigação, preservando os dados pessoais.

Para além do pedido de obtenção da autorização para a realização da investigação junto da instituição escolar, que foi feita de forma informal por pertencemos ao corpo docente da mesma, o mesmo procedimento foi feito em relação a todos os participantes, com clara explicitação dos objectivos do estudo que se pretendia desenvolver.

3.3.1. Caracterização dos sujeitos

Por uma questão de sigilo relativamente à identidade dos sujeitos da investigação, que lhes foi garantido no momento da realização das entrevistas, decidimos designar os cinco entrevistados por letras de A a E, como forma de tornar mais claras as referências feitas a cada um deles.

No quadro nº 1 é feita uma breve caracterização dos cinco professores participantes na investigação com base em vários indicadores, que os diferenciam, reportados ao ano lectivo 2008/2009.

Quadro nº 1 – Caracterização dos sujeitos de investigação

	Sexo	Idade	Anos de docência	Licenciatura	Instituição formadora	Situação profissional
Entrevistado A	F	43	19	História/Ramo F. Educacional	F.L.U.C.	P. Titular
Entrevistado B	F	45	19	Geografia/Ramo F. Educacional	F.L.U.C.	P.Q.N.D.
Entrevistado C	M	44	18	Matemática/Ramo F. Educacional	F.C.T.U.C.	P.Q.N.D.E.
Entrevistado D	F	31	3	Matemática Via Ensino	U. Aveiro	Contratada
Entrevistado E	F	50	23	Curso de Humanidades	U. C. Viseu	P.Q.N.D.E.

De salientar que todos os professores, aquando da entrevista, leccionavam no 3º Ciclo do Ensino Básico, mas todos têm habilitação profissional para leccionar no Ensino Secundário.

3.4. Instrumentos de recolha de dados: a entrevista semi-estruturada

A entrevista é a técnica que seleccionámos para a recolha de dados, visto permitir penetrar na complexidade dos problemas em estudo, que uma abordagem qualitativa exige.

Esta técnica permite recolher dados descritivos na linguagem do sujeito da investigação, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como aquele interpreta os fenómenos (Bogdan & Biklen, 1994).

Em termos gerais uma entrevista é uma conversa orientada para atingir determinados objectivos, sendo um método apropriado para fazer, segundo Quivy e Campenhoudt, “a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (2008, 193).

Existem vários tipos de entrevistas consoante o seu grau de estruturação, aquela que mais se adequa aos nossos propósitos é a entrevista semi-estruturada uma vez que as questões, relativamente abertas, partem de um plano prévio ou guião onde se define o

essencial do que se pretende saber, dando-se, tanto quanto possível, liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2008).

A entrevista semi-estruturada é um dos principais instrumentos de pesquisa qualitativa, visto não haver uma imposição rígida de perguntas ou questões, permitindo ao entrevistado ajuizar sobre o tema em discussão, destacando o que no seu entender é o mais importante, o mais significativo. O entrevistado vai discursando sobre o tema proposto com base nas informações que detém cabendo ao investigador reencaminhar a entrevista para os objectivos, caso o entrevistado deles se afastar (Amado, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2008).

A entrevista, ao contrário de outros instrumentos de pesquisa permite desenvolver uma relação de interacção entre investigador e investigado que se for estimulada criará uma atmosfera de abertura e influência recíproca que só aumentará a qualidade da informação transmitida. Por estas razões podemos ainda acrescentar que “é uma técnica que permite um acesso ao que está na cabeça das pessoas, ao não observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afectos, intenções, etc. (...) no essencial consiste numa técnica capaz de provocar uma espécie de introspecção” (Amado, 2008, s/p).

3.4.1. Processo de construção da entrevista

O processo de construção das entrevistas é fundamental na medida que vai constituir um referencial para a obtenção da informação.

Assim, e de acordo com a bibliografia existente sobre o assunto, o guião da entrevista (Anexo I) foi encarado como um esquema organizador das questões a abordar, constituindo-se como um sustentáculo no qual se incluiu uma série de ideias que conduziram, de forma semi-dirigida, aberta e flexível, às conversas tidas com os entrevistados.

A elaboração do guião da entrevista, propriamente dito, teve por base a nossa experiência profissional e as pesquisas bibliográficas feitas sobre as áreas de incidência do estudo, obedecendo à estruturação sugerida por Estrela (1994) no seu livro *Teoria e Prática de Observação de Classes*.

Assim, foi definido o tema, objecto do estudo: *A formação pedagógica do professor: relatos do seu desenvolvimento.*

Definiu-se a problemática à volta da qual iria incidir o nosso estudo: *Quais os factores ou variáveis que interferem no desenvolvimento profissional do professor, enquanto construtor do seu conhecimento pedagógico?*

Definiu-se de seguida o objectivo geral que esteve na base deste estudo e que orientou a elaboração da entrevista: *Compreender de que modo se processa a construção do conhecimento pedagógico do professor enquanto móbil do seu desempenho e desenvolvimento profissional, isto é, procurar saber como é que o professor aprende a ser e a fazer o que entende ser a sua função primordial.*

Por último foram criados blocos temáticos com exemplos de questões a formular aos entrevistados tendo em conta os objectivos previamente estabelecidos e área de incidência do nosso estudo. A estrutura da entrevista obedeceu à seguinte organização:

Bloco 1 – *Legitimação da entrevista.* Esclarecemos os entrevistados sobre a problemática e os objectivos da entrevista, garantimos o anonimato das informações e colocámos o entrevistado na posição de colaborador, procurando criar um clima de empatia.

Bloco 2 – *Percurso formativo.* Com as questões deste bloco procurámos saber quais os motivos que levaram os professores a enveredar pela docência; como tinha decorrido e que impacto teve a formação inicial nas Instituições de Ensino Superior e a formação prática durante o estágio pedagógico no seu desenvolvimento profissional.

Bloco 3 – *Prática lectiva.* É, o bloco mais importante da entrevista em que a prática lectiva é perspectivada como eixo central do conhecimento do conteúdo pedagógico. As questões nele inseridas tiveram como objectivo obter respostas que nos dessem a conhecer as representações que os entrevistados têm relativamente ao seu papel dentro da sala de aula; quais os constrangimentos ou aspectos facilitadores sentidos nos primeiros anos de carreira; como foram evoluindo ao longo dela e o porquê das

mudanças operadas nas suas práticas, incidindo particularmente na forma como foram construindo o seu conhecimento prático.

Bloco 4 – *Formação pela vida.* Neste bloco quisemos saber quais os contributos da vida pessoal do professor no seu crescimento profissional.

Bloco 5 – *Finalização.* Nesta fase final da entrevista procurámos obter informação complementar sobre o tema ou o reforço de alguns aspectos que o entrevistado entendesse por bem fazê-lo. Agradecemos, ainda, a disponibilidade e a colaboração prestada.

As questões nos blocos 2, 3 apontavam para um *continuum* de especialização, partindo de aspectos mais gerais para aspectos mais particulares.

Convém salientar que depois da pesquisa bibliográfica decidimos estabelecer a priori três categorias de estudo (correspondentes aos blocos 2, 3 e 4) por nos parecer serem determinantes não só na estruturação da entrevista mas, fundamentalmente, porque entendemos que o objecto do nosso estudo estava implicitamente encaminhado nesse sentido. Relativamente às questões, estas foram elaboradas de forma a permitir aos entrevistados orientar a sua resposta em função da sua situação em concreto.

Após a transcrição de todas as entrevistas, numa fase posterior a esta, e em função dos dados recolhidos, houve necessidade de fazer reformulações e acrescentar outras categorias e sub-categorias que resultaram, indutivamente, da análise do corpo documental. De facto, na fase de construção do guião não se pretendia a elaboração de um guião rígido e estanque, muito directivo e estruturado, mas apenas um guião que delimitasse a abordagem dos temas.

Apesar da existência do guião, que seguimos ao longo das entrevistas e que funcionou como fio condutor, tentámos dar liberdade aos entrevistados, não se verificando uma imposição rígida das questões nem tão pouco, a sua formulação correspondeu, na totalidade, ao que nele estava inscrito, havendo mesmo lugar ao levantamento de perguntas surgidas na sequência de respostas dadas pelos entrevistados.

3.4.2. Procedimentos de recolha de dados

A realização do estudo empírico iniciou-se no 2º período do ano lectivo 2008/2009 logo após ter sido concedida a autorização, para o mesmo, do Presidente do Conselho Executivo da escola envolvida na investigação.

Após transposto este formalismo o trabalho iniciou-se junto dos professores participantes, começando pela apresentação do projecto e por um levantamento, no terreno, de algumas premissas relacionadas com a temática da investigação, constrangimentos existentes, envolvimento dos professores nas questões em estudo, tempo disponível por parte dos participantes, etc., de modo a recolher informações relativamente à melhor forma de abordagem e a uma eventual reestruturação do projecto de investigação.

A recolha dos dados iniciou-se no final do 2º período e prolongou-se até meados do 3º período, de modo a não atrapalhar os momentos e avaliação dos alunos e o final do ano lectivo, momentos que, no nosso entendimento, são mais complicados em termos de gestão e disponibilidade de tempo por parte dos professores. No sentido de não alterar profundamente as rotinas dos professores os contactos foram marcados de acordo com a conveniência dos participantes, tendo sido informados sobre o tempo previsível de duração das entrevistas.

Após a transcrição da primeira entrevista, pela extensão da mesma, e por algumas das questões previamente estabelecidas se terem revelado de importância menor para o nosso estudo, entendeu-se por bem suprimir essas questões, mantendo no entanto as categorias iniciais.

Não houve necessidade de replicar entrevistas, por não se verificaram dificuldades na descodificação dos significados, apenas alguns esclarecimentos adicionais tendo havido ainda tempo para o fazer no período subsequente à fase de recolha de dados.

Foram realizadas entrevistas individuais a cada um dos sujeitos da investigação de modo a assegurar a confidencialidade dos dados, sempre com a preocupação de dar espaço de liberdade ao participante, evitando a manifestação de posições avaliativas ou interpretativas de modo a evitar constrangimentos. Como já dissemos atrás, deixou-se que os entrevistados fossem falando, aproveitando as suas próprias intervenções para, quando parecia mais adequado, introduzir as questões.

As entrevistas realizaram-se em diferentes locais, de acordo com as preferências e indicações dadas pelos entrevistados, de modo a sentirem-se à-vontade no ambiente por eles escolhidos, sem interrupções perturbadoras. No quadro 2 são apresentados os locais e as datas de realização das entrevistas.

Quadro nº 2 – Datas e locais de realização das entrevistas

	Data	Local
Entrevista A	19 de Março de 2009	Gabinete contíguo à sala de D.T.
Entrevista B	7 de Maio de 2009	Gabinete do Projecto Saúde
Entrevista C	22 de Maio de 2009	Gabinete de Matemática
Entrevista D	29 de Maio de 2009	Gabinete de Matemática
Entrevista E	16 de Junho de 2009	Gabinete do Projecto Saúde

As entrevistas foram registadas em gravador áudio, para permitir o registo verbal de todo o discurso dos participantes.

Numa fase posterior procedemos à transcrição, na íntegra, das entrevistas, correspondendo o corpus das mesmas a cerca de cinco horas de gravação áudio, ocupando oitenta e três páginas A4 de texto.

3.5. Processo de tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas.

Para tratar os dados das entrevistas recorreremos à Análise de Conteúdo por ser a técnica que melhor se adapta à exploração dos registos de carácter qualitativo. Trata-se pois de uma técnica de análise sistemática de registos descritivos, com a finalidade de efectuar inferências (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2008).

3.5.1. Análise de Conteúdo: desenho de investigação

A Análise de Conteúdo consiste numa técnica de pesquisa documental que tem como principal objectivo proceder à descrição objectiva, sistemática, do conteúdo de diversos tipos de comunicação, procurando arrumá-los num conjunto de categorias de significação.

Para Robert e Bouillaguet, “a análise de conteúdo *sticto sensu* define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objectivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (1997, cit. por Amado, 2008, s/p). A análise de conteúdo permite, segundo Vala, “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (1986, cit. por Amado, 2008, s/p).

Para Amado o aspecto mais importante da Análise do Conteúdo, para além do que já foi dito, é o facto de ela permitir a verificação e a replicação, “à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido contexto ou condições de produção” (2008, s/p).

Como não dispomos de hipótese de partida nesta investigação, os dados foram reunidos de forma sistemática, organizados e classificados. A análise de Conteúdo foi, então, a técnica privilegiada para tratar, neste caso, o material recolhido.

Foram feitas várias leituras minuciosas, documento a documento que possibilitaram uma inventariação dos temas relevantes para o entrevistado e a apreensão das suas ideias e reflexões relativamente às questões colocadas. A partir destas leituras chegou-se a um sub-conjunto de áreas temáticas que deram um novo rumo à análise, pois o tema foi muito abrangente e o material recolhido foi muito extenso, o que normalmente acontece em pesquisas baseadas em entrevistas semi-directivas.

3.5.2. Análise de Conteúdo: processo de categorização/codificação

O primeiro grande objectivo da Análise de Conteúdo é o de organizar os conteúdos dos documentos num sistema de categorias.

Antes da categorização e da codificação que a acompanha, o analista tem que optar pelo tipo de procedimento a seguir. A nossa opção foi no sentido de adoptar um procedimento aberto, não constituindo um sistema de categorias prévio devidamente definido, ainda que, depois da bibliografia consultada tivéssemos decidido estabelecer a priori três categorias de estudo, como aliás já tínhamos referido anteriormente.

Determinar a unidade de contexto, de registo e de contagem foi outra das decisões a tomar.

Em relação à unidade de contexto tivemos que decidir qual era a extensão dos documentos dentro dos quais se ia extrair o significado da unidade de registo, tendo em conta as opiniões, as atitudes e as preocupações dos sujeitos da investigação.

Quanto às unidades de registo ou de significação, segundo Vala, estas correspondem ao “segmento determinado do conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (1986, cit. por Amado, 2008, s/p). Nesse sentido tivemos que “procurar e recortar a mais pequena parcela da comunicação com um sentido próprio, em função dos objectivos do trabalho e, por consequência também do material a analisar” (Amado, 2008, s/p).

Determinar a unidade de enumeração ou contagem foi também importante na medida em que se tratou de definir os critérios que determinaram o que contar, isto é, a presença de determinadas unidades de registo e, como contar, se todas as vezes que apareciam no mesmo contexto ou uma vez só. A nossa opção foi a de contar apenas uma vez.

A seguir a estes procedimentos seguiram-se os de recorte, codificação e reagrupamento.

Bardin, (1977 cit. por Amado, 2008, s/p), sintetiza o processo de categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com critérios previamente definidos”. Destes critérios fazem parte as decisões que acabámos de explicitar e a redefinição das categorias, se elas já existirem.

Nesta fase passámos por dois processos que se consideram fundamentais: o recorte e diferenciação vertical, documento a documento, e o reagrupamento e comparação horizontal, entre todos os documentos que constituem o corpo documental.

O recorte e a diferenciação foram feitos depois das leituras exploratórias e sobre todos os documentos. Para tal, houve que começar por espartilhar os textos nas unidades de sentido, que se consideraram pertinentes, tendo em conta a natureza dos dados recolhidos e os objectivos do estudo, para depois, “no processo seguinte, através de um novo reagrupamento das unidades agora separadas, se descortinarem outros sentidos não visíveis até ao momento” (Amado, 2008, s/p).

Posteriormente atribuiu-se um código a cada uma destas unidades correspondentes ao sentido que se lhes deu e que simultaneamente traduzia uma das categorias ou subcategorias do sistema.

O reagrupamento e comparação horizontal foram feitos através das leituras horizontais que permitem a comparação das unidades de significação com sentido igual ou próximo, entre os diversos documentos.

A partir daqui foi o momento de se fazer uma lista das expressões ou palavras-chave identificadas na fase anterior e de construir um mapa conceptual, onde as expressões se organizaram hierarquicamente, constituindo o primeiro esboço do sistema de categorias e subcategorias que se pretendeu construir (Amado, 2008).

No processo intermédio entre as categorias (e as subcategorias) e as unidades de registo, isto é, fragmentos do texto, esteve a construção dos indicadores. “Estes são, expressões construídas pelo analista e que resumem ou expressam o traço geral de uma ou várias unidades de registo” (Amado, 2008, s/p).

Foi chegado o momento de passar à fase de categorização definitiva. Para Hogenraad categoria é “ um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem a campo semântico do conceito” (1984, cit. por Amado 2008, s/p). Tentámos, assim, que a palavra-chave que traduz a categoria reflectisse com a máxima precisão o sentido das unidades de registo e dos indicadores em que estas se encaixaram que, neste caso, foram construídas indutivamente.

Nesta fase, após o confronto comparativo, decidiu-se em que categoria colocar cada indicador e respectivas unidades de registo. Posteriormente e dentro de cada categoria definiram-se várias subcategorias. As subcategorias definidas apontaram para uma melhor explicitação do sentido das próprias categorias.

Ficou, então, criado um sistema onde todas as categorias e subcategorias estão incluídas, onde os dados são apresentados com um significado cuja validade teve que ser testada, excluindo conclusões alternativas através do controlo de variáveis estranhas, uma linha de partida empírica que permitiu fazer avanços na interpretação (Vieira, 1999).

Procurámos, deste modo, que a escolha das palavras e as expressões para denominar as categorias e subcategorias obedecessem a algumas regras, a ter em conta no processo de categorização, de modo a conferir e a confirmar a validação interna do sistema. Assim, procurámos que cada categoria fosse: exhaustiva, esgotando a totalidade

do texto de modo a incluir todas as unidades de registo que correspondessem ao tema definido por essa categoria; exclusiva, uma vez que, cada unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria para que não subsistam ambiguidades na discussão dos resultados; homogénea, ao definir-se um único tipo de análise; pertinente, procurando que o sistema de categorias estivesse adaptado à problemática e aos objectivos da investigação; objectiva, uma que, os elementos a considerar na categoria devem estar devidamente definidos de modo a permitir que diferentes codificadores cheguem a uma mesma análise; e, produtiva, ao permitir análises enriquecedoras que levem à produção de um discurso adequado e coerente com os dados e, a um nível de teorização que permita a elaboração de novos constructos (Amado, 2008).

Todos estes procedimentos estiveram na base da construção de uma matriz que conferiu visibilidade a todo este processo e sem a qual não poderíamos passar ao segundo grande objectivo da Análise de Conteúdo que foi o de construir um texto que traduzisse com a maior objectividade possível o conteúdo dos diversos testemunhos analisadas.

No quadro 3 apresentam-se as categorias, subcategorias e indicadores encontrados que consubstanciam o *corpus* documental.

Quadro nº 3 – Categorias, subcategorias e indicadores encontrados

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Contagem	
Motivação para a docência	Aspectos positivos	Seguir a vocação	2 (B, C)	
		Gostar de comunicar	2 (C, B)	
		Ter gostado de uma professora	1 (C)	
		Ter dado uma aula/explicações aos colegas	2 (C, D)	
		Gostar da área da sua especialidade	3 (C, D, E)	
		A vocação surgiu durante o curso	1 (A)	
	Outros aspectos	No estágio surgiu a vocação	1 (D)	
		Poucas saídas profissionais	1 (A)	
		O ensino era a única via profissionalizante	1 (A)	
		O ensino era o corolário lógico num curso de Letras	2 (A, E)	
		Outro curso implicava a saída do local de residência	1 (E)	
Formação Psicopedagógica inicial	Modelos de Formação	Modelo sequencial (Formação pedagógica nos 2 últimos anos)	3 (B, C, D)	
		Modelo sequencial (Formação pedagógica no último ano)	1 (A)	
		Profissionalização em serviço (Formação pedagógica – um ano)	1 (E)	
	Contributos das disciplinas		Didáctica: ensino das técnicas de exploração dos conteúdos, planificação	4 (A, B, D, E)
			Didáctica: não preparou para ser professor	1 (C)
			Métodos e Técnicas: aprendia-se o que havia de mais inovador	2 (A, B)
			Métodos e Técnicas: ensino muito teórico	2 (A, C)
			Psicologia: compreensão do comportamento dos alunos em desenvolvimento	4 (A, B, C, E)
			Psicologia: estudo do desenvolvimento das crianças até aos 5/6 anos	1 (D)
			Ciências Humanas: foram transmitidas ideias muito gerais sobre educação	2 (A, D)
			As disciplinas com recurso ao computador foram importantes para a prática	1 (C)
			As Psicopedagógicas não foram importantes	2 (C, D)
	A simulação e/ou a observação de aulas foi importante	3 (A, B, C)		

	Percepção do impacto	Alguns conteúdos fizeram reflectir	2 (A, E)	
		A formação teórica serviu de base para o trabalho prático	3 (A, B, E)	
		Não houve um feedback em tempo real	1 (E)	
		Permitiu o confronto com o que era tido como certo pelos teóricos das Ciências da Educação	1 (E)	
O estágio Pedagógico	Atitudes/ características do orientador	Havia orientadora sem orientação	1 (B)	
		Acompanhava aula a aula	2 (A, D)	
		Dava autonomia	2 (A, D)	
		Responsabilizava os estagiários	2 (A, C)	
		Não era muito directiva	2 (A, D)	
		Era boa orientadora, cientificamente e pedagogicamente	3 (A, C, D)	
		Apoiava de forma voluntária e quando solicitada	3 (A, C, D)	
		Revelava certa inabilidade na gestão de conflitos	1 (C)	
	Estratégias de formação	Aprendizagem entre pares	4 (A, B, C, D)	
		Planificação do processo ensino-aprendizagem (em equipa)	3 (A, C, D)	
		Aplicação de algumas técnicas adquiridas na formação teórica	1 (A)	
		Definição individual dos planos de acção a adoptar	3 (A, B, C)	
		Apoio ao trabalho do orientador e das colegas nas aulas assistidas	1 (D)	
		Assistência a todas as aulas da orientadora e dos colegas	3 (A, C, D)	
		Análise crítica das aulas assistidas	4 (A, B, C, D)	
		Verificação/discussão do plano sempre antes da aula	1 (D)	
	Nível de satisfação	Elaboração conjunta de todo o material de suporte às aulas	1 (D)	
		Uma excelente experiência	3 (A, B, D)	
		O estágio foi uma escola	3 (A, C, D)	
		Descoberta da vocação para o ensino	1 (D)	
	A atmosfera afectivo/relacional	Importante pela aprendizagem proporcionada	1 (D)	
		Excelentes relações interpessoais	3 (A, B, D)	
		Muita solidariedade	2 (A, B)	
		O trabalho era feito em equipa	4 (A, B, C, D)	
		A não competição proporcionou um bom ambiente de trabalho	2 (B, D)	
	Contributos específicos para a docência	Alguma destabilização/situações pouco claras	1 (C)	
		Uma boa base de trabalho para iniciar a carreira	2 (C, D)	
		O aprender pela prática a saber fazer	4 (A, B, C, D)	
		Algumas aulas têm por base o que vem do estágio	4 (A, C, D, E)	
		O hábito de sistematizar sempre os conteúdos	2 (A, B)	
		As experiências positivas são uma referência	3 (A, B, C)	
		A capacidade de lidar com várias situações em simultâneo	2 (A, C)	
		A capacidade de tirar partido das situações reais e relacionar conteúdos	3 (B, C, D)	
		A formulação de opiniões a partir de pontos de vista diferentes	1 (A)	
		A valorização do método expositivo como uma das estratégias de ensino	1 (A)	
	A experiência pedagógica	O 1º dia de aulas	A valorização do feedback dos alunos	1 (B)
			A gestão da indisciplina não foi testada.	1 (D)
			Nervosismo, insegurança, ansiedade	4 (A, C, D, E)
			Preocupação em fazer passar uma imagem de credibilidade/segurança	2 (A, C)
			Tentativa de aproximação aos alunos	2 (A, B)
			Uma aula bem preparada	3 (C, D, E)
		Os primeiros anos na carreira	Ocupação do tempo sem grandes problemas	2 (D, E)
Sensação de agrado no final da aula			3 (B, C, D)	
Um segundo estágio			3 (A, B, D)	
Muito trabalho na preparação das aulas (científica e/ou pedagógica)			4 (A, B, C, D)	
Menor investimento na parte pedagógica: boa preparação do estágio			1 (C)	
Menor investimento na parte científica: boa preparação da Faculdade			1 (E)	
Dificuldade em gerir maus horários, turmas extensas			2 (A, E)	
Dificuldade na imposição de regras/gestão da disciplina			3 (B, D, E)	
Dificuldade na elaboração das planificações			1 (E)	
Adaptação ao funcionamento de cada escola			4 (A, B, D, E)	
Adaptação a diferentes níveis etários e de escolaridade			4 (A, B, D, E)	
Adopção de diferentes estratégias: alunos com diferentes níveis			4 (A, B, D, E)	

		de motivação, formação/aprendizagem e maturidade		
		A leccionação do 12º ano	2 (A, B)	
		O trabalho realizado foi um trabalho que ficou	1 (B)	
		Choque com a realidade	1 (D)	
	As práticas pedagógicas actuais	Utilização do método expositivo e interrogativo	2 (A, B)	
		Esquemática e sistematização dos conteúdos	3 (A, B, E)	
		Apresentação/exploração dos conteúdos seguida da prática	4 (B, C, D, E)	
		Utilização do diálogo/interacção	5(A, B, C, D, E)	
		Grande parte da aula é trabalho realizado pelos alunos	2 (D, E)	
		Os alunos são levados a construir o seu próprio conhecimento	3 (C, D, E)	
		Utilização de estratégias elementares (leitura, sublinhado...)	2 (A, B)	
		Utilização do manual	3 (A, B, E)	
		Utilização dos recursos tradicionais (quadro negro)	3 (A, B, E)	
		Recurso a excertos de filmes e documentários	3 (A, B, E)	
		Utilização de diferentes recursos: do mais elementar ao mais sofisticado	1 (D)	
		Recurso às TIC	5(A, B, C, D, E)	
		Utilização do quadro interactivo	2 (C, D)	
		Utilização da Escola Virtual	3 (B, D, E)	
	A reflexão na/sobre a prática	Mudança das estratégias e das metodologias em função da sua eficácia, características dos alunos e dos fins a atingir	5(A, B, C, D, E)	
		Valorização do diálogo como estratégia na resolução de conflitos	2 (A, B)	
		Teorização a partir do conhecimento prático	3 (A, B, E)	
	Mudanças operadas com a prática	Maior flexibilidade na selecção de estratégias	5(A, B, C, D, E)	
		Maior diversificação das estratégias de intervenção	4 (A, B, C, E)	
		Maior domínio das componentes da prática pedagógica	5(A, B, C, D, E)	
		Maior resistência em situação de confronto	2 (A, C)	
		Outras práticas pedagógicas: novas metodologias, novos recursos	5(A, B, C, D, E)	
		As aulas são mais dinâmicas	4 (A, B, C, E)	
		Outras concepções sobre a utilidade do que se ensina	3 (A, B, C)	
		Outras concepções sobre a eficácia de determinadas metodologias	5(A, B, C, D, E)	
		O professor aprende a agir em função do conhecimento tácito	5(A, B, C, D, E)	
		O conhecimento que resulta da prática lectiva	4 (A, B, C, E)	
	A formação pedagógica	A formação pessoal	O professor não consegue desligar-se da pessoa que é	2 (B, E)
			A experiência de vida torna as pessoas melhores profissionais	4 (A, B, C, E)
			A experiência de ser mãe/pai	4 (A, B, C, E)
			A valorização das relações interpessoais	1 (B)
		A auto-formação	A aprendizagem baseada na experiência	5(A, B, C, D, E)
			Aprendizagem através do feedback dos alunos	5 (A, B, C, D, E)
			O domínio das novas tecnologias	5 (A, B, C, D, E)
			O investimento pessoal em materiais, novas práticas	5(A, B, C, D, E)
			A procura de informação face à constante desactualização	1 (B)
			A aprendizagem enquanto elemento das estruturas pedagógicas	5(A, B, C, D, E)
			A participação em projectos de âmbito nacional	2 (C, D)
			O conhecimento que se adquire por gosto, por curiosidade, pela leitura	5(A, B, C, D, E)
		A consecução de um objectivo: acompanhar as mudanças	5(A, B, C, D, E)	
		A formação contínua formal	Na área científica	5 (A, B, C, D, E)
			Na área pedagógica	4 (A, B, C, E)
			Na área das novas tecnologias	5 (A, B, C, D, E)
Cursos de pós graduação e Mestrado			2 (A, B)	
A formação baseada na cooperação		Trabalho colaborativo (nas estruturas pedagógicas)	5(A, B, C, D, E)	
		A realização de ACP	1 (A)	
		A observação e supervisão entre colegas	1 (A)	
		Realização de experiências ou estudos no próprio terreno	1 (A)	
		A partilha de experiências entre escolas	2 (A, B)	
		A realização de encontros a nível regional para partilha de saberes	1 (A)	
		O trabalho em parcerias	4 (A, B, C, E)	
A articulação de saberes entre os Centros de Formação e escolas		1 (E)		

CAPÍTULO IV – Apresentação, análise e discussão de resultados

A apresentação irá ser feita combinando o texto descritivo/interpretativo com tabelas ou quadros sinópticos que ilustram o sistema de categorias. A forma que escolhemos para estruturar e apresentar o texto foi a de seguir a estrutura da matriz em que as categorias e as subcategorias constituem temas e subtemas do texto.

Na construção do texto tivemos como regra de ouro não perder o carácter descritivo, recorrendo às citações mais significativas, que não são mais do que as unidades de registo, que conjugados com os dados quantitativos irão possibilitar chegar a inferências reveladoras do significado a atribuir aos dados recolhidos. Subjacente a esta análise está, então, a elaboração de inferências que procurámos que fossem fiéis ao pensamento dos sujeitos e que constituíssem contributos significativos para um entendimento da problemática em questão.

Há a referir, ainda, que à medida que fomos fazendo à análise dos dados recolhidos através das entrevistas e procedendo à sua interpretação, forneceremos informação adicional oriunda da literatura consultada que corrobore, contradiga ou complemente a informação fornecida pelos sujeitos da investigação.

Através da análise realizada sobre as percepções, opiniões, perspectivas, sentimentos dos entrevistados, procurámos assim responder à grande questão que formulámos no início deste estudo e em torno da qual gira todo o trabalho empírico, tentando identificar quais são os factores que interferem no desenvolvimento profissional do professor, nomeadamente os responsáveis, do ponto de vista dos entrevistados, pela construção do conhecimento pedagógico.

A análise do conteúdo permitiu salientar como relevantes cinco categorias e dezanove subcategorias que se estabeleceram subsequentemente e que passamos a enumerar:

- **Motivação para a docência** – Aspectos positivos; Outros aspectos.
- **A formação Psicopedagógica inicial** – Modelos de formação; Contributos das disciplinas; Percepção do impacto.
- **O estágio Pedagógico** – Atitudes/características do orientador; Estratégias de formação; Nível de satisfação; A atmosfera afectivo/relacional; Contributos específicos para a docência.
- **A experiência pedagógica** – O primeiro dia de aulas; Os primeiros anos na carreira; As práticas pedagógicas actuais; A reflexão na/sobre a prática; Mudanças operadas com a prática.

- **A formação pedagógica** – A formação pessoal; A auto-formação; A formação contínua formal; A formação baseada na cooperação.

4.1. Motivação para a docência

As motivações subjacentes à escolha da profissão de professor prendem-se com aspectos diversos, como tivemos oportunidade de referir na primeira parte deste estudo e, não raras vezes, são o resultado de um conjunto de expectativas anteriores não muito claras para o próprio professor. Parece-nos, portanto, fundamental que a motivação para o ensino seja equacionada no processo formativo, uma vez que a formação inicial não produz professores, apenas os inicia num processo de auto-formação permanente (Combs *et al.*, 1979, cit. por Jesus, 1995).

Pareceu-nos interessante verificar que, não tendo sido uma opção inicial para todos os entrevistados, nenhum deles iniciou a profissão docente sem estar, de algum modo, já motivado para o seu exercício.

4.1.1. Aspectos positivos

No que diz respeito às **razões que levaram os professores a enveredar pela profissão e que identificámos como sendo aspectos positivos contam-se as seguintes: seguir a vocação, gostar de comunicar com as pessoas, ter gostado de uma professora, a experiência de ter dado uma aula e/ou explicações aos colegas e gostar da área da sua especialidade. Juntámos ainda a esta lista razões que considerámos também positivas como a vocação para o ensino ter surgido no decurso do curso ou durante o estágio, apesar de esta ter surgido numa fase em que a única saída mais viável era o ensino** (Cf. Quadro nº 4).

Quadro nº 4 – Indicadores da subcategoria “Aspectos positivos”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

Aspectos positivos	Frequência	Entrevistados
Seguir a vocação	2	B, C
Gostar de comunicar	2	B, C
Ter gostado de uma professora	1	C
Ter dado uma aula e/ou explicações aos colegas	2	C, D
Gostar da área da sua especialidade	3	C, D, E
A vocação surgiu no decurso do curso	1	A
No estágio surgiu a vocação	1	D

Assim, “**seguir a minha vocação**” (B, C) porque “desde pequenina que queria ser professora” (B), associada ao **gosto de comunicar** com as pessoas (B, C), evidencia inequivocamente uma forte motivação para o ensino. **Ter gostado de uma professora** (de Matemática) “reflectiu-se na minha escolha” (C), tendo sido uma causa só apontada por um dos entrevistados, é um dos factores que muito influencia alguns dos estudantes, levando-os a identificarem-se com antigos professores (Simões, 1996) que, se for cumulativa com uma experiência de **ter dado uma aula** (D) **e/ou explicações aos colegas** (C, D) reforça ainda mais essa preferência. O entrevistado C diz: “foi uma experiência que me marcou por duas razões, alguns dos meus colegas ficaram a perceber a matéria (...) e passei a ser o explicador de dois deles”, o entrevistado D, por sua vez, afirma: “quando os meus colegas tinham dúvidas vinham ter comigo e não iam ter com a professora, nessa altura já tinha um certo jeito para ensinar”.

A este propósito, Formosinho diz que “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra para a escola, pela observação do comportamento dos nossos professores, (...) é uma profissão que se aprende pela vivência da docência” (2009, 95).

Gostar da área da sua especialidade de ensino (C, D, E) é outra das razões que leva muitos dos jovens, enquanto estudantes, a formular o desejo de enveredar pelo ensino, que, se houver uma “falta de interesse por outros assuntos ou carreiras” (Simões, 1996, 118), acaba por ser decisiva ou, pelo menos, determinante na escolha do curso, como nos diz o entrevistado E: “como gostei sempre de Língua Portuguesa optei por este curso”. Já o entrevistado D, referindo-se precisamente ao curso, afirma: “gosto de Matemática, como era tudo virado para a Matemática, cientificamente gostei”.

Aliás, é neste entrevistado (D) que a **vocação surge** para o ensino **durante o estágio**, “ir para o estágio, ir trabalhar e aprender a ser professora é que descobri que

sim, que afinal não estava no sítio errado”. Com o entrevistado A, há uma série de factores que intervieram na escolha da profissão, como veremos a seguir, mas a vocação para o ensino surge já depois de iniciado o curso: “**desde meados do curso** que comecei de facto a encaminhar toda **a minha vocação para o ensino**”.

Estas duas últimas declarações fazem-nos admitir que uma adequada formação inicial, em que seja apresentado o sentido prático ou as implicações pedagógicas dos conteúdos transmitidos, poderá elevar os níveis de motivação do futuro professor, tendo em conta que os conhecimentos assim adquiridos poderão vir a ser perspectivados e integrados num processo de desenvolvimento pessoal e de concretização de um projecto de vida.

4.1.2. Outros aspectos

Os entrevistados A e E referiram **outros factores**, para além dos anteriores, **que, de certo modo, influenciaram a escolha da profissão: o facto de existirem poucas saídas profissionais, o ensino ser a única via profissionalizante, ser o corolário lógico num curso de Letras e a opção por outro curso implicar a saída do local de residência** (Cf. Quadro nº 5). Os entrevistados B e C, como vimos anteriormente, deixaram bem claro que a vocação foi determinante.

Quadro nº 5 – Indicadores da subcategoria “Outros aspectos”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

Outros aspectos	Frequência	Entrevistados
Poucas saídas profissionais	1	A
O ensino era a única via profissionalizante	1	A
Era o corolário lógico num curso de Letras	2	A, E
Outro curso implicava a saída de casa	1	E

O entrevistado A, ao referir-se a quem enveredava por um curso de Letras, colocou bem em evidência a conjuntura política e sócio/económica que se vivia na altura em que iniciou os estudos universitários e que não deixava margem para outras opções profissionais, ao utilizar expressões como: “num país como o nosso onde **não**

havia muitas saídas profissionais, (...) uma vez feita a escolha do curso, a saída mais viável para o mercado do trabalho era de facto o ensino, (...) **o ensino era a única via profissionalizante** que se perfilava, (...) **era portanto o corolário lógico** para quem entrava para um curso daqueles, (...) uma profissão para ganhar a vida”. O entrevistado E, sendo também da área de Letras, corrobora, em parte, desta opinião ao afirmar que “não havia mais nenhuma alternativa que se perspectivasse, pelo menos na altura”.

Se tivéssemos analisado apenas estes depoimentos seríamos forçados a concluir que estes dois entrevistados enveredaram por esta profissão por falta de outras alternativas profissionais, o que de certo modo não deixa de ser verdade. Aliás, esta é uma razão que leva ou levou muitos professores a optar pelo ensino e que é sobejamente apontada por diversos autores (Jesus, 1995; Simões, 1996), como sendo causa da baixa motivação com que alguns profissionais iniciam a carreira e a vivem.

Relativamente a estes dois entrevistados somos levados a concluir, pelo que dissemos no ponto anterior, que ao iniciarem a profissão já se sentiam de certo modo implicados no projecto de vida a que iam dar início.

O entrevistado E refere ainda que “a opção por **outro curso implicava a saída do local de residência**”, o que faz supor outras preferências, facto que é confirmado pelo próprio: “queria seguir artes quando fiz o 7º ano, actual 11º ano”, mas mais à frente acrescenta, “não sinto que esteja muito fora da área que era a minha vocação (...) ensinar bem também é uma arte”.

Aquando da revisão da literatura este último factor não surgiu como sendo um factor determinante na escolha de uma profissão mas sabemos que é um aspecto que não pode ser descurado, assim como outros, que não foram referidos pelos nossos entrevistados, e que levaram muitas pessoas a enveredar pelo ensino. Sem dúvida, quando falamos de professores englobamos um conjunto muito díspar e heterogéneo de indivíduos que partilham uma função social comum, que apresentam padrões de motivação diferentes e de cuja responsabilidade não se podem alhear as instituições de formação que raramente têm em conta na selecção dos mesmos os aspectos motivacionais (Nóvoa, 1995; Simões, 1996).

4.2. A formação Psicopedagógica inicial

Ao abordar este aspecto fundamental da formação inicial dos professores procurámos saber de que modo a formação teórico-prática que, nesta fase inicial de formação de professores, ocorre nas instituições do ensino superior, contribuiu para o seu conhecimento pedagógico.

4.2.1. Modelos de Formação

A formação inicial de professores assume diversos modelos organizativos que variam em função do tipo de articulação da componente de prática pedagógica com as componentes curriculares do curso.

Dos testemunhos em análise surgiram três situações diferentes mas que podemos enquadrar em apenas dois modelos de formação inicial: **Modelo sequencial, com formação pedagógica nos dois últimos anos do curso seguida do estágio e seminário; Modelo sequencial, licenciatura mais um ano de formação pedagógica seguida de estágio; Profissionalização em serviço, com um ano de formação pedagógica** (Cf. Quadro nº 6).

Quadro nº 6 – Indicadores da subcategoria “Modelos de Formação”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

Modelos de Formação	Frequência	Entrevistados
Modelo sequencial (formação pedagógica nos 2 últimos anos)	3	B, C, D
Modelo sequencial (formação pedagógica no último ano)	1	A
Profissionalização em serviço (formação pedagógica -1 ano)	1	E

Todos os entrevistados têm licenciaturas viradas essencialmente para o ensino, com excepção do E que tem uma licenciatura (Curso de Humanidades) no domínio do Português, do Grego e do Latim.

Convém, antes de mais, esclarecer que todos os entrevistados, com excepção do E, referiram que o modelo em que assentou a sua formação inicial foi o modelo vulgarmente designado de integrado.

Relativamente ao entrevistado A, apenas teve no 4º ano a formação dita pedagógica porque o Ramo Educacional na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde tirou o curso, só começou a funcionar no ano lectivo 1987/1988, no ano em que, precisamente, termina a licenciatura, pelo que teve de “concluir o curso da via científica e fazer um ano de pedagógicas”¹¹.

No que diz respeito aos entrevistados B, C e D, independentemente de terem tirado as suas licenciaturas em Faculdades diferentes, todos eles optaram pela via ensino, isto é, pelo ramo educacional no 3º ano, passando a integrar no seu plano de estudos, para além das disciplinas específicas da formação académica, que mantêm até ao 4ºano inclusive, as disciplinas da formação pedagógica.

Com o entrevistado E o modelo de formação encaixa-se no modelo de profissionalização em serviço que permitia às pessoas que já estavam a exercer a docência se tornassem profissionais do ensino. Estava nesta situação o entrevistado E, que fez a sua formação “inicial” através da Universidade Aberta que apenas assegurava a profissionalização dos professores que estavam dispensados da 2ª componente de formação, isto é, o estágio.

No entender deste entrevistado, este modelo de profissionalização, que foi instituído para resolver a situação de muitos professores que se encontravam numa posição desfavorável relativamente aos que já saíam das faculdades com o estágio, “foi uma solução acertada porque os quase sete anos de prática lectiva, como eu tinha, deram-me um bom estágio” (E).

¹¹ É o próprio entrevistado que diz: “sou do modelo intermédio, estava num curso via científica, assim designado, por altura de meados do curso começou-se a falar nos estágios pedagógicos, sou do curso daquele ano que lutou muito pelos estágios pedagógicos e quando surgiram as vagas as pessoas candidataram-se ainda a meio do curso. Nas outras faculdades já havia os estágios integrados e na Faculdade de Letras não havia e foi exactamente no ano que antecedeu a minha licenciatura, aqueles que terminaram o curso em 87 que tiveram esta luta pela profissionalização, nós, como já estávamos no curso, na parte final (...) tivemos que concluir o curso da via científica e fazer um ano de pedagógicas.

4.2.2. Contributos das disciplinas

A maior parte dos cursos de formação inicial de professores engloba disciplinas, cujas designações variam de curso para curso e ao longo dos tempos, como a Psicologia e a Sociologia da Educação, Métodos e Técnicas da Educação, Ciências da Educação e as Didácticas Específicas, onde a vertente pedagógica assume um carácter mais específico.

No que diz respeito em concreto ao nosso estudo, pretendemos saber que contributo teve a formação psicopedagógica para a construção do conhecimento pedagógico, quais tinham sido as disciplinas mais importantes, que conhecimentos tinham sido valorizados e porquê, em suma, saber de que forma se tinha traduzido essa aprendizagem em termos de prática lectiva.

A maioria dos nossos entrevistados reconhece que a formação pedagógica adquirida neste período inicial contribuiu de algum modo para a sua prática lectiva. As diferenças de opinião estão essencialmente relacionadas com a forma como foram ministradas algumas disciplinas, aspecto que tem muito a ver com a orientação que o próprio professor dá à sua disciplina.

Assim: a Didáctica foi importante, nomeadamente o ensino das técnicas de exploração dos conteúdos e da planificação das actividades lectivas, mas não preparou todos os entrevistados para serem professores, nos Métodos e Técnicas aprendia-se o que havia de mais inovador, contudo, o ensino foi muito teórico, a Psicologia ajudou a compreender o comportamento dos alunos nos diferentes estádios de desenvolvimento, mas para um dos entrevistados o estudo do desenvolvimento das crianças só chegou até 5/6 anos de idade, nas Ciências Humanas foram transmitidas ideias muito gerais sobre educação, já as disciplinas com recurso ao computador foram importantes para a prática, as psicopedagógicas não foram importantes, excluindo a Psicologia para um dos entrevistados e a Didáctica para outro (Cf. Quadro nº 7).

Quadro nº 7 – Indicadores da subcategoria “Contributos das disciplinas”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

Contributos das disciplinas	Frequência	Entrevistados
Didáctica: ensino das técnicas de exploração de conteúdos, planificação	4	A, B, D, E
Didáctica: não preparou para ser professor	1	C
Métodos e Técnicas: aprendia-se o que havia de mais inovador	2	A, B
Métodos e Técnicas: ensino muito teórico	2	A, C
Psicologia: compreensão do comportamento dos alunos em desenvolvimento	4	A, B, C, E
Psicologia: estudo do desenvolvimento das crianças até aos 5/6 anos	1	D
Ciências Humanas: foram transmitidas ideias muito gerais sobre educação	2	A, D
As disciplinas com recurso ao computador foram importantes para a prática	1	C
As psicopedagógicas não foram importantes	2	C, D

Perante o exposto podemos concluir que as disciplinas que tiveram maior impacto na formação dos nossos entrevistados foram a Didáctica (A, B, D, E) e a Psicologia da Educação (A, B, C, E).

Em relação à **Didáctica** os depoimentos da maioria dos nossos entrevistados são muito semelhantes. Esta disciplina **permitiu a aprendizagem de técnicas de exploração de conteúdos, a preparação e planificação das aulas e de outras actividades**, como por exemplo, “uma visita de estudo ou uma saída de campo” (B), ou ainda “o aprofundamento de alguns conteúdos académicos” (E). O entrevistado A diz que a Didáctica “foi uma disciplina importante até porque foi ministrada por um professor muito experiente, muito ligado à supervisão pedagógica”. O entrevistado C também refere que “a forma como eram dadas estas disciplinas dependia muito dos professores” mas, no seu caso, a opinião é diferente: a **Didáctica “não me preparou para ser professor”** (...), aquilo até tinha pouco de didáctico, resolvíamos uns problemas, o professor encaminhou a cadeira para ali e por ali ficámos”.

Com a **Psicologia da Educação**, exceptuando o entrevistado D que ficou pelo **estudo do desenvolvimento das crianças até aos 5/6 anos**, todos os outros se referem à importância que teve o **estudo dos estádios de desenvolvimento dos jovens na compreensão dos “comportamentos específicos da sua idade”** (B) que, “até pelo facto de ser ministrada por psicólogos” (A), permitiu a aquisição de algumas bases de psicologia consideradas fundamentais.

No que diz respeito aos Métodos e Técnicas da Educação há quem não faça referência a esta disciplina e há quem o faça como se estivesse a falar da Didáctica

específica, o que nos leva a supor que, na mesma instituição, havia uma falta de articulação entre os professores que ministravam estas disciplinas ou que o problema estava mesmo na definição clara do plano curricular destas disciplinas, havendo sobreposição de conteúdos programáticos. O nosso entrevistado A refere-se a este problema desta maneira: “recordo que nos Métodos e Técnicas da Educação, por exemplo, ensinavam-nos a fazer planificações de acordo com as taxionomias de Bloom e seguindo determinados critérios e, depois, íamos para a Didáctica específica e ensinavam-nos a fazer a planificação segundo um outro modelo e as coisas não encaixavam perfeitamente, lembro-me que havia alguma discordância nos modelos de ensino, muitas das vezes o professor seguia um modelo que ele próprio utilizava enquanto professor”.

Sendo uma das razões fundamentais do modelo de formação sequencial “verifica-se que é quase inexistente a articulação entre a formação para a ou as disciplinas a ensinar e a formação pedagógica” (Campos, 1995, 36), problema que acabámos por identificar através dos depoimentos de alguns dos nossos entrevistados.

Ainda sobre os **Métodos e Técnicas de Ensino** um dos entrevistados (B) refere: “a sensação que eu tinha era a de que **aprendia o que havia de mais inovador** em termos de metodologias”. Mas, uma outra percepção tem um nosso outro entrevistado (A) que, não deixando de ter a mesma opinião e, referindo-se em concreto à planificação de aulas e definição de objectivos de acordo com as diferentes taxonomias, tinha “a sensação que aquilo se operacionalizava mas não tinha muita vantagem para a prática”, acrescentando que “houve uma série de **conteúdos muito teóricos** que foram para deitar fora, que depois na prática não tiveram muita aplicação”.

Para o entrevistado C, o **ensino nesta disciplina também foi muito teórico** e aquém do esperado: “era suposto darmos vários métodos de ensino e só demos o método magistral”.

Relativamente às **Ciências Humanas** (Sociologia e Ciências Sociais) **foram transmitidas ideias muito gerais** (A, D), não passando também de uma abordagem teórica.

Ainda relativamente às disciplinas ministradas, o entrevistado C refere que **as disciplinas “já viradas para as tecnologias no ensino da Matemática com recurso ao computador” foram importantes** para a prática pedagógica. Como veremos mais para a frente este é um professor que investiu muito na auto-formação na área das novas tecnologias.

Antes de terminar esta análise descritiva, convém voltar a referir que dois dos nossos entrevistados (C, D) consideraram que **as psicopedagógicas não foram importantes**, “excluindo a Psicologia Educacional” (C) e “exceptuando a Didáctica da Matemática” (D).

4.2.3. Percepção do impacto

Neste ponto, foram referidos aspectos relevantes como: **a simulação e/ou observação de aulas foi importante, alguns conteúdos desencadearam uma atitude reflexiva, a formação teórica serviu de base para o trabalho prático, não houve um feedback em tempo real mas o estágio permitiu o confronto com o que era tido como certo pelos teóricos das Ciências da Educação** (Cf. Quadro nº8).

Quadro nº 8 – Indicadores da subcategoria “Percepção do impacto”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

Percepção do impacto	Frequência	Entrevistados
A simulação e/ou observação de aulas foi importante	3	A, B, C
Alguns conteúdos fizeram reflectir	2	A, E
A formação teórica serviu de base para o trabalho prático	3	A, B, E
Não houve um <i>feedback</i> em tempo real	1	E
Permitiu o confronto com o que era tido como certo pelos teóricos das C. E.	1	E

A simulação de aulas foi importante para dois dos nossos entrevistados (B, C). Para o entrevistado B esta experiência deu-se na disciplina de Métodos e Técnicas e, como ele próprio nos diz, foi uma aula: “senti que foi a minha primeira aula, senti que estava do lado do professor, o professor saiu do seu papel, integrou-se no papel do aluno juntamente com os meus colegas (...), gostei imenso da experiência porque no fundo foi uma aula em toda a acepção da palavra”. O entrevistado A destaca, nesta disciplina, a observação de aulas que considerou uma metodologia interessante porque permitiu “ver determinados comportamentos”. Com o entrevistado C, o recurso a esta metodologia ocorreu na disciplina de Psicologia, a aula era simulada e filmada e o visionamento posterior à aula tinha como objectivo, segundo o próprio: “observarmos os comportamentos de uma pessoa em situação de ensino e explorarmos essas situações”.

A formação teórica serviu de base para o trabalho prático (A, B, C), quando se deu início à docência, depoimento que nos permite afirmar que, de alguma forma, quando havia necessidade de fazer uso de um suporte teórico que fundamentasse as práticas, esse suporte existia. Por outro lado, **alguns conteúdos desencadearam uma atitude reflexiva** (A, E), “a utilidade prática pelo menos foi essa” (A).

O entrevistado E, que adquiriu a formação teórica através da Universidade Aberta, **não teve dessa formação um *feedback* em tempo real**: “podíamos pôr em prática o que víamos na televisão mas era *a posteriori*, a teoria estava desfasada no tempo e do contexto real em que decorria o nosso trabalho”, contingências que só podemos atribuir à natureza do modelo de formação. Como tínhamos referido anteriormente, a Universidade Aberta só assegurava a profissionalização a quem já tinha mais de seis anos de exercício de funções, o que permitiu ao nosso entrevistado “entender melhor a teoria” e, por outro lado, “o confronto entre o que era a [sua] prática e aquilo que era tido como certo pelos teóricos das Ciências da Educação”.

Passando a uma análise mais global de todos estes depoimentos ficámos com a ideia de que a formação inicial de professores, apesar de ter trazido contributos muito importantes para a prática lectiva, como alguns entrevistados tiveram ocasião de referir, não correspondeu às expectativas esperadas pelos então formandos e nem ao que, provavelmente, seria desejável por parte das instituições do ensino superior que têm a seu cargo a formação de professores. Salienta-se a demasiada teorização dos conteúdos leccionados que, como nos dizem dois entrevistados (A, E), pelo menos os fez reflectir.

De entre os factores que poderão estar na base das dificuldades de percepção dos efeitos da formação teórica para o desenvolvimento da prática pedagógica contam-se “o modo de olhar as teorias muito ao jeito dos alunos e não como actores responsáveis pelo desenvolvimento de experiências educativas” (...) (Pessoa, 2001, 55).

Formosinho, fazendo uma análise crítica das práticas de formação inicial nas instituições de formação, considera que “a universitarização da formação de professores” (2009, 93) transformou a formação inicial numa formação essencialmente teórica desligada das práticas nas escolas limitando a formação à componente intelectual do desempenho docente, processo que leva a encarar a docência como uma actividade quase exclusivamente intelectual, o que não é adequado à formação de professores para uma escola que cada vez exige mais destes profissionais.

4.3. O estágio pedagógico

O estágio pedagógico corresponde à prática docente acompanhada e orientada que visa proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente em contexto real que lhe permita o desenvolvimento de competências e atitudes eficazes a um bom desempenho (Formosinho & Niza 2009). Concretiza-se na leccionação de uma ou mais turmas num sistema de co-responsabilização dos formandos e orientador.

Convém nesta altura fazer referência a um aspecto que se prende com a análise de conteúdo desta categoria, e que tem a ver com o facto do entrevistado E ter sido dispensado da realização da componente prática da formação inicial, por ter mais de seis anos de docência, pelo que só pontualmente será mencionado.

4.3.1. Atitudes/características do orientador

No âmbito deste estudo, em que se pretende saber como é que o professor aprende a ser e a fazer o que entende ser a sua função, pareceu-nos fundamental abordar este aspecto na medida em que, o papel interventor do orientador do estágio pode ser altamente influente na formação e preparação do futuro professor para a actividade docente.

Assim, ao longo das conversas com os entrevistados foram emergindo algumas referências às atitudes ou características dos professores orientadores, enquanto supervisores da prática pedagógica, que passaremos a analisar.

À excepção do entrevistado B, que teve orientadora mas da qual não teve orientação alguma, todos os entrevistados fizeram apreciações bastante positivas dos seus orientadores de estágio: acompanhava aula a aula, dava autonomia, responsabilizava os estagiários, não era muito directiva, era boa orientadora, cientificamente e pedagogicamente bem preparada e apoiava de forma voluntária e quando solicitada. Uma apreciação menos positiva foi feita pelo entrevistado C que reconheceu na sua orientadora uma certa inabilidade na gestão de conflitos (Cf. Quadro 9).

Quadro nº 9 – Indicadores da subcategoria “Atitudes/características do orientador”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

Atitudes/Características do orientador	Frequência	Entrevistados
Havia orientadora sem orientação	1	B
Acompanhava aula a aula	2	A, D
Dava autonomia	2	A, D
Responsabilizava os estagiários	2	A, C
Não era muito directiva	2	A, D
Era boa orientadora, cientificamente e pedagogicamente	3	A, C, D
Apoiava de forma voluntária e quando solicitada	3	A, C, D
Revelava certa inabilidade na gestão de conflitos	1	C

Passando a uma análise mais pormenorizada convém determo-nos um pouco no testemunho do entrevistado B que, como já referimos, **teve orientadora mas não teve orientação**. O que nos diz é bem elucidativo disso: “fazia o estágio sem a orientadora, (...) eu e os meus colegas trabalhávamos os quatro sozinhos, não me lembro de a orientadora ter dado uma indicação que fosse, (...) se tivesse trabalhado só com os meus colegas (...) teria sido igual, (...) o que aprendemos com a nossa orientadora não foi nada, nunca assistimos a uma aula dela, (...) não me lembro de ter dado uma palavra em especial ou um encaminhamento, uma sugestão de materiais”. Sobre o apoio prestado na planificação das aulas, elaboração de materiais, o que disse não deixou dúvidas: “viu tudo no final do ano”, pegou no dossiê “como quem pegava numa revista e ia vendo só para ver se as coisas estavam lá”. Esta situação levanta questões, as quais não eram alheias ao entrevistado. O facto de o orientador não ter qualquer vínculo contratual à instituição de formação, o conteúdo funcional não ser determinado pela instituição de formação e a inexistência de articulação entre o orientador e o supervisor da universidade (Formosinho & Niza, 2009), são factores que poderão, possivelmente, estar na base deste tipo de comportamentos, e de outros, que nós próprios presenciámos ao longo do nosso percurso profissional. É o próprio entrevistado que nos diz referindo-se ao supervisor da Universidade: “aliás eu não sei se eles sabiam se essa orientação existia ou não existia”.

Experiências diferentes de apoio e acompanhamento tiveram todos os restantes entrevistados que, ao referirem-se ao desempenho profissional da orientadora (todos eles tiveram uma mulher na orientação do estágio), dizem que **era uma boa orientadora, cientificamente e pedagogicamente bem preparada**. O entrevistado A

acrescenta ainda: “era uma pessoa muito experiente (...) tinha aquilo de que eu precisava, que era o capital de experiência”. Como refere Alarcão e Tavares (2007, 70), “a dimensão do conhecimento é fundamental no professor e, por maioria de razão, no supervisor entendido como «professor de valor acrescentado» ” (Alarcão, 1999 cit. por Alarcão e Tavares, 2007).

Pudemos ainda constatar pelos testemunhos dos entrevistados A e D, que são muito semelhantes, que o apoio era sistemático: “a orientadora acompanhava muito de perto (...) não nos deixava sequer pensar em dar uma aula sem primeiro ver o plano e o discutirmos, e isto, sempre até ao final do ano” (D), “era uma pessoa que **aula a aula nos acompanhava**” (A), **proporcionando situações de autonomia**, “no princípio seguiu-nos muito de perto, gastou muito tempo connosco, com o passar do tempo foi-nos soltando” (A), “dava margem para que expuséssemos o nosso ponto de vista” (D), o que é uma característica dos **orientadores não muito directivos** (A, D), **responsabilizando os estagiários pelas suas opções** (A, D). Aliás, o **apoio era prestado “de forma voluntária e quando solicitado”** (C), opinião partilhada pelos entrevistados A e D.

Estes depoimentos vêm ao encontro da opinião de Blumberg que ao aludir à actividade supervisiva “acentua o processo de intervenção interpessoal como ambiente para a realização das três tarefas que considera essenciais: fornecimento de informação apropriada à resolução dos problemas pedagógicos dos formandos, promoção do envolvimento do professor na tomada de decisões e desenvolvimento da autonomia do professor baseada na liberdade de fazer escolhas cuja fundamentação é devidamente explicada para se tornar explícita, inclusive para o próprio formando” (1880, cit. por Alarcão e Tavares, 2007, 71).

Apenas o entrevistado C (deste grupo que teve orientação) fez reparos à forma como a orientadora lidava com as situações mais complicadas, reconhecendo-lhe uma **certa inabilidade na gestão de conflitos**, ao referir-se à relação estabelecida entre a orientadora e uma das estagiárias: “a orientadora em vez de a ajudar ainda a deitava mais abaixo”.

Para concluir este ponto e porque o tema envolve outras abordagens que estão fora do âmbito do nosso estudo destacamos aqui apenas algumas competências que, no nosso entender, o supervisor/orientador ideal deve possuir, sabendo, à partida, que ao conceito de supervisor ideal está subjacente uma concepção ou modelo de ensino, o que torna difícil traçar um perfil único: possuir conhecimento científico sólido, teórico e

prático, na sua área de formação; estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos formandos; flexibilizar estratégias implicando o formando na construção do seu próprio conhecimento; articular o conhecimento teórico com as situações concretas surgidas; criar situações de feedback; promover práticas de reflexão e questionamento; promover o trabalho colaborativo a partir da partilha de experiências; encorajar, escutar, aceitar outros pontos de vista; liderar, orientar e estimular o grupo para a acção; promover a autonomia e a iniciativa; impelir a mudanças na prática docente concreta; estabelecer interacções interpessoais positivas (autenticidade, disponibilidade...) (Alarcão & Roldão, 2008).

4.3.2. Estratégias de formação

Neste ponto quisemos saber em concreto que actividades ou práticas foram desenvolvidas pelos nossos entrevistados durante o estágio pedagógico que tenham contribuído para a construção e desenvolvimento do conhecimento pedagógico.

O enfoque do nosso estudo vai para a forma como o professor vai construindo o seu conhecimento pedagógico. Do ponto de vista didáctico, o conhecimento de maior interesse é o conhecimento do conteúdo pedagógico que corresponde à junção do conhecimento das matérias a ensinar e o conhecimento dos modos de as ensinar (García, 1997).

Ora, parece-nos que é precisamente no estágio que essa aprendizagem se começa a fazer de uma forma mais concreta, na medida em que a prática lectiva obriga o professor a “confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu processo formativo” (García, 1997, 57).

Assim, no que diz respeito a este assunto **os nossos entrevistados fizeram referência a um conjunto de actividades e estratégias de formação que, segundo eles próprios, contribuíram de alguma forma para a construção do conhecimento do conteúdo pedagógico, tendo destacado a aprendizagem entre pares, a planificação do processo ensino-aprendizagem, a aplicação de algumas técnicas adquiridas na formação teórica, a definição individual dos planos de acção a adoptar, o apoio ao trabalho do orientador e das colegas nas aulas assistidas, a assistência a todas as aulas da orientadora e dos colegas, a análise crítica das aulas**

assistidas, a verificação/discussão do plano de aula e a elaboração conjunta de todo o material de suporte às aulas (Cf. Quadro 10).

Quadro nº 10 – Indicadores da subcategoria “Estratégias de formação”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

Estratégias de formação	Frequência	Entrevistados
Aprendizagem entre pares	4	A, B, C, D
Planificação do processo ensino-aprendizagem (em equipa)	3	A, C, D
Aplicação de algumas técnicas adquiridas na formação teórica	1	A
Definição individual dos planos de acção a adoptar	3	A, B, C
Apoio ao trabalho do orientador e das colegas nas aulas assistidas	1	D
Assistência a todas as aulas da orientadora e dos colegas	3	A, C, D
Análise crítica das aulas assistidas	4	A, B, C, D
Verificação/discussão do plano antes da aula	1	D
Elaboração conjunta de todo o material de suporte às aulas	1	D

A aprendizagem entre pares é destacada pelos entrevistados A, B, C e D como tendo sido importante na sua formação, principalmente para o entrevistado B que nos diz, referindo-se aos seus colegas que já tinham experiência de leccionação: “aprendi muito com eles, (...) eles tinham os conhecimentos que foram adquirindo desde o início da sua profissão, eu tinha os conhecimentos adquiridos na Faculdade, essas diferentes realidades permitiu-nos a partilha de saberes”. Sobre esta forma de aprendizagem, acrescenta ainda: “deu-me uma vertente muito positiva do ensino, coisa que mais tarde não vi nas escolas”.

A planificação do processo ensino-aprendizagem era feita em equipa (A, C, D) e com o acompanhamento/supervisão da orientadora, o que não significava que não se fizessem “adaptações atendendo às características da sua turma,” (C) sendo “uma boa base de trabalho” (C). O entrevistado D salienta que **a verificação e a discussão do plano de aula eram feitas sempre antes da aula** pela orientadora e **a elaboração de todo o material de suporte às aulas era feita em conjunto**. O entrevistado B, como nos diz através do seu depoimento, desenvolvia este trabalho apenas com os seus colegas e pontualmente: “de cada vez que um tinha aulas assistidas ajudávamos na procura e selecção de materiais”.

Todos os sujeitos da investigação (A, B, C, D), após as aulas assistidas faziam **uma análise crítica das mesmas**, mais concretamente a auto e hetero-avaliação:

“depois da aula assistida reuníamos sempre e comentávamos as aulas, primeiro fazíamos a nossa auto-crítica, depois falavam as colegas e por último a orientadora (C), crítica que tinha como objectivo “levar o professor estagiário a melhorar” (C), ou a adoptar “outro tipo de estratégia” (D). Para além desta análise crítica às aulas o entrevistado A diz-nos que faziam “sempre a auto e hetero-avaliação, todas as semanas”. Quanto ao nosso entrevistado B, no que concerne a este aspecto, nomeadamente às aulas assistidas pela supervisora, declara: “a orientadora pouco mais nos dizia do que as supervisoras”.

Esta tarefa, a que acabámos de fazer referência, “implica uma reflexão mútua e um trabalho persistente que permita ao formando desenvolver todo um conjunto de *skills* que o levam do saber ao saber-fazer para vir a ser um bom professor, um bom profissional” (Alarcão & Tavares, 2007, 59).

O estágio pedagógico permitiu a **aplicação de algumas técnicas adquiridas na formação teórica** (A), “dando possibilidade aos indivíduos de explorar e integrar o que aprenderam, antes de se tornarem profissionais” (Simões, 1996, 129). Também permitiu a **definição individual dos planos de acção a adoptar** (A, B, C) nas situações com que foram confrontados no decorrer da prática lectiva e em função das especificidades das turmas. No caso do entrevistado B, esse trabalho era da sua responsabilidade.

A prática de **assistência a todas as aulas da orientadora** (A, C, D) e dos colegas (D), excepção para o nosso entrevistado B, em que a obrigatoriedade só existia relativamente às aulas assistidas, permitindo o desenvolvimento do conhecimento profissional, foi entendida pelos nossos entrevistados como uma mais valia. O nosso entrevistado D dá-nos uma ideia diferente do carácter que estas práticas por vezes assumem, ao referir-se, deste modo, à forma como era feita a gestão dessas aulas: “como estávamos lá mais para apoiar os alunos não estávamos muito atentas à forma como a orientadora dava as aulas, cada uma de nós estava responsável por um grupo de alunos e, como eram aulas onde essencialmente a prática ocupava muito tempo, nós estávamos sempre ocupadas”.

A este propósito convém referir Erdman (1983, cit. por Simões, 1996) que chama a atenção para a conveniência de o estagiário deixar de ser um ajudante que auxilia o professor, argumentando que essa prática é insuficiente para as necessárias ligações entre conhecimentos teóricos e prática educativa e poder levar a experiências deseducativas, opinião que vem ao encontro da de Zeichner (1997) que valoriza outras

opções, nomeadamente a reflexão sobre a prática que ajuda a identificar as crenças educativas e a ligá-las à acção prospectiva.

4.3.3. Nível de satisfação

No que diz respeito ao nível de satisfação do professor em relação ao estágio entendemos que, se este tiver sido elevado, pode ser importante para que se inicie a profissão com convicção e segurança, contudo, não é determinante, pois o verdadeiro embate surge normalmente nos primeiros anos de carreira (Huberman, 1989).

Os entrevistados não se alargam muito em considerações mas deixaram bem evidente que **o estágio foi uma excelente experiência, foi uma escola, importante pelo trabalho diário, continuado, tendo permitido a descoberta da vocação para o ensino** (Cf. Quadro 11).

Quadro nº 11 – Indicadores da subcategoria “Nível de satisfação”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

Nível de satisfação	Frequência	Entrevistados
Uma excelente experiência	3	A, B, D
O estágio foi uma escola	3	A, C, D
Descoberta da vocação para o ensino	1	D
Importante pelo trabalho diário, continuado	1	D

Os depoimentos não deixam dúvidas que “**a experiência de estágio pedagógico foi excelente**” (A), opinião partilhada pelos entrevistados B e D. “Embora se venham a aperfeiçoar muitas práticas (...) **o estágio foi uma escola**” (A), constituindo “uma boa base de trabalho para iniciar a carreira” (C). Permitiu ainda **a descoberta da vocação para o ensino**, como nos diz o entrevistado D: “ir para o estágio, ir trabalhar e aprender a ser professora é que descobri que sim, que afinal não estava no sítio errado”, acrescentando, “fiquei bastante satisfeita, nem que seja pelo facto de ter concluído que era mesmo isto que eu queria, o ensino, e aprendi o que era o ensino”. O entrevistado D refere ainda: “**foi importante porque aprendemos pela prática a saber-fazer**”.

Este último aspecto é, na perspectiva do nosso entrevistado D, muito importante, porque é pela prática que se aprende o saber-fazer, e foi essa aprendizagem que o fez sentir-se implicado no acto de ensinar, permitindo-lhe a descoberta da vocação para o ensino, como atesta o seu depoimento.

4.3.4. A atmosfera afectiva/relacional

Neste processo de formação, à partida altamente dinâmico e complexo, estão implicados, fundamentalmente, o orientador, o professor estagiário e os seus pares. Daí que, o professor estagiário, para além do orientador, tem que interagir com os colegas do seu núcleo de estágio. Parece-nos, pois, que a variável afectiva, que caracteriza as relações interpessoais, é determinante nos resultados a atingir. O orientador tem um papel importante na criação de um clima afectivo/relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos futuros professores, embora não seja o único responsável.

No entender de Alarcão e Tavares para que o processo de supervisão, “se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectiva relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor (...), a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisadas e resolvidas” (2007, 61).

Essa atmosfera facilitadora da aprendizagem parece ter existido no seio dos núcleos de estágio se tivermos em conta os testemunhos dos nossos entrevistados: **as relações interpessoais foram excelentes, havia muita solidariedade, o trabalho era feito em equipa, a não competição proporcionou um bom ambiente de trabalho, apesar de se ter verificado alguma destabilização e situações pouco claras** (Cf. Quadro 12).

Quadro nº 12 – Indicadores da subcategoria “A atmosfera afectiva/relacional”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

Atmosfera afectiva/relacional	Frequência	Entrevistados
Excelentes relações interpessoais	3	A, B, D
Muita solidariedade	2	A, B
O trabalho era feito em equipa	4	A, B, C, D
A não competição proporcionou um bom ambiente de trabalho	2	B, D
Alguma destabilização/ situações pouco claras	1	C

Todos os entrevistados foram unânimes em considerar que as relações interpessoais estabelecidas entre a orientadora e os formandos, e nestes, entre si, foram importantes, ainda que nem todos as tenham considerado isentas de alguma ambiguidade. O entrevistado A mencionou que a relação que havia “não podia ter sido melhor”. Já o entrevistado C referiu-se a **situações pouco claras que provocaram alguma destabilização** no grupo: “a sensação que num ou noutro ponto as coisas não eram assim tão claras como poderiam parecer, (...) havia determinados indícios de que havia ali jogos de bastidores” não afectando, contudo, o processo de trabalho. **Este era feito em equipa por todos** (A, B, C, D). **Havia muita solidariedade** (A, B) e “até desse ponto de vista essa experiência foi muito enriquecedora” (A). Outro aspecto positivo foi “**a não competição pelas notas** [que] facilitou o trabalho em equipa e **proporcionou um bom relacionamento entre todos**” (B), ajudando-se mutuamente (B, D). Para o entrevistado B, que teve orientadora mas não teve orientação, “essa entreajuda foi de facto uma mais valia”.

Sem dúvida que, uma atmosfera que permita que todos os intervenientes ponham à disposição uns dos outros o máximo de recursos e potencialidades de que cada um é capaz, num processo em que se procura atingir o desenvolvimento humano e profissional, assumirá uma importância fulcral que não deverá ser descurada (Alarcão & Tavares, 2007).

4.3.5 Contributos específicos para a docência

Neste ponto quisemos saber quais foram os contributos da formação adquirida através da prática pedagógica durante o estágio para a prática pedagógica diária do professor, que este ainda hoje valoriza.

A prática pedagógica “é a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana” (Formosinho, 2009, 130).

Pela análise dos depoimentos fomos levados a afirmar que o estágio pedagógico propiciou aprendizagens enriquecedoras e o desenvolvimento de competências necessárias a um desempenho profissional consciente e responsável que só a prática lectiva permitirá. Para os sujeitos da investigação **o estágio constituiu uma boa base de trabalho para iniciar a carreira, em que as experiências positivas são sempre uma referência na prática lectiva, havendo aulas que têm por base o que vem do estágio, como por exemplo, o hábito de sistematizar sempre os conteúdos. O aprender pela prática a saber fazer permitiu o desenvolvimento de determinadas competências e destrezas como a capacidade de tirar partido das situações reais e relacionar conteúdos, a capacidade de lidar com várias situações em simultâneo, a formulação de opiniões a partir de pontos de vista diferentes, bem como a valorizar o método expositivo como uma das estratégias de ensino e a valorizar o feedback dos alunos. Relacionado com a questão focada neste ponto encontra-se o facto de um dos entrevistados referir que a gestão da indisciplina não foi testada, por questões circunstanciais, não tendo por isso sido preparado para as situações de indisciplina que veio a enfrentar nos anos subsequentes (Cf. Quadro 13).**

Quadro nº 13 – Indicadores da subcategoria “Contributos específicos para a docência”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

Contributos específicos para a docência	Frequência	Entrevistados
Uma boa base de trabalho para iniciar a carreira	2	C, D
O aprender pela prática a saber fazer	4	A, B, C, D
Algumas aulas têm por base o que vem do estágio	4	A, C, D, E
O hábito de sistematizar sempre os conteúdos	2	A, B
As experiências positivas são uma referência	3	A, B, C
A capacidade de lidar com várias situações em simultâneo	2	A, C
A capacidade de tirar partido das situações reais e relacionar conteúdos	3	B, C, D
A formulação de opiniões a partir de pontos de vista diferentes	1	A
A valorização do método expositivo como uma das estratégias de ensino	1	A
A valorização do <i>feedback</i> dos alunos	1	B
A gestão da indisciplina não foi testada	1	D

O estágio foi visto como **uma boa base de trabalho para iniciar a carreira** (C, D), “importante porque **se aprende pela prática a saber fazer**” (A, B, C, D), aprendizagem que foi extensível ao próprio conceito do que é o ensino, como nos diz o entrevistado D: “aprendi o que era o ensino”. Há práticas pedagógicas que têm por base o que vem do estágio (A, C, D), nomeadamente “**o hábito de sistematizar sempre os conteúdos**” (A, B), mas também “há muita coisa que é igual porque não há outra forma de abordagem” (C).

As experiências positivas passaram a ser uma referência em termos de prática lectiva (A, B, C). O entrevistado C destaca a forma como aprendeu “a lidar com os alunos (...), a gerir a indisciplina”, referindo-se em concreto a um aluno “habitualmente bem comportado” que lhe quis boicotar uma aula assistida e à solução que encontrou sem o deixar avançar “para situações mais comprometedoras (...). Diz o entrevistado: “tive que lidar com várias situações em simultâneo, por um lado gerir a indisciplina, isto é, estar atento àquele aluno em particular, por outro, não me desconcentrar para não me esquecer do que pretendia dizer e fazer e ainda estar atento aquilo que os alunos me iam dizendo (...) senti que todos os meus sentidos tinham que estar alerta”.

Esta experiência permitiu-lhe o desenvolvimento da **capacidade de lidar com várias situações em simultâneo**, aspecto que também é referenciado pelo entrevistado A.

O entrevistado B destaca também uma aula assistida em que começa a aula com “um raid aéreo e com as notícias que estavam a dar da região do Golfo”. Tinha rebentado a Guerra do Golfo e o entrevistado tinha levado um rádio para a aula. Como estava a dar “Os recursos naturais” e ia falar do petróleo: “comecei a aula dessa maneira, (...) depois relacionei com a matéria, e continuei seguindo a planificação”. “Foi uma experiência positiva” do ponto de vista do entrevistado, porque o que pretendeu “não foi só introduzir a matéria de uma forma diferente”, mas também chamar a atenção para a importância deste recurso a nível mundial e “para as atrocidades que o Homem consegue fazer para o obter”. E acrescenta: “foi a minha melhor aula assistida”.

A capacidade de tirar partido das situações reais e relacionar conteúdos (B, C, D) decorre, para o entrevistado B, da situação descrita no parágrafo anterior, e das práticas pedagógicas que foram adquirindo durante o estágio (C, D). Para o entrevistado B “uma forma de cativar os alunos é relacionar as temáticas com a actualidade, com os acontecimentos sociais, económicos, políticos, de acordo com a matéria que [se está] a leccionar”. Para Day (2004), os professores podem e devem fazer a diferença na aprendizagem ao seleccionarem as abordagens em função dos contextos (culturais, políticos e sociais) e dos interesses dos alunos.

A formulação de opiniões a partir de pontos de vista diferentes (A) decorre do plano de formação traçado pela orientadora, que segundo o entrevistado A: “nos orientou enquanto foi preciso e depois nos começou a soltar”. Esta postura permitiu ao entrevistado justificar-se perante uma crítica feita pelo supervisor a uma aula assistida, que este viu como muito teórica. É o entrevistado que nos diz: “tentei defender-me, tendo em conta os conteúdos abordados penso que não havia muitas alternativas”.

A valorização do método expositivo como uma das estratégias de ensino (A) foi um dos aspectos que provavelmente ficou do estágio, não só pelo *feedback* dado pela orientadora: “quero dizer-lhe que gostei muito da sua aula teórica, não a podia ter dado de outra maneira”, mas também por outras razões que o entrevistado explicita deste modo: “há alturas em que o conhecimento tem que ser transmitido e não há como transmiti-lo de outra forma, depois de os alunos terem o conhecimento podem aplicar, reconstruir, partilhar, mas ninguém pode discutir aquilo que ainda não sabe”.

A valorização do *feedback* dos alunos é importante para o entrevistado B, segundo o seu testemunho foi na observação dos seus comportamentos que foi buscar

muita informação útil para “aprender quais são as melhores estratégias para chegar aos alunos”, compreender as suas reacções, e isso desde o estágio.

A gestão da indisciplina não foi testada pelo entrevistado D. Falando do estágio diz-nos: “uma experiência muito boa só falhou um a coisa, como tive uma boa orientadora, bons alunos, turmas homogéneas, tive dificuldades nos anos seguintes a lidar com a indisciplina. No ano de estágio não tive nenhum caso de indisciplina”.

4.4. A experiência pedagógica

O conhecimento que se adquire pela experiência é uma vertente importante da aprendizagem da docência quando existe uma formação de base que permita ao professor reflectir sobre as experiências vivenciadas. O ensino é uma profissão que se apoia fortemente nos saberes adquiridos pela experiência e que implica diferentes abordagens, que devem ser adaptadas aos contextos e aos alunos, daí parecer-nos importante o estudo desta forma de aquisição do conhecimento prático.

Assim sendo, procurámos entender a percepção do impacto que teve para os nossos entrevistados o seu primeiro dia de aulas, as dificuldades sentidas nos primeiros anos na carreira e como foram ultrapassadas, quais as práticas pedagógicas que põem em prática, que preocupações emergem da reflexão sobre/acerca dessas práticas e que mudanças despoletaram.

4.4.1. O primeiro dia de aulas

Não obstante as posturas mais ou menos vocacionadas para o ensino, alicerçadas em representações mais ou menos favoráveis da docência, o certo é que, apesar de ter, eventualmente, passado por algumas experiências pontuais de ensino, o jovem professor apenas tem experiência de aprendizagem, e é fundamentalmente com esta base de sustentação que enfrenta a primeira aula.

Todos os nossos entrevistados, com excepção do entrevistado E, deram a sua primeira aula em situação de estágio. Para a maioria dos sujeitos da investigação a aula

foi preparada antecipadamente com a ajuda da orientadora ou da delegada de grupo, no entanto, pudemos constatar que, para além de ter reflectido a personalidade de cada um dos entrevistados, espelhou também os receios de quem pela primeira vez inicia uma profissão, que é única, pela interacção que se estabelece com o outro.

Foi com nervosismo, insegurança e ansiedade que os nossos entrevistados enfrentaram o primeiro dia de aulas. Nessa aula houve uma preocupação em fazer passar uma imagem de credibilidade e de segurança, mas também em estabelecer uma aproximação aos alunos. Foi uma aula bem preparada o que permitiu a ocupação do tempo sem grandes problemas e houve quem tivesse sentido uma sensação de agrado no final da aula (Cf. Quadro 14).

Quadro nº 14 – Indicadores da subcategoria “O primeiro dia de aulas”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

O primeiro dia de aulas	Frequência	Entrevistados
Nervosismo, insegurança, ansiedade	4	A, C, D, E
Preocupação em fazer passar uma imagem de credibilidade/segurança	2	A, C
Tentativa de aproximação aos alunos	2	A, B
Uma aula bem preparada	3	C, D, E
Ocupação do tempo sem grandes problemas	2	D, E
Sensação de agrado no final da aula	3	B, C, D

Numa análise mais pormenorizada podemos verificar que **o nervosismo, a insegurança e a ansiedade** (A, C, D, E) foram sentimentos experienciados pela maioria dos nossos entrevistados. O entrevistado A diz-nos: “lembro-me que ia muito nervosa, as salas de aulas tinham estrados e estava a tremer”. O entrevistado C diz-nos também que “ia com muito nervosismo, bastante ansioso,” acrescentando, “era a minha primeira aula, ia começar a minha profissão onde ia apostar muito”. A insegurança manifestou-se na **preocupação em fazer passar uma imagem de credibilidade** (A, C): “preocupe-me um pouco com a imagem, (...) lembro-me de mim, na véspera, a pensar em muitas coisas, o que é que lhes vou dizer? Como é que vou vestida? (...) Como é que eu vou passar uma imagem de credibilidade?” (A), mas também na preparação cuidada da aula em termos práticos pedagógicos: “segui algumas indicações que a orientadora nos tinha dado, nomeadamente para sermos bastante rígidos logo na primeira aula, não mostrarmos grande flexibilidade, com indicações de algumas técnicas a seguir de modo a conseguirmos efectivamente mostrar segurança. Foi uma **aula muito bem preparada,**

com indicação de um conjunto de pontos que tínhamos que abordar” (C). O entrevistado D foi mais conciso a este respeito: “tínhamos feito antecipadamente o plano da aula e dei a aula.” Por sua vez o entrevistado E, que teve estágio depois de iniciar a carreira, referiu o apoio prestado pela delegada de grupo: “depois de ter tido uma reunião com a delegada de grupo, que me deu algumas dicas do funcionamento da escola, pude **ocupar o tempo da aula sem grandes problemas.**” Esta questão da ocupação do tempo, que é referida por alguns dos entrevistados, põe bem em evidência a forma como foi encarada, naquela altura, a primeira aula. Um plano bem delineado possibilitou uma maior segurança e, talvez, um adiar de outras provas de fogo para mais tarde: “depois da apresentação dei logo o teste diagnóstico, pelo que não custou a passar o tempo, os alunos estiveram ocupados praticamente o tempo todo” (D).

O facto de a primeira aula ter surgido integrada no estágio e de ter obedecido a um plano mais ou menos cuidado conduziu a que não seja recordada como um acontecimento marcante, ou de forma negativa, conclusão que extraímos dos depoimentos dos entrevistados D e C: “foi a minha primeira aula, lembro-me perfeitamente dela e do estado de nervosismo em que estava, mas correu bem” (D); “tenho ideia que a minha primeira aula me correu bem, senti-me agradado no final da aula” (C). Por sua vez o entrevistado B diz-nos: “o meu primeiro contacto em sala de aula foi extraordinário”.

Por outro lado a **tentativa de aproximação aos alunos** (A, B) foi mais uma estratégia, muitas vezes utilizada pelos jovens professores, para ter a turma do seu lado e saltar barreiras. A este propósito o entrevistado B diz-nos: “lembro-me de ter dito uma patetice qualquer deste género: «gostava de chegar ao final do ano e ter em cada um de vocês um amigo/amiga», uma patetice que hoje não digo aos alunos”.

4.4.2. Os primeiros anos na carreira

As representações que os indivíduos vão construindo acerca do ensino enquanto estudantes e se vão adquirindo através de um processo de socialização levam muitos dos professores a agir de acordo com as suas convicções e não tanto de acordo com o saber especializado de carácter pedagógico. Esta situação pode ocorrer com mais frequência numa fase inicial de carreira uma vez que os professores ainda não testaram as suas crenças. Por outro lado, partindo do pressuposto que o impacto da entrada na profissão é determinante no modo de a exercer e de a pensar e de que os primeiros anos na profissão são fulcrais no desenvolvimento profissional do professor, entendemos ser fundamental fazer uma abordagem desta fase da carreira dos professores.

Da análise dos depoimentos constatámos que **os primeiros anos na carreira, para a maioria dos nossos entrevistados, corresponderam a um segundo estágio, pelo muito trabalho que envolveu a preparação das aulas, quer do ponto de vista científico quer do ponto de vista pedagógico, ainda que, para um dos entrevistados, tenha havido menor investimento na parte pedagógica, e para um outro, menor investimento na parte científica. As dificuldades sentidas pelos professores foram muitas e em diferentes áreas: dificuldades em gerir maus horários e turmas extensas, dificuldades na imposição de regras/ gestão da disciplina e dificuldades na elaboração das planificações. Por outro lado, devido às mudanças frequentes de escola, foi-lhes exigida uma adaptação constante ao funcionamento de cada uma delas, uma adaptação aos diferentes níveis etários e de escolaridade dos alunos, bem como a adopção diversificada de estratégias em função das características dos alunos que eram diferentes de escola para escola. A leccionação do 12º ano, no ano a seguir ao estágio, representou um grande investimento pessoal mas o trabalho realizado foi um trabalho que ficou. Para um dos nossos entrevistados, o choque com a realidade foi de tal maneira vasto, não só pela variedade de situações que experienciou mas também pela rápida sucessão temporal, que esteve prestes a desistir do ensino (Cf. Quadro 15).**

Quadro nº 15 – Indicadores da subcategoria “Os primeiros anos na carreira”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

Os primeiros anos na carreira	Frequência	Entrevistados
Um segundo estágio	3	A, B, D
Muito trabalho na preparação das aulas (científica e/ou pedagógica)	4	A, B, C, D
Menor investimento na parte pedagógica: boa preparação do estágio	1	C
Menor investimento na parte científica: boa preparação da Faculdade	1	E
Dificuldade em gerir maus horários, turmas extensas	2	A, E
Dificuldade na imposição de regras/gestão da disciplina	3	B, D, E
Dificuldade na elaboração das planificações	1	E
Adaptação ao funcionamento de cada escola	4	A, B, D, E
Adaptação a diferentes níveis etários e de escolaridade	4	A, B, D, E
Adopção de diferentes estratégias: alunos com diferentes níveis de motivação, formação/aprendizagem, maturidade	4	A, B, D, E
A leccionação do 12º ano	2	A, B
O trabalho realizado foi um trabalho que ficou	1	B
Choque com a realidade	1	D

A confrontação com a complexidade da nova situação profissional levou a maior parte dos nossos entrevistados a recordar o primeiro ano a seguir ao estágio como **um segundo estágio** (A, B, D), mas com várias agravantes: “O meu 2º ano de trabalho foi muito pior que o estágio (...), foi o ano em que testei todas as situações” (A); “achei que tinha entrado novamente em estágio, (...) foi o meu segundo ano de estágio tendo em conta a preparação, quer científica, quer pedagógica que me exigiu o 12º Ano” (B); “senti que fiz um segundo estágio, mas sozinha, fui desembocar numa realidade que eu não conhecia e aí foi tentar adaptar-me a esse contexto” (D).

A leccionação do 12º ano (A, B), logo no ano a seguir ao estágio, representou para dois dos nossos entrevistados uma grande sobrecarga de trabalho, por se tratar de “um mundo novo, matérias novas” (B), “100 minutos de aula no 12º ano exigia muita preparação do ponto de vista científico” (A) e por, num dos casos, ter sido leccionado aos cursos nocturnos, com toda a especificidade que os caracteriza, turmas heterogéneas com alunos de diferentes níveis etários e de formação profissional diversa. Esta situação levou a uma grande confrontação, como nos diz o entrevistado A: “quando se é muito novo fica-se muito exposto porque há tendência de as pessoas nos porem à prova, quer do ponto de vista relacional quer do ponto de vista científico (...) punham-me cascas de banana para testarem até que ponto dominava os conhecimentos científicos e em termos

de relacionamento tinha alunos que tentavam um bocadinho quebrar a distância professor/aluno e aproximar-se, (...) uma prova um pouco difícil¹² porque como foi feita por gente adulta obrigou-me a criar algumas resistências”. Este aspecto positivo, que foi ressaltado pelo entrevistado A, tem um certo paralelismo com o que nos foi dito pelo entrevistado B: “gostei do trabalho que tive porque **foi um trabalho que ficou**, aquela luta tendo sido no ano a seguir ao estágio fez-me bem”.

A preparação das aulas, quer do ponto de vista científico quer pedagógico (A, B, C, D), como já foi referido atrás, representou muito trabalho para todos, contudo uns investiram mais na parte científica (C), porque “no Ensino Secundário o domínio da parte científica sobrepõe-se ao domínio da parte pedagógica” e nesta área o entrevistado (C) “**trazia uma boa bagagem do estágio**”. Por sua vez o entrevistado E diz-nos que não teve grandes dificuldades na prática lectiva porque “**vinha bem preparada da Faculdade** e a base científica é fundamental”, acrescentando: “com o tempo, vamos conseguindo aprender a lidar com os alunos, a ensinar, (...) quem sabe o que ensinar já é meio caminho andado, (...) depois vamos adaptando a prática aos alunos que temos na sala de aula”. Referindo-se em concreto a uma turma de alunos “pouco empenhados, pouco trabalhadores, o desafio foi pô-los a trabalhar”, tendo para tal, de “apelar [à sua] criatividade.”

No nosso entender, este entrevistado dá-nos uma ideia de como foi construindo o conhecimento daquilo que designamos de conteúdo pedagógico ao ter em conta o conhecimento da matéria a ensinar, que é fundamental do seu ponto de vista, as características dos alunos e a forma de lidar com eles, a própria aprendizagem do ensino, a adaptação destes saberes, que se vão adquirindo pela prática, aos alunos, fazendo uso da sua criatividade para resolver os problemas levantados pela complexidade das situações inesperadas. Para este entrevistado, que fez estágio depois de começar a dar aulas, a sua **maior dificuldade consistiu na elaboração das planificações**, aspecto que relativiza: “aos poucos fui aprendendo com os colegas de grupo e seguindo a planificação que vinha no livro nem precisaria de muito mais mas, na altura, havia uma grande exigência com as planificações.”

As dificuldades dos professores em início de carreira são frequentemente acrescidas pelo facto de lhes serem atribuídos **maus horários, turmas extensas** (A, E), **alunos de diferentes níveis etários e de escolaridade** (A, B, D, E), e se nos

¹² O mesmo entrevistado acrescenta ainda, “foi uma prova de fogo, este é que foi o meu verdadeiro estágio, o estágio pedagógico ao pé disto foi uma brincadeira”.

reportarmos apenas aos três primeiros anos de trabalho todos os nossos entrevistados se movimentaram entre três escolas diferentes o que implicou uma **adaptação ao funcionamento de cada uma delas** (A, B, D, E). A comprovar estes dados temos o testemunho bem elucidativo do nosso entrevistado A: “tive em todos esses anos horários muito maus, horários mistos, diurnos e nocturnos e dei tudo quanto havia para dar (...) a minha dificuldade foi gerir tanta coisa, **gerir maus horários** e todos estes níveis em tão curto espaço de tempo, preparar muita aula”. Por sua vez o entrevistado E fala em dificuldades em “cumprir **horários muito cheios, com horas extraordinárias**”.

A mudança de escola, a adaptação ao seu funcionamento e a mudança de níveis de ensino que essa deslocação implica leva-nos a afirmar que a cada novo ano se repete o primeiro ano na profissão. Há sempre um novo nível de ensino, de um horário diurno passou-se para um nocturno ou ao contrário, de turmas do unificado passou-se para turmas do secundário ou para os cursos nocturnos, gerais ou complementares, ou mesmo pela experiência dos CEF, o que implica trabalhar com alunos com diferentes níveis de motivação, maturidade, aprendizagem e formação e conseqüentemente à **adoção constante de diferentes estratégias** (A, B, D, E) de actuação ajustadas às necessidades de cada situação em concreto. O entrevistado B diz-nos: “foram três anos com tácticas e estratégias completamente diferentes, (...) no terceiro ano trabalhar com adultos (...) o estar a impor regras era muito complicado, (...) o tipo de linguagem e de postura tem que ser diferente”. Com os cursos nocturnos o entrevistado E teve também que “utilizar outro tipo de estratégias, (...) motivá-los mais para os manter acordados, (...) estratégias para estarem mais despertos e poderem dialogar com a professora”.

O testemunho mais dramático foi-nos dado pelo nosso entrevistado D em que o **choque com a realidade** foi tão marcante que esteve para desistir do ensino no segundo ano a seguir ao estágio.

Veenman (1984, cit. por Simões, 1996) descreve esta fase de transição da formação inicial para a vida profissional como dramática e traumatizante na medida em que as expectativas ideais que se foram formando durante o período de formação ou na situação de aluno são postas em causa no contacto com a realidade. A situação que foi vivenciada pelo nosso entrevistado D é exemplo disso.

No primeiro ano a seguir ao estágio foi destacado “para uma instituição onde estavam alunos presos” e, segundo o próprio: “foi uma boa experiência, contudo, muito difícil no início, não estava à espera e não tinha nada para trás onde me pudesse apoiar,

o estágio preparou-me para uma certa realidade e fui apanhar uma realidade completamente diferente”.¹³ No segundo ano, “com a turma do CEF foi a experiência da indisciplina” que mais o marcou: “não aprendi a lidar com ela, aquela turma deu-me para desistir do ensino e até agora foi essa a pior experiência que tive (...) foi mesmo uma experiência para esquecer, das piores, (...) não consegui fazer nada deles, nada, não deu para nada”.

Estas situações que acabamos de descrever, e outras, são potencialmente geradoras de insegurança e ansiedade e levam muitos professores a centrarem-se em aspectos relacionados com a sua própria sobrevivência deixando para outro plano as preocupações pedagógicas nomeadamente as aprendizagens dos alunos (Cavaco, 1995).

O que acabamos de referir no parágrafo anterior, apesar de o nosso entrevistado não ter descurado as aprendizagens dos alunos, como se pode depreender do seu testemunho: “não houve nada que eu conseguisse fazer para os motivar e disciplinar, tentei até ao final do ano, com várias estratégias, e nada resultou, (...) tudo o que era tecnologia que pudesse usar na aula eu usava e nem isso os cativava”, não deixa, contudo, de ter eco no seu depoimento: “o desafio passava a ser gerir a indisciplina (...)”

¹³ O nosso entrevistado faz referência a uma série de situações que ilustram a experiência vivida e o modo como foi ultrapassando os problemas. “Tinha várias turmas mas nessa instituição não havia propriamente critérios quanto à formação de turmas. Tinha uma turma, por exemplo, onde tinha alunos do 5º, do 6º, do 7º e do 8º anos, vários níveis de escolaridade dentro da mesma turma. Os alunos tinham níveis etários muito heterogéneos, o mais novo teria aí 11 anos e os mais velhos 17. (...) Tinha alunos com diferentes níveis de aprendizagem, alguns com conhecimentos do 1ºCiclo, outros nem sequer isso, tinha um aluno que nem sequer sabia ler e escrever. Comecei mesmo por ensiná-lo a contar e a fazer as primeiras operações matemáticas. Aí senti muitas dificuldades porque me eram exigidos conhecimentos da Didáctica da Matemática mas específica dos níveis mais baixos de escolaridade e, aí, tive que lá chegar por mim, portanto, senti imensas dificuldades em dar matéria a alunos que, quando vêm para mim, já a deviam ter adquirido. Foi muito complicado tentar arranjar estratégias em que não me sentia nada à vontade. (...)”

Naquele ano produzi muitos materiais e era feito essencialmente um trabalho mais prático, saltar de aluno para aluno e fazer um grande trabalho ao nível da motivação. Motivação, então, não tinham nenhuma, a escola para eles não servia para coisíssima nenhuma e a Matemática ainda menos. (...) Tive que aprender a lidar com aqueles alunos, aqui fizeram-me muita falta os tais conhecimentos de Psicologia que devia ter adquirido na Faculdade. (...)”

Tive que decidir que matéria é que ia dar, porque não havia programas, (...) fui eu que decidi, que escolhi os conteúdos, o que teve o seu lado positivo porque experienciei uma situação que poderá andar muito próxima da de quem faz este trabalho. Esquematizei uma sequência de conteúdos, tendo por base os conhecimentos dos alunos que tinha à minha frente, para os diferentes níveis de ensino, que não tinham correspondência alguma com o ensino regular, o que não deixou de ser complicado porque não tinha ninguém que me apoiasse ou orientasse, era a única professora de Matemática naquela instituição”.

No final do ano lectivo, o resultado do seu trabalho foi relatado desta forma: “consegui alguma coisa ao nível da aquisição de alguns métodos de trabalho, ao nível do conhecimento da Matemática não consegui nada, muitos até aprendiam num dia mas no dia seguinte já não sabiam nada”. O maior desafio foi: “treinar a motivação, a minha maior dificuldade era conseguir que eles trabalhassem”.

e conseguir dar a aula sem que houvesse ali um transtorno qualquer que me obrigasse a mandar metade da turma para a rua, quase todo o tempo da aula era gasto a gerir a questão da indisciplina. A dada altura já não expunha a matéria, dava fichas de trabalho onde estavam os conteúdos (...) tudo o que eles precisavam estava naquelas fichas, se quisessem ajuda lá estava eu, ia mais para apoiar aqueles que estavam minimamente interessados porque com os outros nem valia a pena”.

Esta questão da gestão da indisciplina, que o grupo turma coloca ao professor, torna-se de difícil resolução para os professores que à partida já estão tipificados de inexperientes mas agrava-se quando as turmas são problemáticas e não há estratégias de actuação comuns a todos os professores e o apoio dado pela instituição escolar passa pela aceitação passiva da situação: “eles (os alunos dos CEF) estavam mesmo lá para passar, disseram-me isso logo no início, para não complicar muito, porque a ideia era passá-los”. De salientar ainda, como já foi referido atrás, que a gestão da disciplina não foi testada no estágio.

4.4.3. As práticas pedagógicas actuais

Neste ponto quisemos saber como é que o professor dá habitualmente as suas aulas, que metodologias põe em prática, que recursos mobiliza, como faz a gestão do tempo, etc.

Sabendo que é na aula que o professor põe em prática o saber adquirido através da formação e da experiência e é na aula que reactualiza esse saber pareceu-nos interessante fazer uma abordagem dos seus actuais repertórios de ensino.

Pela leitura dos depoimentos dos nossos entrevistados constatámos que os professores utilizam métodos de ensino diversificados que variam de acordo com a sua formação, as suas convicções, com os seus esquemas de rotinas e com a área da sua especialidade. Uma metodologia que faz uso das novas tecnologias como suporte à transmissão e aquisição de conhecimentos passou a ser comum a todos os professores.

A utilização do método expositivo, complementado com a esquematização e sistematização dos conteúdos, a apresentação/exploração dos conteúdos seguida da prática, a utilização do diálogo e da interacção professor/aluno são práticas de

ensino comuns a todos os professores ainda que alguns deles utilizem preferencialmente metodologias mais activas em que grande parte da aula é trabalho realizado pelos alunos e o objectivo é levar o aluno a construir o seu próprio conhecimento. A utilização de estratégias elementares como a leitura, o sublinhado, as anotações fazendo uso do manual, a utilização de recursos tradicionais como o quadro negro e o recurso a excertos de filmes e documentários não têm apenas como finalidade o reforço das aprendizagens mas também a exploração e aprofundamento dos conhecimentos. Para um dos nossos entrevistados a utilização de diferentes recursos, do mais elementar ao mais sofisticado, na mesma aula ou em aulas diferentes, é uma prática frequente. Todos recorrem às novas tecnologias de comunicação e informação, alguns fazem uso frequente do quadro interactivo, outros da Escola Virtual (Cf. Quadro 16).

Quadro nº 16 – Indicadores da subcategoria “As práticas pedagógicas actuais” com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

As práticas pedagógicas actuais	Frequência	Entrevistados
Utilização dos métodos expositivo e interrogativo	2	A, B
Esquematização e sistematização dos conteúdos	3	A, B, E
Apresentação/exploração dos conteúdos seguida da prática	4	B, C, D, E
Utilização do diálogo/interacção	5	A, B, C, D, E
Grande parte da aula é trabalho realizado pelos alunos	2	D, E
Os alunos são levados a construir o seu próprio conhecimento	3	C, D, E
Utilização de estratégias elementares (leitura, sublinhado, anotações)	2	A, B
Utilização do manual	3	A, B, E
Utilização de recursos tradicionais (quadro negro)	3	A, B, E
Recurso a excertos de filmes e documentários	3	A, B, E
Utilização de diferentes recursos, do mais elementar ao mais sofisticado	1	D
Recurso às TIC	5	A, B, C, D, E
Utilização do quadro interactivo	2	C, D
Utilização da Escola Virtual	3	B, D, E

As aulas tipo dos nossos entrevistados são aulas em que os professores põem em prática metodologias mais tradicionais, ou pelo contrário, utilizam metodologias mais pró-activas, no entanto, há passos/momentos da aula que são comuns a todas as aulas e a todos os professores porque são inerentes ao ensino e à aprendizagem, independentemente do método utilizado.

O método expositivo (A, B) é um método de ensino que é utilizado “sem nenhum complexo”¹⁴ pelo entrevistado A, bem como “**o método interrogativo**, procurando que os alunos utilizem conhecimentos anteriormente adquiridos”. O entrevistado B usa a expressão “utilizo muito a palavra”, ressaltando, “não quer dizer necessariamente que a aula seja expositiva”. Já para o entrevistado E, dependendo “do tema ou assunto a desenvolver, vem sempre, primeiro, uma apresentação teórica do tema/assunto”, não mais do que “10 a 15 minutos”. Por sua vez o entrevistado D diz-nos: “utilizo uma metodologia em que o aluno é levado a chegar por si, ainda que orientado, à resolução de uma situação ou problema, (...) **cerca de 90% do tempo da aula é ocupado com trabalho prático realizado pelos alunos**, os alunos vão desenvolvendo o seu próprio conhecimento à medida que vão resolvendo diversas situações problemáticas ou exercícios”. No seu entender o ensino da Matemática, e ainda mais com os novos programas, está muito orientado para esta forma de abordagem. O mesmo entrevistado refere que quando tem que introduzir um novo conceito, uma matéria nova, consegue “arranjar uma maneira de encaixar aquilo na vida real, em situações do dia-a-dia (...) e a execução surge em simultâneo”. Quando “não dá para fazer a sua abordagem desta maneira” e chegar ao que pretende, propõe aos alunos “um exercício ou uma sequência de exercícios até chegarem ao conceito que [pretende] transmitir”.

A esquematização e a sistematização dos conteúdos (A, B, E), “**no quadro**” (A, B, E) ou recorrendo por vezes ao PowerPoint (A, B) é feita a seguir à exposição dos conteúdos ou em simultâneo. São feitas “sínteses que procurem ajudar os alunos a desenvolver as competências essenciais da disciplina tais como, articular diferentes vertentes da mesma realidade (A). “Ao longo da aula, não gosto de apresentar o esquema já feito, gosto de, à medida que vamos dando a matéria ir construindo o esquema para o aluno perceber porque chegou aquele esquema final, (...) gosto de interagir com os alunos” diz-nos o entrevistado B. Convém referir que o **diálogo professor/aluno, a interacção com a turma** (A, B, C, D, E) é uma prática privilegiada por todos os professores, recorrendo aos meios mais tradicionais ou aos mais avançados tecnologicamente.

¹⁴ O entrevistado A, a este respeito clarifica: “Não tenho grandes pruridos em dizer que ensinar começa por ser transmitir conhecimentos, para algumas pessoas isto é retrógrado mas, na minha opinião, o conhecimento transmite-se. (...) Depois de darmos o conhecimento aos alunos ensinamo-los a aplicá-lo, a reutilizá-lo, depois numa fase mais avançada, e isto vai-se fazendo ao longo de toda a escolaridade, ensinamo-los a reflectir e a cruzar conhecimentos, no fundo, ajudamo-los a construir conhecimentos”.

A apresentação e exploração dos conteúdos seguida da prática (B, C, D, E) é uma prática lectiva comum a todos os professores, ainda que a vertente mais prática da aula possa ocupar mais ou menos tempo, como já adiantámos no parágrafo anterior. O entrevistado C diz-nos: “faço meia hora de exploração destes conceitos e depois prática sobre estes conceitos”. Por sua vez, o entrevistado B em todas as aulas faz “sempre uma parte prática, (...) nos últimos 15 a 20 minutos, (...) à medida que é dada a parte teórica (...) em vez de guardar para final de tema, [gosta de] não deixar passar muito tempo entre a parte teórica e a parte prática, às vezes não é numa aula é no final da seguinte, há temas que não podem ficar a meio.” O entrevistado A diz que explora textos e outro tipo de documentos ¹⁵ para levar os alunos a “perceber e aprofundar determinados aspectos”. Quando vê “que os alunos têm muita dificuldade em descodificar os textos” lê-os com eles, trabalha com o manual e ajuda-os “a destacar o que é importante”. Ainda relativamente à **utilização destas estratégias mais elementares** o entrevistado B refere que “os manuais escolares devem estar cheios de apontamentos, ao lado do mapa que foi analisado devem estar as conclusões, (...) é mais fácil para o aluno analisar o mapa com as conclusões (...) com um texto, por exemplo, é mais fácil se tiver pequenas dicas ao lado” e acrescenta: “isto é um guia de aprendizagem, tenho utilizado esta estratégia e tem resultado”.

Ainda sobre a utilização do manual o entrevistado E que afirma que os alunos aprendem pouco com uma aula expositiva, assim, após a apresentação do conteúdo e “esquematização no quadro” recorre “ao manual que tem fichas informativas e a partir da leitura/exploração dessas fichas os alunos partem para o texto, interpretam-no oralmente através de perguntas orientadas [pela professora] ou através da escrita”. Em relação à escrita, o entrevistado faz “sempre questão de ir ensinando ou relembrando as técnicas de elaboração e estruturação de um texto escrito”. Se as estratégias não estão a resultar o entrevistado diz que recorre “por exemplo ao trabalho de pares, ao diálogo entre alunos de modo a envolver a turma e direccionar o pensamento para o mesmo ponto de modo a serem eles próprios a esclarecer-se mutuamente”.

Quanto aos recursos de apoio ao ensino alguns entrevistados fazem ainda uso dos mais tradicionais mas **todos utilizam as novas tecnologias de comunicação e**

¹⁵ Sobre a utilização destes recursos e o momento em que devem ser explorados o entrevistado A tem a seguinte opinião: “Exploro textos e outro tipo de documentos até porque hoje em dia os alunos têm mais dificuldades em explorar um documento escrito porque estão menos habituados a ler e a ler imagens, mas também pela natureza da disciplina sou forçada a fazê-lo. Normalmente não o faço como ponto de partida, em História há quem parta do documento para depois avançar, em geral é mais eficaz dar alguma informação e depois analisar documentos para tentar perceber e aprofundar determinados aspectos”.

informação para os mais variados fins. Fazem apresentações em PowerPoint (A, B, C, D), recorrem à Internet, nomeadamente para o envio e correcção de trabalhos (A, B, C, E), **utilizam a Escola Virtual** (B, D, E), **utilizam o quadro interactivo** (C, D). O entrevistado B utiliza com muita frequência a Escola Virtual porque como tem que “fazer uso de muitos mapas e gráficos [este recurso] possibilita que a turma toda visualize o mesmo em simultâneo”. O entrevistado E diz que faz “uso da escola virtual para audição e visualização de textos, exploração da sua estrutura e realização de exercícios com eles relacionados ou com o funcionamento da língua”. Relativamente ao quadro interactivo o entrevistado C afirma: “a minha aula tipo passa pela utilização do quadro interactivo em todas as aulas”.¹⁶

O entrevistado D também utiliza o quadro interactivo mas acrescenta outros materiais: “utilizo tudo e posso variar bastante dentro de uma só aula ou limitar-me a um número mais reduzido, faço fichas de trabalho, utilizo o computador, material manipulável, o quadro interactivo. **Utilizo todo o tipo de material** que eu entendo que me pode ajudar a transmitir aquilo que eu quero, ou seja, tudo o que eu conseguir arranjar que facilite a aquisição dos conhecimentos e **não interessa que seja o software mais avançado ou o mais elementar objecto**, como uma caixa de sapatos e um cordel, os alunos, às vezes, percebem melhor com coisas mais simples e que possam manipular”.

Ainda acerca dos recursos, alguns entrevistados **utilizam com frequência outros meios audiovisuais**: “recorro com alguma frequência a **excertos de filmes, a documentários**” (A), “se houver necessidade de complementar a informação fornecida recorro a um CD para audição do texto que está a ser analisado” (E).

Para terminar a análise deste ponto, há a destacar que existe uma base comum de trabalho que é semelhante entre os professores tradicionalmente designados de humanidades: “trabalho muito nesta base, exposição do tema, análise de documentos, diálogo com a turma e sistematização da matéria dada recorrendo por vezes ao PowerPoint” (A); “basicamente as minhas aulas andam muito à volta da exploração de textos ou excertos de obras literárias, leitura, interpretação e escrita” (E). No entanto

¹⁶ “Como faço a aula no quadro interactivo, faço muitas apresentações em PowerPoint mas atendendo a que estou num quadro interactivo, não é apenas uma apresentação, nem tudo vem feito. (...) Animo a apresentação, aí sim, as coisas vão aparecendo quando eu quero e (...) o que me é dito da assistência pode ser incorporado na apresentação, eu próprio posso salientar determinados aspectos que não vêm lá escritos. Neste caso os alunos interagem com aquilo que vem escrito, posso trazer uma tabela por preencher e os alunos escrevem sobre a tabela. A correcção e a exploração desse trabalho prático podem também ser feitas no quadro interactivo.”

pela análise dos depoimentos verificamos que o método dito expositivo é pouco valorizado pelo entrevistado E, enquanto para o A serve de base de transmissão dos conhecimentos. Já os professores da área de Matemática utilizam métodos mais activos onde os alunos partem à descoberta do conhecimento.

4.4.4. A reflexão na/sobre a prática

Um professor preocupado com as aprendizagens dos alunos dever-se-á preocupar com a sua própria aprendizagem. Assim sendo, o professor é obrigado a colocar-se perante si mesmo e a questionar a essência da sua acção, a sua eficácia e o seu sentido. Ao reflectir sobre o acto de ensinar e de aprender, em todas as suas vertentes, vai conhecer-se melhor e aproximar-se mais dos seus ideais de ensino, procurará caminhos de eficácia mais autênticos e de comprometimento que farão deslocar a sua atenção para o aluno real, com as suas especificidades concretas.

O pensamento e a prática reflexiva resultam da vontade de ser cada vez melhor, mas se esse desejo de resolver os problemas com que os professores se defrontam for assumido de uma forma colaborativa gera interacções que só fortalecerão a atitude reflexiva e consequentemente a não agudização desses problemas.

Reflectir sobre a própria prática, na expectativa de que tais mudanças ocorram, passa a ser, na nossa perspectiva, uma prática indispensável a todos os professores.

Através dos depoimentos dos nossos entrevistados verificámos que essa prática, embora considerada importante, surge mais no decorrer da acção e frequentemente despoletada por um acontecimento estranho ou não previsto, ou por uma experiência que não está a dar resultado, o que evidencia uma prática não sistemática. **Foi possível, no entanto, verificar que da reflexão resultou uma mudança de estratégias e de metodologias em função da sua eficácia, características dos alunos e dos fins a atingir, uma valorização do diálogo como estratégia de resolução de conflitos, bem como, a teorização, que só é fundamentada, depois do conhecimento prático** (Cf. Quadro 17).

Quadro nº 17 – Indicadores da subcategoria “A reflexão na/sobre a prática”, com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

A reflexão na/sobre a prática	Frequência	Entrevistados
Mudança das estratégias e das metodologias em função da sua eficácia, características dos alunos e dos fins a atingir	5	A, B, C, D, E
Valorização do diálogo como estratégia na resolução de conflitos	2	A, B
Teorização a partir do conhecimento prático	3	A, B, E

A mudança de estratégias em função da sua eficácia, das características dos alunos e dos fins a atingir poderá ser um exemplo do efeito da reflexão na acção ou sobre a acção. O entrevistado A, a respeito da eficácia de alguns métodos de trabalho e depois de reflectir sobre as suas vantagens e desvantagens, diz-nos o seguinte:

“Tenho a experiência de na disciplina de História o trabalho de investigação em grupo (...) não funcionar muito bem em termos de aprendizagem ¹⁷(...) os alunos ficam com um conhecimento muito parcelar e desintegrado, por isso é um método que ultimamente tenho utilizado com muita parcimónia (...) houve uma mudança em função desta constatação que não passa tanto pela supressão desta prática mas pela mudança de estratégias de a pôr em prática, é um método que não utilizo tanto como forma de abordagem dos conteúdos mas sim como forma de desenvolver competências de pesquisa”.

O entrevistado B, refere-se, de modo particular, à maior capacidade que o professor tem, numa fase já adiantada da carreira, de agir no decorrer da acção e de proceder a mudanças de estratégias: “se no decorrer da própria aula alguma coisa não está a correr bem, nesta fase da nossa carreira, temos capacidade para inverter a situação e puxarmos logo de uma outra estratégia, de outra forma de abordagem, (...) imediatamente paramos e reestruturamos, quase de uma forma automática, não precisamos de uma grande ginástica mental para reestruturar o pensamento naquele momento e a aula até pode seguir um outro rumo.”

Dessa capacidade fala-nos, de modo semelhante, o entrevistado C: “perante uma questão e a resposta do aluno eu avalio logo, se o aluno não percebeu nada do que estou a dizer tento fazer ali uma avaliação do que está a correr mal e raramente não me ocorre

¹⁷ Que justifica deste modo: “devido em parte às técnicas utilizadas, os alunos fazem os trabalhos, expõem-nos à turma e ficam a saber a matéria que trabalharam, mas não ficam a saber muito bem a matéria que foi abordada pelos outros grupos e, quando se vai testar conhecimentos falta ali consolidar muita coisa.”

uma solução (...) eu sei o que resulta com um aluno com estas características e sei o que não resulta”.

Para Perrenoud (1999) no decorrer da acção a reflexão permite ao professor desvincular-se da planificação inicial, compreender o que está a desencadear problemas e desligar-se de procedimentos pré-definidos.

A este propósito o entrevistado B acrescenta: “por vezes são os alunos que dão um outro sentido à aula, se as questões que os alunos põem estão a ser plausíveis, se pretenderem avançar de uma determinada maneira e se na minha perspectiva estiver a ser interessante e eficaz porque não continuar?”

Para o entrevistado D, que está no início da carreira, relativamente ainda a esta questão afirma: como estou à-vontade na matéria e conheço várias formas¹⁸ de fazer chegar ao aluno aquilo que eu pretendo (...), se vir que os alunos não conseguem lá chegar tento mesmo virar aquilo ao contrário, mas sinto que ainda tenho algumas dificuldades, esta facilidade é mesmo com a experiência que se adquire.”

A valorização do diálogo como estratégia na resolução de conflitos é um outro aspecto que, na nossa perspectiva, resultou de um processo de reflexão sobre a acção realizado a posteriori, uma vez que, o professor utilizou o seu conhecimento das experiências anteriores para avaliar os vestígios deixados na sua memória: “aprendi ao longo da minha vida, talvez por razões pessoais, que o diálogo, o tentar saber o porquê da atitude do aluno, que muitas vezes têm histórias complicadas por trás, é sempre o melhor caminho” (B); “tudo se alterou com essa conversa inicial, ser claro, estabelecer algumas regras, testar outras formas de cativar os alunos foi fundamental” (A).

Esta prática reflexiva, ainda que posta em prática de forma pouco metódica, implica que o professor se remeta para o mundo da sua experiência, implica amadurecimento, distanciamento, que é indispensável à objectivação dos factos e a teorização (Pessoa, 2001). E foi, parece-nos, **a experiência, a constatação diária, a análise dos factos que levou os nossos entrevistados à teorização**: “depois de 10 minutos de exposição [os alunos] ficam cansados, aliás, essa constatação é constante, cheguei à conclusão que era melhor explicar aquilo que era fundamental para o aluno poder aplicar de imediato na sala de aula, ser o aluno a descobrir, se o aluno descobriu

¹⁸ No nosso entender este entrevistado dá-nos uma ideia de como aprende a saber-fazer ao exprimir-se desta forma: “a parte pedagógica é importante porque (...) há metodologias que funcionam com alguns alunos mas não funcionam com outros, portanto, as metodologias poderão ser diferentes de turma para turma e de aluno para aluno, basicamente, tem que se saber escolher a metodologia certa para o conteúdo certo e, mesmo quando isso acontece, se não resultar com aquele aluno, tem que se partir para outra”.

ele compreendeu, se ouviu pode ter compreendido mas para adquirir só com a prática (...) sem o suporte teórico também não é possível a prática, mas é a prática que leva ao domínio de determinadas competências” (E); “hoje em dia se não for através do diálogo, se se pretender ir só através da imposição será certamente muito difícil criar um bom clima na sala de aula” (B). “isto fez-me acreditar numa coisa que, depois, com o CEF se veio a confirmar, o sucesso gera sucesso e o insucesso gera insucesso” diz-nos o entrevistado A, referindo-se a uma turma onde foi necessário adoptar estratégias de intervenção mais flexíveis.

4.4.5. Mudanças operadas com a prática

A escola actual, de todos e para todos, vive uma realidade complexa que não é senão uma consequência directa da conjuntura intelectual e social da sociedade de que faz parte. Submetida a orientações, por vezes incoerentes, e perturbada pelas mudanças demasiado rápidas abriu-se a uma indefinição pouco propícia a práticas assertivas e coerentes.

Não há dúvida de que as condições em que os professores trabalham e as exigências que lhes são feitas estão a mudar, o saber especializado do professor está fragilizado pela importância cada vez maior das tecnologias de informação e comunicação, o papel educativo tornou-se mais complexo pelas exigências da globalização e da competitividade que caracteriza a sociedade actual (Day, 2001).

Envolto nesta conjuntura o professor procura adaptar-se, tirando partido da sua experiência. Por outro lado, o saber profissional implica o acatamento de um conjunto de saberes e de saber-fazer que estão sujeitos a uma constante reelaboração, uma parte do saber pedagógico possui um carácter eclético e é essa particularidade que confere originalidade à prática.

Foi partindo destes pressupostos que procurámos saber que mudanças concretas foram emergindo na prática lectiva dos nossos entrevistados, ao longo do seu percurso profissional.

Pela análise feita dos testemunhos constatámos que **essas mudanças se traduzem essencialmente numa maior flexibilidade na selecção de estratégias, numa maior diversificação de estratégias (por experiência, por intuição e por**

defesa), num maior domínio das componentes da prática pedagógica, numa maior resistência em situação de confronto, no acrescento de outras práticas pedagógicas, de novas metodologias e novos recursos passando as aulas a ser mais dinâmicas. O professor passou a ter outras concepções sobre a utilidade do que se ensina bem como outras concepções sobre a eficácia de determinadas metodologias, aprendeu a agir em função do conhecimento tácito, do conhecimento que resulta da prática lectiva (Cf. Quadro 18).

Quadro nº 18 – Indicadores da subcategoria “Mudanças operadas com a prática” com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

Mudanças operadas com a prática	Frequência	Entrevistados
Maior flexibilidade na selecção das estratégias	5	A, B, C, D, E
Maior diversificação das estratégias de intervenção	4	A, B, C, E
Maior domínio das componentes da prática pedagógica	5	A, B, C, D, E
Maior resistência em situação de confronto	2	A, C
Outras práticas pedagógicas: novas metodologias, novos recursos	5	A, B, C, D, E
As aulas são mais dinâmicas	4	A, B, C, E
Outras concepções sobre a utilidade do que se ensina	3	A, B, C
Outras concepções sobre a eficácia de determinadas metodologias	5	A, B, C, D, E
O professor aprende a agir em função do conhecimento tácito	5	A, B, C, D, E
O conhecimento que resulta da prática lectiva	4	A, B, C, E

Todos os nossos entrevistados (A, B, C, D, E) afirmam que ao longo da sua carreira aprenderam a desenvolver **uma maior flexibilidade na selecção de estratégias**, modificando-as, indo ao encontro das necessidades dos alunos “ou do que melhor se ajusta a determinada turma” (B); as estratégias de actuação “nunca são iguais porque os alunos são diferentes e essas diferenças têm que ser vistas isoladamente e dentro do seu contexto” (B). O entrevistado D corrobora desta opinião afirmando: “há formas que funcionam com uns alunos e não funcionam com outros, o ideal será mesmo variar os métodos de modo a que todos cheguem ao conhecimento”.

A maior diversificação das estratégias de intervenção (A, B, C, E) foi-se buscar, “à experiência da prática lectiva, sem sombra de dúvida, ao feedback que os alunos vão dando” (C). O testemunho do entrevistado A é bem elucidativo das mudanças da actuação desencadeadas pela prática e pelas novas exigências que são impostos aos professores: “hoje desdobro-me mais do que no início, (...) faço coisas que não me imaginava a fazer antes e faço-o por experiência, por intuição e por defesa”.

Esta atitude do entrevistado A vem, de certo modo, ao encontro do que nos diz o entrevistado E quando nos refere que a imposição dos programas, a imposição do exame nacional veio intensificar o seu trabalho: “hoje trabalha-se muito para as estatísticas, nem que se queira não ficamos imunes a essa realidade, para além das horas que tenho marcadas no horário disponibilizo-me para estar na sala de estudo com os alunos que entenderem procurar-me para tirar dúvidas, dou-lhes o meu e-mail e dou apoio individualizado na sala de aula”.

Um maior domínio das componentes da prática pedagógica (A, B, C, D, E) foi outro dos aspectos mencionados pelos nossos entrevistados, no que diz respeito à planificação das aulas, à gestão do tempo, à selecção e cumprimento do programa, à selecção de técnicas/estratégias de maior eficácia (como já mencionámos nos parágrafos anteriores), à gestão da indisciplina, etc.

No que diz respeito à planificação/preparação das aulas, nenhum dos entrevistados, com excepção do entrevistado D (este é o seu terceiro ano de trabalho), o faz como no início da sua vida profissional. O entrevistado A diz-nos: “hoje em dia preparo as aulas de forma muito simples, não com o rigor com que o fazia no início da carreira, (...) mal seria que, com tanto trabalho que nos é exigido, fizéssemos uma planificação aula a aula com objectivos, estratégias e tudo mais, isso seria um artificialismo”, acrescentando, “então que é que eu tinha ganho de experiência?”. O entrevistado C diz-nos que é precisamente a experiência que lhe permite “fazer uma planificação mais por tópicos”. Como no ano lectivo 2008/2009 se propôs à avaliação da componente científica e pedagógica, tendo tido aulas assistidas¹⁹ (de acordo com o modelo de avaliação em vigor), introduziu algumas alterações em função das novas terminologias, “os objectivos deram lugar a competências, os recursos são outros, há toda uma dinâmica da aula que é diferente e está expressa na planificação”. Por exemplo, no seu tempo de estágio utilizava a expressão “avaliação da aprendizagem dos alunos” agora dá-lhe o nome de “indicadores de aprendizagem”.

O entrevistado B, ainda sobre esta questão diz-nos, ao recordar o início da carreira, quando se tinha que dar “o programa muito seguidinho” e jamais “fugir à planificação com receio de não a cumprir”, que é a prática lectiva que lhe vai “dando um pouco mais de segurança”.

¹⁹ Clark e Peterson (1990, cit. por Damião, 2007) verificaram que os professores planificam por escrito quando têm que cumprir exigências institucionais.

De facto, o cumprimento da planificação é um aspecto que não preocupa grandemente os entrevistados. Para o entrevistado A “o problema, esse sim, está na gestão dos programas que são realmente muito extensos”, mas que, como nos relata, aprendeu a ultrapassar: “sei utilizar técnicas de melhor eficácia, sei gerir melhor o tempo, não quer dizer que me renda mais, curiosamente, sei que há determinadas matérias que devo abordar de determinada forma para poder avançar, sei seleccionar melhor os conteúdos em que devo insistir mais ou menos de forma a gerir o programa”. O entrevistado C diz que não faz nenhum esforço para cumprir o programa, “com uma gestão correcta consegue-se perfeitamente”.

Saber lidar melhor com a indisciplina é um dos aspectos a que todos os entrevistados fazem referência. “Aprendi com o calo” diz-nos o entrevistado A, aprendizagem que foi feita de modo idêntico por todos. O entrevistado D que, como já referimos, está no início de carreira e, depois de um ano traumatizante a este nível, também nos diz que aprendeu a lidar um pouco melhor com a indisciplina.

O entrevistado E refere como factores que desencadeiam comportamentos de indisciplina a falta de respeito pelo trabalho do professor, o não cumprimento das normas estipuladas, a falta de motivação e o desinteresse. Apesar de hoje conseguir “controlar melhor essas situações e essa habilidade vai-se ganhando”, entende que os alunos “têm que ser repreendidos e têm também que ser motivados, (...) uma parte das estratégias passa por aí”.

O entrevistado C, na qualidade de orientador de estágio, diz-nos ainda o seguinte: “a supervisão pedagógica ajudou-me a crescer profissionalmente, quer queiramos quer não eu sou o exemplo, faço o possível por dominar todas as vertentes do ensino, a parte científica, a parte pedagógica e, como pessoa, também me preocupo em ser sempre correcto, hoje tenho mais facilidade em gerir conflitos, (...) tento ver sempre os diferentes pontos de vista e lido bem com estas situações”.

Este maior domínio da prática pedagógica em todas as suas vertentes deu a alguns dos nossos entrevistados **uma maior resistência em situação de confronto** (A, C). A título de exemplo, o testemunho do entrevistado A, ao reportar-se aos primeiros anos de ensino em que leccionou os cursos nocturnos, é ilustrativo: “o facto de ter alunos com 24 anos e outros com o dobro da minha idade deu-me uma certa resistência porque em alguns casos fui posta à prova pela minha pouca idade, (...) até que ponto dominava os conhecimentos científicos e em termos de relacionamento tinha alunos que tentavam quebrar a distância professor/aluno (...) mas, ajudou-me a enfrentar

problemas de relacionamento com os mais novos, (...) obrigou-me a criar algumas resistências”.

A evolução do ensino levou à **utilização de outras práticas pedagógicas, de novas metodologias e de novos recursos** (A, B, C, D, E), sendo uma exigência da própria sociedade de informação que também evoluiu muito (A). Por outro lado “ a diversificação de materiais é hoje cada vez maior” (B) e “um professor que quer acompanhar a evolução dos tempos não se pode esquecer que está sempre a trabalhar com várias gerações de jovens, que se vão sucedendo” (C).

A evolução mais significativa deu-se ao nível do domínio das novas tecnologias de comunicação e informação. A este propósito, diz-nos o entrevistado A: “lembro-me que fiz os primeiros testes à mão, com letra de imprensa, depois com uma máquina de escrever eléctrica que na altura era um luxo, hoje faço-os no computador”. Por sua vez o entrevistado E diz-nos: “este tipo de recursos permitem-nos não só diversificar as estratégias mas também ter acesso a outro tipo de suportes que antigamente se restringiam praticamente ao manual, ao caderno diário e ao quadro, quando muito a uma ficha de trabalho que tinha de ser fotocopiada uns dias antes”. Para o entrevistado D, “a novidade este ano foi o quadro interactivo”, que começou a usar “antes da acção de formação”, para o entrevistado C, como já tivemos ocasião de referir atrás, a sua “aula tipo passa pela utilização do quadro interactivo”.

Hoje **as aulas são muito mais dinâmicas** (A, B, C, E), “os alunos exigem mais, não quer dizer que sejam hoje em dia mais interessados, se calhar até nem exigem mais, nós é que os temos de puxar mais” (B), por outro lado, o facto de os professores fazerem uso mais frequente das novas tecnologias de informação e comunicação obriga a que os alunos interajam com a informação que lhes é fornecida através desses meios, interajam entre si e com o professor, implicando uma maior dinâmica na organização e na concretização da aula (B, C, E).

Os professores têm hoje **outras concepções sobre a utilidade do que se ensina** (A, B, C) fruto não só da própria evolução do ensino e das exigências, por exemplo, da vida quotidiana, mas também do feedback que lhes é dado pelos alunos. O entrevistado B, referindo-se a uma forma de abordagem dos conteúdos em que recorre a situações do quotidiano, pretende “mostrar aos alunos, aspecto de que eles tanto se queixam, que [a Geografia] tem utilidade prática, o que se aprende não é algo estanque que se mete numa gaveta, (...) e com base naquilo que aprendem podem vir a ter uma atitude interventiva na sociedade”. Por sua vez o entrevistado A diz-nos: “hoje procuro, com

aquilo que tenho, que os alunos fiquem com uma ideia da evolução do mundo, mas de uma forma integrada, também lhes digo muitas vezes que a História serve para eles perceberem a notícia do jornal, entenderem por exemplo a linguagem dos políticos”. Opinião semelhante tem também o entrevistado C: “a Matemática é importante a todo o cidadão e tento passar essa mensagem aos meus alunos, tento na minha prática pedagógica dar exemplos de aplicação sobre a matéria que estão a dar, uma das minhas preocupações é mostrar que aquilo é útil”, que lhes permite resolver “pequenas situações práticas do quotidiano”.²⁰

Passar a ter **outras concepções sobre a eficácia de determinadas metodologias** (A, B, C, D, E) decorre da experimentação de outras práticas, a que já fizemos referência. Os entrevistados C, D e E, como já referimos anteriormente, apostam muito nas virtualidades das novas tecnologias e nas metodologias mais activas que se podem por em prática com a sua utilização. O entrevistado E rejeita o método expositivo como método principal de transmissão de conhecimentos, entendendo “que os alunos aprendem mais com o apoio das novas tecnologias do que através de uma aula expositiva que se torna muito cansativa para eles e também para o professor”. Por sua vez o entrevistado B privilegia os métodos que associam a palavra à imagem, ao mapa, ao gráfico, a teoria à prática, quanto aos recursos gosta de utilizar o manual virtual porque “possibilita que a turma toda visualize o mesmo em simultâneo”. O entrevistado A utiliza o método expositivo, tendo em “conta a especificidade da disciplina”, mas nos últimos anos tem “acrescentado algumas práticas que não tinha e utilizado outros recursos”.

Numa abordagem mais geral deste ponto em análise, importa sublinhar que o **professor aprendeu a agir em função do conhecimento tácito** (A, B, C, D, E), aspecto ainda que não expresso de uma forma muito directa pelos nossos entrevistados, está implícito nos seus depoimentos. A actuação que surge no decorrer da acção e despoletada por essa mesma acção leva o professor a socorrer-se do seu conhecimento, que foi adquirido de múltiplas formas, e agir em conformidade.

²⁰E fundamenta a sua opinião: “Muitas vezes os alunos pensam que a Matemática são só números mas para percebermos determinados discursos, até políticos, estes só são compreendidos se se souberem alguns conceitos de Matemática, por exemplo, quando se diz que taxa de inflação é inversa ao crescimento do PIB, para além de terem de saber o que é o PIB e inflação têm que saber ainda o que é uma taxa, o que é uma relação inversa, que são conceitos que se aprendem na Matemática”.

O conhecimento que resulta da experiência da prática lectiva (A, B, C, E), e que leva os nossos entrevistados a referir a evolução por que passaram ao longo das suas carreiras, é de facto importante e produz efeitos notórios nas práticas diárias dentro da sala de aula. O conhecimento que resulta da aprendizagem “da experiência feita, um pouco por ensaio e erro, ver o que é que funciona e o que é que não funciona” (A), do “feedback que os alunos nos dão, (...) de estar muito atento a tudo o que se passa dentro da sala de aula” (B), do apelo à criatividade (E), leva naturalmente ao desenvolvimento profissional.

Relativamente ao nosso entrevistado D, apesar de ter tido experiências muito enriquecedoras na sua curta carreira, diz-nos que continua “a aprender muito, apesar de não ter grandes dificuldades na prática lectiva” e que continua a pôr em prática o que aprendeu no estágio, que lhe deu “uma boa preparação”.

Esta aprendizagem que resulta naturalmente ao longo da carreira é importante e produz efeitos nas práticas lectivas, contudo, se for baseada apenas na experiência irá limitar o desenvolvimento profissional (Day, 2001). O testemunho do entrevistado C confirma a importância desta forma de conhecimento mas também a necessidade e o desejo de procura do conhecimento em outras fontes: “houve uma grande evolução que foi o resultado da experiência da prática lectiva, porque me envolvi em acções de formação e porque o ensino evoluiu e eu acompanhei essa evolução e não me deixei ficar para trás”. E é destas formas de formação que iremos falar nos pontos seguintes.

4.5. A formação pedagógica

A acção dos professores nos seus contextos de trabalho decorre da interacção entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o quotidiano da sala de aula e da escola e os contextos nos quais se integram: sociais, políticos, culturais.

Um ensino eficaz exige destrezas, intrapessoais e interpessoais, e um empenhamento pessoal e profissional, contudo, os professores só poderão concretizar os objectivos a que se propõem e lhe são impostos pelas estruturas educacionais se tiverem uma formação adequada e se forem capazes de garantir e aperfeiçoar o seu desempenho profissional através do empenho e compromisso numa aprendizagem permanente.

A promoção do desenvolvimento profissional contínuo e ao longo de toda a carreira passa, antes de mais, por um projecto pessoal mas também é da responsabilidade do colectivo dos professores, das escolas e das instituições governamentais.

Acompanhar as mudanças, renovar os seus próprios conhecimentos, ampliar as suas destrezas, refazer as suas perspectivas sobre o ensino, para além de uma necessidade sentida, deverá constituir um fim a atingir por todos os professores.

4.5.1. A formação pessoal

As experiências vividas pelas pessoas estão ligadas de forma dialéctica às relações sociais da sociedade em que elas estão inseridas sendo causa e efeito do intercâmbio que se estabelece entre ambas. Nesta linha de pensamento, as acções dos professores, as suas crenças, pensamentos e atitudes decorrem das interacções que os mesmos estabelecem nos diversos contextos, desde os mais formais aos informais, em que se movimentam. O significado que os professores atribuem a essas experiências produz conhecimento, transformando-se essa atribuição de significado em formação (Josso, 2002).

Destacar o valor que os nossos entrevistados atribuem às suas vivências pessoais como intervenientes na sua aprendizagem profissional é o que pretendemos neste momento do nosso estudo.

Assim, o professor não consegue desligar-se da pessoa que é, a experiência de vida que torna as pessoas melhores profissionais, a experiência de ser mãe/pai, a valorização das relações interpessoais são os aspectos que os nossos entrevistados mencionaram como tendo sido marcantes na sua formação pessoal e profissional (Cf. Quadro 19).

Quadro nº 19 – Indicadores da subcategoria “A formação pessoal” com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

A formação pessoal	Frequência	Entrevistados
O professor não consegue desligar-se da pessoa que é	2	B, E
A experiência de vida torna as pessoas melhores profissionais	4	A, B, C, E
A experiência de ser mãe/pai	4	A, B, C, E
A valorização das relações interpessoais	1	B

Todos os nossos entrevistados nos dizem que a vida pessoal lhes trouxe contributos importantes para a vida profissional que hoje têm. O eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis (Nóvoa, 2000). Os testemunhos dos entrevistados B e E são bem elucidativos do que acabámos de afirmar: **o professor nunca consegue desligar-se da pessoa que é, “a vida profissional condiciona a vida pessoal e vice-versa**, as conversas que vamos tendo no seio da família, no grupo de amigos, influenciam a nossa postura profissional” (E).

Do mesmo modo **a experiência de vida torna as pessoas melhores profissionais** (A, B, C, E), “as vivências pessoais são importantes, tudo é importante para o crescimento da pessoa e nesta profissão em que a formação dos alunos tem de ser feita tendo em conta o todo, tudo o que nós poderemos tirar de positivo da nossa vida pessoal é uma mais-valia para a profissão” (C). “A maior ou menor sensibilidade” que os professores têm para ajudar a resolver os problemas pessoais dos alunos, qualidade de director de turma, por exemplo: “vamos buscar à nossa experiência, à percepção que temos dos problemas que presenciámos ou experienciámos noutros contextos. E esse conhecimento, essa maior habilidade para resolver determinados problemas é a experiência de vida que nos vai dando” (B). É essa experiência que nos vai “tornando melhores professores (...) se a soubermos aproveitar” (A).

A experiência de ser mãe/pai (A, B, C, E) é o aspecto que todos os nossos entrevistados, que são pai ou mãe, mais valorizaram, tendo em conta que estão a trabalhar com alunos com idades (neste momento da sua carreira) muito semelhantes às dos seus filhos. Para o entrevistado A, a experiência de pais ou de mães ajuda os professores “no trato, na relação com os alunos”, ajuda-os a serem “mais flexíveis”. Para o entrevistado B essa experiência tornou-a “muito mais sensível, muito mais atenta a determinadas particularidades”. Para o entrevistado C, o facto de ser pai e ter filhos na escola ajuda-o bastante, por exemplo, nas questões ou situações que os alunos lhe colocam. Este confronto permite-lhe “chegar à conclusão que os professores, por vezes,

não são justos, não têm a preocupação de ver se os alunos têm mais que um teste num determinado dia, se os trabalhos de casa são exagerados” e ajuda-o “a ter uma atitude mais equilibrada”. Acrescenta ainda: “tenho consciência que ser pai e estar do lado de Encarregado de Educação me fez ver que, muitas vezes, há pormenores que nos escapam e fez-me mudar alguns aspectos da minha prática pedagógica”. O entrevistado E refere-se em concreto à actualização de conhecimentos que é proporcionada quando os filhos começam os seus estudos e, “porque estão no mundo das tecnologias, também nos podem dar uma grande ajuda, foi isso que elas fizeram comigo”.

A valorização das relações interpessoais (B) é outro dos aspectos que, no nosso entender, e do entrevistado B, depende muito da formação pessoal de cada indivíduo, “é mais a nossa vertente humana que nos aproxima dos alunos, que nos faz ver com mais clareza o contexto onde se desenrola a nossa acção e isso reflecte-se no nosso desempenho”.

4.5.2. Auto-formação

O ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo e ao longo de toda a carreira mas as suas vidas pessoais e profissionais e as circunstâncias do momento condicionam as suas necessidades de formação e a forma como esta é feita. O desenvolvimento profissional implica aprendizagem que, muitas vezes, resulta de um processo natural, outras do resultado de uma planificação, outras, ainda, do resultado da necessidade de se ultrapassarem barreiras que estão a obstaculizar o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Esta última corresponde a uma forma de desenvolvimento autónomo, em que os professores aprendem sozinhos, pela leitura, pela experimentação de novas estratégias, em projectos de carácter individual ou colectivo, mas sem a existência de um programa formal (Formosinho, 2009).

A análise dos testemunhos dos entrevistados evidencia a importância que teve para eles esta forma de formação e elucidam-nos dos processos e das motivações que lhe estão (ou estiveram) subjacentes: a aprendizagem baseada na experiência, a aprendizagem através do feedback dos alunos, o domínio das novas tecnologias, o investimento pessoal em materiais, novas práticas e maior diversidade profissional,

a procura de informação face à sua constante desactualização, a aprendizagem colectiva enquanto elemento das estruturas pedagógicas, a participação em projectos de âmbito nacional, o conhecimento que se adquire por gosto, por curiosidade e pela leitura, a consecução de um objectivo: acompanhar as mudanças, que vão ocorrendo no ensino e na sociedade (Cf. Quadro 20).

Quadro nº 20 – Indicadores da subcategoria “A auto-formação” com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

A auto-formação	Frequência	Entrevistados
A aprendizagem baseada na experiência	5	A, B, C, D, E
A aprendizagem através do feedback dos alunos	5	A, B, C, D, E
O domínio das novas tecnologias	5	A, B, C, D, E
O investimento pessoal em materiais, novas práticas	5	A, B, C, D, E
A procura de informação face à sua constante desactualização	1	B
A aprendizagem enquanto elemento das estruturas pedagógicas	5	A, B, C, D, E
A participação em projectos de âmbito nacional	2	C, D
O conhecimento que se adquire por gosto, por curiosidade, pela leitura	5	A, B, C, D, E
A consecução de um objectivo: acompanhar as mudanças	5	A, B, C, D, E

A aprendizagem baseada na experiência (A, B, C, D, E), “pelo saber da experiência feita” (A), efectuada dentro da sala de aula através, por exemplo, do **feedback dos alunos** (A, B, C, D, E) é, em termos de aprendizagem não formal, aquela a que os nossos entrevistados mais se referem. O entrevistado B diz: “sempre aprendi muito sozinha (...) porque gosto de observar os outros”. É dos entrevistados que mais relevância dá a esta forma de aprendizagem, que aprendeu com uma professora do 12º ano, que lhe “deu muitas dicas e uma delas era olhar muito para os alunos para ver na expressão deles se estavam a perceber ou não, ver o feedback”. Segundo Lieberman (1996, cit. por Day, 2001, 18), “a aprendizagem na sala de aula (através, por exemplo, das reacções dos alunos) ” é uma das formas “em que se pode esperar que ocorra uma aprendizagem significativa”.

O domínio das novas tecnologias (A, B, C, D, E) fez-se à custa, muitas vezes, do conhecimento por auto didactismo dos professores. Para o entrevistado B foi uma área onde começou a investigar nos últimos 7/8 anos, (...) “porque achei que devia acompanhar a evolução tecnológica, (...) o meu gosto foi aumentando à medida que me sentia mais à-vontade e ia tirando maior partido desse recurso”. Para o entrevistado E,

“com a prática, o domínio dessas competências [informáticas] vai surgindo normalmente”. Para os entrevistados C e D, como já referimos anteriormente, a utilização do quadro interactivo foi a “novidade” mais recente. Ambos fizeram questão em explicar-nos como aprenderam a utilizá-lo: “no início do ano um colega explicou-me as funcionalidades básicas e partir dali foi uma questão de experimentar (...), cheguei a ir duas ou três vezes para a sala antes da aula e aprendi a dominar algumas funções e, depois, até os alunos ajudavam e íamos todos aprendendo à medida que o íamos utilizando”, acrescentando: “mas não sei tirar proveito de muitas potencialidades, que poderia ter usado, se soubesse” (D); “o que eu sei do quadro interactivo aprendi por mim e fiz questão de ficar com uma sala onde estivesse instalado (...), o facto de ter aulas naquela sala já era um desafio para usá-lo”.

O investimento pessoal em materiais, novas práticas (A, B, C, D, E) se por vezes requer a participação em Acções de Formação e é feita pontualmente, a maior parte das vezes é uma acção continuada, como nos diz o entrevistado B: “ao longo da minha carreira tive que investir em mim, em materiais, em estratégias ou novas práticas”. Por vezes, a única alternativa à vista é mesmo a procura do conhecimento por si só, como nos relatou o entrevistado D (era a única professora de Matemática numa instituição penitenciária e tinha alunos que nem sequer sabiam contar) “eram-me exigidos conhecimentos da Didáctica da Matemática, mas específica dos níveis mais baixos de escolaridade, e aí tive que lá chegar por mim”.

A procura de informação face à sua constante desactualização, apesar de ter sido referida por um só entrevistado (B), é uma necessidade de todos os professores e nenhum deles lhe fica imune. Na disciplina de Geografia “a nível estatístico, demográfico, a desactualização é quase diária, (...) na Geografia Física, por exemplo na área do ambiente, também nunca estamos actualizados, estão a surgir sempre novos problemas bem como novas perspectivas de solução e aí temos de investir muito na formação científica” (B).

A aprendizagem enquanto elemento das estruturas pedagógicas (A, B, C, D, E) foi e continua a ser importante para alguns professores. Para o entrevistado E, que começou a sua actividade docente sem estágio, e referindo-se à planificação das aulas, “o facto de pertencer a um grupo disciplinar permitiu que parte dessa aprendizagem fosse feita no seu seio”. O entrevistado B, que durante o estágio não teve a orientação desejada por parte da orientadora, disse-nos: “aprendi mais com os meus colegas”. O

entrevistado C, por ser, precisamente, orientador de estágio afirma: “sinto que tenho de estar actualizado”, acrescentando, “aprendi e aprendo muito com os estagiários”.

Para o entrevistado D, “às vezes aprende-se mais numa reunião de professores do que numa acção de formação”. Atitude mais crítica tem o entrevistado A que diz: “podíamos aprender mais com os nossos colegas, é uma prática que ainda não desenvolvemos, as pessoas apesar de dizerem que sim não gostam de trabalhar em equipa, não gostam de partilhar materiais”.

O trabalho que é feito no seio dos Departamentos Curriculares, nomeadamente **a participação em projectos de âmbito nacional** (C, D), exemplo do PAM (Plano Anual de Matemática), envolve os professores em actividades como “ a preparação das actividades lectivas, reflexão conjunta sobre os resultados desse trabalho” (C). A aplicação nas suas aulas, necessariamente implicará reajustamentos, que só poderão resultar numa outra forma de os abordar (C). O nosso entrevistado D disse-nos: “este ano aprendi muito com o PAM, gosto sobretudo de tudo que tenha a ver com a prática”.

O conhecimento que se adquire de forma autónoma por curiosidade (E), **pela leitura** (E), **por gosto**, (A, B, C, E) não pode deixar de ser destacado. O entrevistado C diz-nos: “investi muito na minha formação porque gosto daquilo que faço, (...) para mim a auto-formação foi uma vertente muito importante na minha formação como professor”. O entrevistado E diz-nos o mesmo: “muitos dos conhecimentos que tenho adquiri-os por mim, por curiosidade, por gosto em aprender sempre mais e acompanhar a evolução dos tempos”.

A consecução de um objectivo: acompanhar as mudanças (A, B, C, D, E) é um compromisso individual transversal a todos os entrevistados, que leva a um grande investimento pessoal, como já, sobejamente, fizemos referência lá mais atrás. O gosto por “experimentar coisas diferentes” (A, C, D), o modernizar-se para não se deixar “ficar para trás” (B, C, E), o acreditar no que se faz (A, B, C, D), o apostar nos desafios (A, C, D) implica procura de respostas, de conhecimento, que parte da vontade pessoal de cada um e que testemunhámos nos nossos entrevistados através da leitura dos seus depoimentos.

4.5.3. A formação contínua formal

O desenvolvimento profissional através de cursos de formação envolve os professores na aquisição de conhecimentos e/ou de competências em contextos formais em que a sessão de formação é focalizada e conduzida de modo a atingir um conjunto de objectivos previamente definidos.

Recorre a este tipo de formação o professor quando reconhece a sua necessidade em adquirir algum conhecimento ou destreza adicional que lhe pareça essencial à melhoria da qualidade do seu trabalho, para aumentar o âmbito da sua acção ou para assumir novas funções.

A imposição legal através da publicação do Estatuto da Carreira Docente (Lei 49/2005), que condiciona a progressão na carreira docente à frequência de acções de formação, levou os professores à procura deste tipo de formação.

Pela leitura dos depoimentos dos nossos entrevistados constatámos que foi o interesse pelo desenvolvimento de saberes práticos úteis ao exercício da docência e o interesse por uma formação que pressupunha uma ligação teoria-prática de aquisição de saberes técnicos que mais os motivou. Os entrevistados fizeram **acções de formação na área científica, na área pedagógica, na área das novas tecnologias, um deles fez um curso de pós-graduação e um outro fez um curso de Mestrado** (Cf. Quadro 21).

Quadro nº 21 – Indicadores da subcategoria “A formação contínua formal” com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

A formação contínua formal	Frequência	Entrevistados
Na área científica	5	A, B, C, D, E
Na área pedagógica	4	A, B, C, E
Na área das novas tecnologias	5	A, B, C, D, E
Curso de Pós Graduação e curso de Mestrado	2	A, B

Todos os nossos entrevistados fizeram **acções de formação na área científica** (A, B, C, D, E). Os entrevistados A e C têm privilegiado precisamente as acções de formação no âmbito da sua área científica. O entrevistado D, devido à sua ainda curta carreira, participou em algumas acções pontuais realizadas na escola e fez uma, no ano lectivo 2008/2009, denominada “Os novos programas de Matemática”. Sobre a forma como correu tem a seguinte opinião: “foi tudo muito teórico (...) tomei conhecimento do novo programa, percepcionei o sentido da abordagem que deverá ser feita, mas

trabalhar com ele vai ser na prática lectiva e cada um por si. (...). O formador veio cá à escola falar do novo programa e a mim chegava-me aquela parte, escusava de ter feito 50 horas de formação”. Por estas razões as suas opções irão para a informática “enquanto as outras se mantiverem muito teóricas.”

Todos, com excepção do entrevistado D, **fizeram formação na área pedagógica**. O entrevistado A diz-nos que “em termos didácticos [fez] alguma coisa nos primeiros anos, os últimos anos não [tem] feito, exactamente porque já está cansada”. Justifica esta saturação com as incessantes teorias sobre educação “que têm surgido quase como chavões, que nos são atirados pelas Universidades, pelos Centros de Formação, pelo próprio Ministério, que nós, professores, temos agarrado e utilizado de uma forma pouco crítica, (...) e que depois se procuram adaptar de uma forma um pouco artificial na escola”.

Todavia, este entrevistado fez mestrado em Ciências de Educação e segundo o próprio, “quer a parte teórica quer a parte prática foi muito útil, o trabalho de investigação que serviu de base à tese foi de facto um bom contributo” para o seu conhecimento profissional.

O entrevistado C diz que fez uma formação sobre Área Escola mas são acções que não o entusiasma.

O entrevistado B sempre procurou “fazer acções de formação na área pedagógica que fossem uma mais valia em termos de formas de ensinar, essencialmente, técnicas e uso de materiais”. Diz-nos ainda que sempre procurou fazer acções de formação ao longo do seu percurso “mas só aquelas que eram necessárias” que suprissem as suas falhas, “pelo menos que” alargassem os seus horizontes ou lhe proporcionassem “mais diversidade em termos profissionais”. A título de exemplo refere que fez um curso de “Formação Especializada na Área de Gestão e Administração Escolar”.

Quando apareceram as Áreas Curriculares não Disciplinares o entrevistado B fez formação sobre Área Projecto, Formação Cívica, quando havia Área Escola também fez sobre essa temática e o entrevistado E fez sobre Estudo Acompanhado “porque é uma área que normalmente é atribuída aos professores de Língua Portuguesa”. Este último entrevistado fez também uma formação sobre “Os recursos da Biblioteca Escolar” porque tem tido no seu horário algumas horas de apoio à Biblioteca.

Todos os entrevistados fizeram acções de formação na área das novas tecnologias (A, B, C, D, E). Alguns dos nossos entrevistados dizem-nos mesmo que

têm feito muita formação nesta área (B, C, E). O entrevistado E diz que começou com “Word, Excel, Internet e Moodle”, o entrevistado B fez acções específicas para a Geografia, fez uma sobre “O uso das novas tecnologias na Geografia”, “como preparar alguns PowerPoint, como tirar mais valias do computador na sala de aula por exemplo através do Excel”. O entrevistado D que já traz conhecimentos nesta área da Faculdade, aos quais tem acrescentado outros que adquiriu através da auto-formação, diz que é uma das áreas de formação em que vai apostar, o quadro interactivo é agora a prioridade.

A preferência dada, pela maioria dos nossos entrevistados, à realização de formação no âmbito da sua área científica, onde está, implícita uma interface entre teoria e prática, é justificada na medida em que o trabalho docente requer saberes técnicos, isto é, “saberes de aplicação que permitem à experiência aprofundar e enriquecer esquemas que têm fundamento na teoria científica” (Dubar, cit. por Formosinho, 2009, 159).

As novas tecnologias também têm mobilizado muito os nossos entrevistados, bem como as Áreas Curriculares não Disciplinares, porque os professores querem mais do que formação, querem sobretudo melhorar o seu trabalho e aumentar a sua capacidade de resposta face às novas solicitações que lhes são exigidas (Formosinho, 2009).

4.5.4. A formação baseada na cooperação

O professor não é hoje um mero transmissor de conhecimentos, é, ou deveria ser, para além disso, um impulsionador da inovação educacional e para sê-lo necessitará de uma formação contínua que dê suporte a essa função.

Já falámos nos pontos anteriores dos contributos da vida pessoal, da auto-formação e da formação contínua formal. Quanto a esta última, a revisão da literatura indica-nos que existem elevados graus de insatisfação com a formação disponível (Formosinho, 2009). Alguns dos nossos entrevistados partilham essa insatisfação, contudo, existem outras formas de desenvolvimento profissional baseadas noutros pressupostos que começam a ser postos em prática pelos nossos entrevistados, nos seus contextos escolares, ou que gostariam de ver implementados e às quais aludiram nos seus depoimentos.

Assim: **o trabalho colaborativo nas estruturas pedagógicas, a realização de ACP (Actividades de Coordenação Pedagógica), a observação e a supervisão entre colegas, a realização de experiências ou estudos conjuntos no próprio terreno, a partilha de experiências entre escolas, a realização de encontros a nível regional para a partilha de saberes, o trabalho em parcerias, a articulação de saberes: Ensino Superior, Centros de Formação e Escolas são meios através dos quais os professores poderão adquirir e partilhar formação (Cf. Quadro 22).**

Quadro nº 22 – Indicadores da subcategoria “A formação baseada na cooperação” com indicação dos entrevistados que lhes fizeram referência

A formação baseada na cooperação	Frequência	Entrevistados
O trabalho colaborativo (nas estruturas pedagógicas)	5	A, B, C, D, E
A realização de ACP	1	B
A observação e supervisão entre colegas	1	A
A realização de experiências ou estudos no próprio terreno	1	A
A partilha de experiências entre escolas	2	A, B
A realização de encontros a nível regional para partilha de saberes	1	A
O trabalho em parcerias	4	A, B, C, E
A articulação de saberes entre os Centros de Formação e escolas	1	E

O trabalho colaborativo realizado no seio das diferentes estruturas pedagógicas foi visto por todos os nossos entrevistados como uma forma de trabalho e de partilha de experiências e informação que, segundo o ponto de vista do entrevistado B, “é fundamental que se faça”. Esta prática não está ainda vulgarizada nas nossas escolas porque “mudar práticas é difícil e é necessário criar espaços físicos que as escolas não têm” (C).

Os exemplos poderão ser pontuais mas não devem deixar de ser assinalados. O entrevistado A, acerca das práticas e dos instrumentos de avaliação dos alunos, diz-nos que “há hoje muito mais rigor” não só “porque os recursos que temos ao nosso dispor nos permitem reduzir a subjectividade que lhe é inerente” (da avaliação, subentenda-se), mas também porque houve “uma aprendizagem colectiva que tem a ver com a evolução das práticas avaliativas no seio das próprias escolas e porque é feita uma aferição dos critérios de avaliação nas diversas estruturas pedagógicas da escola”.

Para o entrevistado C nos Departamentos Curriculares devia-se trabalhar mais em equipa, na preparação das actividades lectivas e na reflexão sobre os resultados

obtidos. Para o entrevistado B esse trabalho também poderá ser feito no Conselho de Turma, de acordo com as características da turma, nomeadamente “planificar as actividades em função das especificidades dos alunos (...) estabelecer estratégias comuns (...) até porque temos cada vez mais turmas muito heterogéneas”.

Para além das tradicionais reuniões de Conselho de Turma, **a realização de ACP** (as Actividades de Coordenação Pedagógica são reuniões de Conselho de Turma que, na escola onde foi feito este estudo, têm uma periodicidade quinzenal e a duração de 45 minutos), a que só o entrevistado B faz alusão, para além de permitir estar “a par de todos os problemas da turma” é, na opinião deste, “um espaço por excelência” para se fazer a preparação e a articulação de actividades “em função da turma”, bem como, “a reflexão desse trabalho”.

A observação/supervisão entre colegas é, para o entrevistado A, uma forma de apoio profissional entre colegas que verbaliza deste modo: “vou testar hoje isto na minha aula, tu não queres lá ir, podias dar-me a tua opinião”, no seu entender difícil de pôr em acção porque “temos medo do papão das aulas assistidas”. A propósito do novo modelo de avaliação de professores e das implicações que as aulas assistidas podem trazer para o avaliado, o entrevistado tem a seguinte opinião: “a aula assistida nunca deveria ser assistida por uma pessoa mas no mínimo por duas, até porque perante a mesma situação há diferentes pontos de vista e face a esse confronto de ideias mais facilmente se chegaria a consensos”.

Para o entrevistado A, “em vez de termos de fazer 25 horas de formação, que às vezes já pouco nos diz”, a formação e a avaliação de professores podia passar pela realização de experiências ou estudos no próprio terreno, individualmente ou em equipa, “pegando naquilo que é a nossa experiência e as coisas novas que vamos agarrando, (...) que pudessem ser supervisionados por alguém das faculdades ou dos estágios”.

A partilha dessas e de outras experiências entre escolas (A, B) bem como **a realização de encontros a nível regional para partilha de saberes** (A) “suscitaria o debate e poderia ser de facto proveitoso para o ensino” e porque “os professores não têm muito uma cultura de partilha de experiências nem de saberes” seria uma forma de começar a mudar mentalidades (A).

O entrevistado B sugere a aferição dos conhecimentos dos alunos e o grau de exigência dos professores através de uma prova conjunta com escolas mais próximas e um posterior encontro para discutir os resultados, “dado que em escolas pequenas

existem poucos professores por grupo disciplinar [e seria] uma forma de fazer uma troca de experiências mais alargada e quebrar um pouco o isolamento”.

O trabalho em parcerias (A, B, C, E) é sugerido pela maioria dos entrevistados. “Dentro da própria escola e com instituições do Ensino Superior, todas as parcerias são de aceitar” (C); “com as instituições do Ensino Superior, sem dúvida, porque a ciência está sempre a evoluir e quer queiramos quer não a investigação ainda é feita essencialmente nessas instituições” (C); dentro dos diferentes Departamentos Curriculares, na concretização ou envolvimento em projectos, exemplo do PAM (C, D); com colegas de outras áreas disciplinares: “este ano estive envolvida no «Projecto Promoção para a Saúde em Meio Escolar» com uma colega de Ciências Naturais e acho que é uma forma excelente de trabalho e de enriquecimento pessoal e profissional” (B).

A articulação de saberes entre os Centros de Formação e as escolas é fundamental para o entrevistado E que particulariza: “com a introdução dos novos programas do Português é importante que haja formação, que esta seja ministrada por alguém bem formado e bem informado e que nas escolas se criem espaços de partilha e de colaboração entre os professores que irão ter essa formação e os restantes elementos do grupo disciplinar”.

Em suma, a troca de experiências, o trabalho de grupo (B), a partilha de informações e de materiais (B, E), são formas de adquirir formação, de os professores enriquecerem e melhorarem as suas práticas (E).

Após esta análise fica-nos a ideia de que os nossos entrevistados procuram formas de formação e desenvolvimento profissional que assentem na afirmação dos seus saberes experienciais e na formação construída em cooperação com os seus pares, formas que levarão à explicitação das suas “teorias implícitas” resultantes da sua prática profissional e do confronto com outros modos de ver e fazer (Formosinho, 2009).

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Nas notas conclusivas gostaríamos de, brevemente, focar aquelas que nos parecem ser as maiores potencialidades e limitações deste estudo, perspectivando também algumas hipóteses de investigações futuras.

Com este estudo pretendíamos, fundamentalmente, compreender alguns dos processos e variáveis que interferem na construção do conhecimento pedagógico do professor, isto é, saber como é que o professor aprende a ser e a fazer o que entende ser a sua função e como é que se vai desenvolvendo ao longo do seu percurso profissional.

A nível metodológico, pareceu-nos que o design da investigação que adoptámos, assim como os instrumentos de recolha e de análise de dados foram adequados face aos objectivos que tínhamos estabelecido e às questões para as quais desejávamos obter resposta. A opção de enveredar por um estudo descritivo, procedendo previamente a uma análise exaustiva dos depoimentos dos cinco entrevistados, prendeu-se com o facto de, a partir das suas opiniões, perspectivas, experiências, sentimentos e sugestões, agrupar um conjunto de dados que nos permitissem chegar a ideias concretas sobre a forma como o professor aprende, efectivamente, a construir o seu conhecimento e a desenvolver-se profissionalmente.

A análise dos depoimentos revela um leque muito diversificado de opiniões e experiências, contudo, há aspectos que são recorrentes, quer nos pontos de vista dos entrevistados quer na literatura consultada.

Ao longo de toda a investigação, procurámos não nos afastar do plano inicialmente traçado, tendo sempre presentes as questões às quais pretendíamos obter respostas e os objectivos a que nos propusemos. Da informação recolhida, utilizando como técnica de tratamento de dados a “análise de conteúdo”, foi possível chegar a inferências sobre o significado a atribuir aos dados recolhidos e, deste modo, identificar alguns dos factores que, do ponto de vista dos entrevistados, interferem no desenvolvimento profissional do professor, mais concretamente na construção do conhecimento pedagógico.

Partindo das categorias e/ou das subcategorias encontradas, e fazendo uma breve retrospectiva do seu conteúdo, pudemos chegar a algumas ideias reveladoras de muito significado para o estudo em questão.

Assim, e no que diz respeito à motivação para o ensino, pudemos verificar que, não tendo sido uma opção inicial para todos os entrevistados, nenhum deles iniciou a

profissão docente sem estar, de algum modo, já motivado para o seu exercício. Para um dos nossos entrevistados a vocação surgiu durante o estágio e é na aprendizagem da profissão que descobre que quer ser professor.

Quanto à formação psicopedagógica inicial e, no que diz respeito às disciplinas que fazem parte dos planos curriculares dos cursos de formação inicial de professores, as que tiveram maior impacto na formação pedagógica, para a maioria dos nossos entrevistados, foram a Didáctica e a Psicologia da Educação. Apesar de dois dos nossos entrevistados terem afirmado que as disciplinas psicopedagógicas não foram muito importantes, excluindo a Psicologia Educacional para um e a Didáctica da Matemática para outro, a maioria reconheceu que a formação pedagógica contribuiu, de algum modo, para iniciar a prática lectiva. Três dos nossos entrevistados destacam a simulação e observação de aulas como uma metodologia enriquecedora que lhes permitiu a observação e/ou a experimentação de comportamentos em situação de ensino.

No que diz respeito ao estágio pedagógico, a maioria dos entrevistados reconheceu nos seus orientadores competências que normalmente são atribuídas aos bons orientadores, tendo salientado a preparação científica e pedagógica e atitudes que implicavam os formandos na construção do seu próprio conhecimento. Para a maioria dos entrevistados, o estágio foi uma escola, uma excelente experiência. Como referimos anteriormente, para um dos entrevistados permitiu a descoberta da vocação para o ensino.

Como estratégias de formação, a aprendizagem entre pares foi destacada por todos os entrevistados como tendo sido importante na sua formação. O facto de a elaboração das planificações ter sido feita em equipa e, também, nalguns casos, o restante material de suporte às aulas, foi um factor que contribuiu para essa forma de aprendizagem e de aquisição de saberes. De salientar ainda que as boas relações interpessoais estabelecidas entre os formandos criou uma atmosfera facilitadora da aprendizagem.

A análise crítica às aulas assistidas, que constitui uma prática instituída nos estágios, foi vista pelos nossos entrevistados como um meio de levar o estagiário a melhorar e a desenvolver o espírito crítico, através de uma reflexão sobre a sua prática e a dos seus pares.

Ainda sobre os contributos do estágio para a docência e, de uma forma mais específica, os nossos entrevistados valorizaram a formação prática, o aprender pela prática o saber-fazer, referindo que algumas aulas, ainda hoje, têm por base o que vem

do estágio. As experiências positivas passaram a ser uma referência em termos de prática lectiva, como por exemplo, na gestão da indisciplina, há formas de agir que decorrem do estágio.

O conhecimento que se adquire pela experiência é fruto de um conjunto mais ou menos vasto de experiências vivenciadas ao longo da carreira. Entendemos que a percepção do impacto que teve para os nossos entrevistados o primeiro dia de aulas e a percepção das dificuldades sentidas nos primeiros anos da sua carreira podem ser bons indicadores da forma como o professor se vai desenvolvendo profissionalmente.

Assim, relativamente à primeira aula houve uma preocupação em fazer passar uma imagem de credibilidade mas o facto de ter surgido integrada no estágio, para a maioria dos entrevistados, e de ter obedecido a um plano mais ou menos cuidado, conduziu a que não seja recordada, pelos nossos entrevistados, como um acontecimento marcante de forma negativa.

O primeiro ano de docência a seguir ao estágio pedagógico, para a maioria dos nossos entrevistados, correspondeu a um segundo estágio pelo muito trabalho que envolveu a preparação das aulas, quer do ponto de vista científico quer do ponto de vista pedagógico. As dificuldades sentidas pelos professores foram muitas e em diferentes áreas: gerir maus horários, turmas extensas, imposição de regras/ gestão da disciplina, adaptação ao funcionamento de diferentes escolas, adaptação aos diferentes níveis etários e de escolaridade, o que implicou uma adopção diversificada de estratégias em função das situações em concreto e um grande investimento pessoal na procura das intervenções pedagógicas mais adequadas.

No nosso entender, este período a seguir ao estágio é determinante para o desenvolvimento profissional do professor, na medida em que ele aprende a construir ou a desenvolver o conhecimento daquilo que designamos por conteúdo pedagógico ao procurar, tendo por base os conhecimentos teórico/práticos adquiridos na formação inicial, resolver os problemas, por vezes complexos, com que se depara na prática lectiva.

Sabendo que é na aula que o professor põe em prática o saber adquirido através da formação e da experiência e é, também, na aula que reactualiza esse saber, parece-nos fundamental fazer uma abordagem às práticas pedagógicas actuais dos nossos entrevistados.

Pelos depoimentos, verificou-se que os professores utilizam um conjunto muito diversificado de metodologias e estratégias de ensino e um conjunto também muito

diversificado de recursos que aprenderam a seleccionar em função das dificuldades e dos interesses dos alunos e dos propósitos do ensino. Alguns professores põem em prática metodologias mais tradicionais, outros utilizam metodologias mais pró-activas, no entanto, há passos/momentos da aula que são comuns a todas as aulas e a todos os professores porque são inerentes ao ensino e à aprendizagem, independentemente do método utilizado. É, no entanto, de salientar que todos os nossos entrevistados fazem uso das novas tecnologias de comunicação e informação para diversos fins.

Ainda sobre o exercício da docência, procurámos saber se os professores costumam reflectir na/sobre as suas próprias acções, verificando que essa prática, embora considerada importante, surge mais no decorrer da acção, quando uma experiência não está a dar resultado, o que se reflecte, fundamentalmente, na mudança de estratégias em função da sua eficácia, das características dos alunos e dos fins a atingir.

Tendo sempre subjacente o objectivo do nosso estudo, e partindo do pressuposto que o professor procura adaptar-se às situações educativas em mudança, tirando partido da sua experiência, procurámos ainda saber que mudanças concretas foram emergindo na prática lectiva dos nossos entrevistados, ao longo do seu percurso profissional. Essas mudanças traduziram-se essencialmente numa maior flexibilidade na selecção de estratégias, num maior domínio das componentes da prática pedagógica, na introdução de novas práticas, bem como, em outras concepções sobre a utilidade do que se ensina e sobre a eficácia de determinadas metodologias.

O conhecimento que resulta da experiência da prática lectiva leva os nossos entrevistados a referir que a evolução por que passaram, ao longo das suas carreiras, foi de facto importante e produziu efeitos nas suas práticas diárias dentro da sala de aula. A aquisição de saberes que resulta da aprendizagem da experiência feita por ensaio e erro, da valorização do feedback dos alunos e do apelo à criatividade leva, naturalmente, à reconstrução do conhecimento pedagógico e conseqüentemente ao desenvolvimento profissional.

Por último, fizemos ainda uma abordagem sobre a formação pedagógica dos nossos entrevistados em contextos formais e informais, numa perspectiva de formação ao longo da vida. Assim, o valor que atribuem às suas vivências pessoais, como intervenientes na sua aprendizagem profissional, foi considerado importante uma vez que o professor nunca consegue desligar-se da pessoa que é, a vida profissional condiciona a vida pessoal e vice-versa, as conversas que vão tendo no seio da família,

no grupo de amigos influenciam a sua postura profissional. A experiência de ser mãe/pai foi o aspecto que os nossos entrevistados mais valorizaram, tendo em conta que estão a trabalhar com alunos com idades (neste momento da sua carreira) muito semelhantes às dos seus filhos.

Pelos testemunhos dos entrevistados, verificámos que a auto-formação foi e é, na perspectiva dos entrevistados, uma importante forma de desenvolvimento profissional. Se a aprendizagem pela experiência é inerente à prática lectiva, o domínio das novas tecnologias de comunicação e informação, de novas metodologias e de informação actualizada implicou um grande investimento pessoal.

Acompanhar as mudanças é um compromisso individual, transversal a todos os entrevistados. O conhecimento que se adquire por curiosidade, pela leitura, por gosto e em projectos de carácter individual ou colectivo não pode deixar de ser destacado.

No que diz respeito à formação contínua formal e em relação à área de formação onde incide, fundamentalmente, a escolha dos nossos entrevistados, constatámos que foi o interesse pelo desenvolvimento de saberes práticos úteis ao exercício da docência e o interesse por uma formação que pressupunha uma ligação teoria-prática de aquisição de saberes técnicos que mais os motivou. De salientar que todos fizeram acções de formação na área científica da sua especialidade e nas novas tecnologias.

Alguns dos nossos entrevistados sentem-se insatisfeitos com a formação formal disponibilizada pelos Centros de Formação. Contudo, existem outras formas de desenvolvimento profissional, baseadas noutros pressupostos que começam a ser postos em prática pelos nossos entrevistados, nos seus contextos escolares, ainda que de uma forma pouco consistente. Assim, o trabalho colaborativo nas estruturas pedagógicas, a observação e a supervisão entre colegas, a partilha de experiências entre escolas, a realização de encontros a nível regional, o trabalho em parcerias, a articulação de saberes entre Ensino Superior, Centros de Formação e Escolas são meios através dos quais os professores poderão adquirir e partilhar formação mas que ainda não passam, para a maioria dos nossos entrevistados, de meras sugestões ou desejos de concretização.

Em suma, a informação recolhida pareceu-nos pertinente na medida em que nos permitiu chegar a algumas conclusões que revelam que a construção do conhecimento pedagógico se faz ao longo da carreira, para a qual contribui muito a experiência adquirida através da prática lectiva. A motivação para a docência é fundamental, uma vez que o professor se sente mais implicado no seu desempenho. A formação inicial

teórica e prática, adquirida nas instituições do ensino superior e através do estágio, é importante, na medida em que o professor, sob orientação e com o trabalho desenvolvido entre pares, aprende o saber-fazer, mas é na prática diária que o professor aprende a adaptar o seu conhecimento às situações com que se defronta e a encontrar novas soluções. Esta apropriação de saberes e de competências implica estar atento ao *feedback* dos alunos, à adaptação às mudanças que a sociedade exige, à evolução tecnológica e ao investimento pessoal na formação permanente.

A construção do conhecimento pedagógico do professor passa, muitas vezes, por um processo solitário, ainda que a apropriação do conhecimento tenha sempre subjacente a implicação pessoal nesse processo, visto que a partilha de experiências e de conhecimento é, ainda, uma prática pouco enraizada nas nossas escolas e a formação contínua formal não responde a todas as necessidades dos professores.

Os professores sentem falta desta troca de saberes práticos, não só como forma de quebrar o isolamento que a sala de aula impõe, mas também porque entendem que nas questões práticas diárias, este tipo de aprendizagem permite dar respostas mais rápidas e eficientes aos problemas.

Estamos conscientes que este estudo possui algumas limitações que se prendem, fundamentalmente, com as contingências do tempo imposto para a sua realização. Por outro lado, os dados recolhidos têm de ser relativizados face ao universo restrito de situações analisadas, reflectindo apenas as perspectivas expressas pelos sujeitos da investigação, não tendo sido objecto de uma observação directa da sua prática. Em todo o caso, dada a seriedade com que foi encarado este estudo, por nós próprios e pelos entrevistados, achamos que as conclusões aqui expressas traduzem a importância dos aspectos em análise e o significado que foi lhes foi atribuído pelos professores nossos colaboradores, podendo dar pistas para posteriores trabalhos.

Fica-nos a ideia de que, a especificidade da questão central deste estudo é de facto importante, na medida em que a actividade do professor se centra na aula e um bom domínio do conhecimento pedagógico por parte deste é fundamental ao sucesso educativo dos alunos, pelo que nos atrevemos a sugerir a retoma desta temática. Uma investigação que persiga a investigação-acção poderá trazer outros contributos, outras perspectivas que, certamente, implicarão outros entendimentos que só ajudarão a clarificar e aprofundar o conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina, SA

Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora Lda.

Amado, J. (2008). *Introdução à investigação qualitativa. (Investigação educacional II)*. Relatório a apresentar em provas de Agregação. (Documento policopiado). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Barroso, J. (2003). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (2ª Ed). Porto: Porto Editora, Lda

Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Campos, B. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

Cavaco, M. (1995). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ªd.). (pp.155-190). Porto: Porto Editora.

Damião, H. *Ensino e formação de professores: De perspectivas teóricas a um esquema eclético*. Trabalho realizado no âmbito do Centro de Psicopedagogia de Universidade de Coimbra [FEDER/POCI 2010- SFA – 490] Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (2ª Ed.). (pp. 43-52). Porto: Porto Editora

Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e Função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª Ed.). (93-122). Porto: Porto Editora

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora

Ferreira, F. (2009). A formação e os efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 229-344). Porto: Porto Editora.

Ferreira, F. (2009). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores com educação de adultos. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 201-220). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-164) Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-139). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (73-92) Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). A formação prática os professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (93-117) Porto: Porto Editora.

Fullan, M & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como organização Aprendizente: buscando uma educação de qualidade* (2ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.

Fullan, M & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, Lda.

García, C. (1997). Formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Dir.), *Os professores e a sua formação* (3ª Ed.). (pp.53-74). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda

García, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (3ª Ed.). (pp.93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

Huberman, M. (1989). O Ciclo de vida profissional dos professores. In. A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª Ed.). (pp.31-61). Porto: Porto Editora.

Jesus, S. (1995). *A motivação para profissão docente*. (Dissertação de Doutoramento – Documento policopiado). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1ª Edição.

Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª Ed.). (13- 34). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (3ª Ed.). (pp.15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias de vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª Ed.). (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284) Porto: Porto Editora.

Pérez, J. (2009) *Coaching para docentes: Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora, Lda.

Perrenoud, F. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas* (2ª Ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, F. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Universidade de Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Pessoa, T. (2001) *Aprender a Pensar como Professor. Contributo da Metodologia de casos na promoção da flexibilidade cognitiva*. (Dissertação de Doutoramento – Documento policopido) Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª Ed.). Lisboa: Gradiva - Publicações, S.A.

Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Coord.). *Profissão Professor* (2ª Ed.). (pp. 63-90). Porto: Porto Editora.

Sarmiento, T. (2009). Contextos da vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 303-327) Porto: Porto Editora.

Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (3ª Ed.). (pp.77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães.

Vieira, C. (1999). *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3) 89-116.

Woods. P. (1995). Aspectos sociais da criatividade do professor. In. A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2ª Ed.). (pp.125-149). Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 15/2007, 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo

ANEXO

Guião da entrevista

Identificação do entrevistado: Idade _____ Sexo _____ Anos de docência _____

Licenciatura _____ **Instituição** _____

Estágio _____ **Situação Profissional** _____

Entrevista realizada no dia: _____ **Local da realização** _____

Tema: A formação pedagógica do professor – relatos do seu desenvolvimento

Problema: Quais os factores que interferem no desenvolvimento profissional do professor, enquanto construtor do seu conhecimento pedagógico.

Objectivos: Ajudar a clarificar de que modo se processa a construção do conhecimento pedagógico do professor enquanto móbil do seu desempenho e desenvolvimento profissional.

Recursos utilizados: Gravador áudio e bloco de notas

Blocos	Questões
Bloco 1 Legitimação da entrevista	Agradecer a disponibilidade Garantir a confidencialidade dos dados Esclarecer sobre a problemática e os objectivos da entrevista
Bloco 2 Categoria Percurso formativo (Formação inicial e impacto dessa formação)	1. Quais os factores que intervieram na escolha da profissão? Quando é que se deu a opção pelo ensino? 2. A formação psicopedagógica: que percepção tem dessa experiência? As disciplinas pedagógicas foram importantes? Que matérias ou conteúdos foram leccionados? Que metodologia foi utilizada? Houve articulação entre as cadeiras do ramo educacional e as do ramo científico? A formação adquirida ajudou-o a ser professor? O estágio pedagógico: como decorreu? Conte um episódio que tenha sido determinante para a sua formação.

<p>Bloco 3</p> <p>Categoria:</p> <p>Prática lectiva</p> <p>(eixo central do conhecimento do conteúdo pedagógico)</p>	<p>1. O que recorda do seu 1º dia de aulas? Aspectos positivos/ negativos? Quais os problemas mais difíceis que vivenciou nos primeiros anos de ensino? Como os foi ultrapassando? Relate um episódio ou incidente crítico que tenha sido determinante no começo da sua profissão e que tenha contribuído de alguma forma para o profissional que é hoje.</p> <p>2. Que práticas pedagógicas/ modelos de ensino põe frequentemente em prática? Como é que habitualmente “dá” as suas aulas? Relate uma aula.</p> <p>3. Ainda sobre as suas práticas pedagógicas, como é que as “aprendeu”? No estágio? Têm mudado? O que é que tem mudado? (A planificação das aulas? A gestão do espaço e do tempo na sala de aula? As estratégias de ensino? A gestão da disciplina na sala de aula? Os recursos que utiliza...) Porquê? (Porque lê? Porque faz formação? Por intuição/experiência? Por imposição dos programas ou legislação? Preparação dos alunos para os exames?...))</p> <p>4. Costuma reflectir na sua prática lectiva? De que forma esta prática “formativa” contribui para a mudança das suas práticas?</p>
<p>Bloco 4</p> <p>A formação pela vida</p>	<p>1. A sua vida pessoal trouxe-lhe contributos importantes para o seu desenvolvimento como professor? Conte um episódio.</p>
<p>Bloco 5</p> <p>Finalização</p>	<p>Solicitar que introduza outros temas que considere pertinentes, complete ou reforce outros aspectos.</p>

