

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**Sentido(s) da experiência no ofício de professor
- um estudo exploratório**

Isabel Maria dos Anjos Farinha Ruivo

Chamusca, 2013

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Sentido(s) da experiência no ofício de professor - um estudo exploratório

Isabel Maria dos Anjos Farinha Ruivo

Orientadora: Professora Doutora Branca Miranda

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Chamusca, 2013

RESUMO

Enquadrada teoricamente pelo estudo do conhecimento profissional docente, do desenvolvimento profissional docente e da profissionalização da profissão de professor, a presente investigação pretende detetar elementos explicativos de como é que a experiência da prática profissional contribui para a profissionalidade docente. Epistemologicamente situada no paradigma qualitativo, esta investigação assume-se como um estudo de caso, sendo o caso a geração de professores que iniciaram a sua carreira profissional entre os anos 80 e 90 do século XX e atingiram a fase da meia-carreira no século XXI, no contexto da mudança societal e educativa; foi utilizado o método do inquérito por entrevista e recorreu-se a uma amostragem não probabilística.

Os resultados deste estudo identificam transformações operadas na prática docente que apontam a relação entre a experiência da prática profissional e o desenvolvimento da *expertise* do professor; os dados analisados revelam a importância da reflexividade e da valorização da aprendizagem permanente para o desenvolvimento profissional e indiciam ainda uma orientação crescente deste desenvolvimento no sentido da assunção consciente da dimensão ética do ato de ensinar. A análise das atribuições causais das transformações operadas no processo de desenvolvimento profissional permite estabelecer fortes relações entre a pessoa e o profissional, assim como identificar fatores favoráveis à prevenção da sedimentação de rotinas. Os resultados obtidos revelam também indícios da transformação da identidade profissional docente, pelo desenvolvimento da capacidade de mudança dos professores e pela alteração das relações profissionais e do contexto organizacional.

No âmbito da Supervisão Pedagógica, o presente estudo permite ainda sublinhar a importância do conhecimento dos factores de enquadramento dos professores e destacar a importância do *empowerment* dos professores para o processo do seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: profissionalidade; prática profissional; supervisão pedagógica.

ABSTRACT

Theoretically framed by the studies on teachers' professional knowledge, on teachers' professional development and on teaching profession's professionalization, the present research aims to detect explanatory elements on how professional practice contributes to teachers' professionalism. Epistemologically integrated on the qualitative paradigm of research, this study appears as a case study and it reports to the generation of teachers who started their professional career in between the 80s and the 90s in the XXth century and attained the middle-career phase in the XXIst century, in the context of the social and educational change; in this study, was used the method of survey by interview and a non-probabilistic sample.

The results of this study identify transformations occurred in teachers' practice that point out the relationship between the professional practice and the development of teachers' expertise; the data analysed reveal the importance of reflexivity and of long life learning to teachers' professional development and also points to the growing orientation of professional development into the conscious assumption of ethical dimension of teaching. The analysis of the causal attributions of the transformations occurred throughout the professional development process allows to establish a strong relationship between the person and the professional, and to identify favourable factors to prevent professional practice routinisation. The data analysis also shows signs of professional identity transformation, connected to the development of teachers' change capacity and to the transformation of professional relationships and of organizational context.

In the scope of pedagogical supervision, this study underlines the importance of teachers' framework factors knowledge and highlights the importance of teachers' empowerment for their professional development.

Key-words: professionalism; professional practice; pedagogical supervision.

Aos meus pais.

Às minhas filhas, Ana Lúcia e Catarina.

Ao meu neto Rafael.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Branca Miranda, pelo apoio, pela orientação e pela confiança.

À Professora Doutora Ivone Gaspar.

Ao meu marido, também pelo exemplo.

Aos professores que colaboraram neste estudo.

À Glória, pela amizade construída ao longo deste percurso.

À Fátima Silva.

Índice

RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
INTRODUÇÃO.....	3
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO 1. DA PROFISSÃO DE PROFESSOR	7
1. Professor: uma profissão ou uma semiprofissão?	7
2. O ofício de professor: a complexidade da ação de ensinar	14
3. Ciclo de vida e ciclo de vida profissional.....	22
CAPÍTULO 2. DA PROFISSIONALIDADE	29
1. O saber específico do professor	29
2. O papel da prática na construção da <i>expertise</i>	42
3. Uma abordagem compreensiva a partir da voz dos professores.....	49
CAPÍTULO 3. PROFISSIONALIDADE E PÓS-MODERNIDADE	51
1. Os desafios educacionais na viragem do milénio.....	51
2. O professor aprendente e o desenvolvimento profissional.....	58
CONCLUSÃO.....	65
PARTE II – O TRABALHO DE CAMPO.....	67
CAPÍTULO 1. METODOLOGIA.....	67
1. A problemática	67
2. Fundamentação metodológica	68
3. Procedimentos metodológicos.....	71
CAPÍTULO 2. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	73
1. Etapas e procedimentos do trabalho de campo.....	73
2. Identificação e caracterização da amostra	75
3. A recolha e o tratamento dos dados.....	77
4. Validade interna.....	79
PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
1. Os percursos profissionais – da entrada na profissão à meia-carreira	83
2. Tornar-se professor: traços de profissionalidade.....	90
2.1. Da imagem do ser professor à escolha da profissão	90
2.2. Da preparação para a docência à prática profissional.....	95
2.2.1. A integração na profissão	99

2.2.2. O desempenho profissional no início da carreira	102
2.2.3. A experiência da prática profissional	108
2.2.4. Experiências marcantes para o exercício profissional	120
3. Sentidos da mudança do contexto profissional.....	127
3.1. Potencialidades	128
3.2. Constrangimentos	133
4. O desenvolvimento profissional	139
4.1. Desenvolvimento profissional e formação contínua.....	140
4.2. O poder de agência dos professores	144
5. CONCLUSÃO.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
ANEXO	155
BIBLIOGRAFIA.....	157
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	168

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- TIPOLOGIA DAS ACEPÇÕES DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	24
FIGURA 2: REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA PERSPETIVA DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR.....	27
FIGURA 3: CONCEPTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PERSPETIVA DE SHULMAN	32
FIGURA 4: O MODELO ALACT	42
FIGURA 5: DIMENSÕES E ATRIBUTOS DA EXPERTISE	47
FIGURA 6: CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR EXPERT REVELADAS NAS FASES PRÉ-ATIVA E INTERATIVA DO ENSINO	48
FIGURA 7: OBJETIVOS DO PROGRAMA “EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO 2010”	55
FIGURA 8: UM MODELO DA MUDANÇA NO PROFESSOR	64
FIGURA 9: CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	76
FIGURA 10 : AS ETAPAS DESENVOLVIDAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO	79
FIGURA 11 : CORRELAÇÃO OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO E CATEGORIAS SEMÂNTICAS	82
FIGURA 12 : OBJETIVO 1, CATEGORIA 1 E SUBCATEGORIAS	83
FIGURA 13 : ANÁLISE COMPARATIVA DOS PERCURSOS PROFISSIONAIS INDIVIDUAIS	84
FIGURA 14: DESEMPENHO DE FUNÇÕES E ATIVIDADES E EXERCÍCIO DE CARGOS.....	86
FIGURA 15 : OBJETIVO 2, CATEGORIA 1 E SUBCATEGORIAS	91
FIGURA 16 : OBJETIVO 2, CATEGORIA 2 E SUBCATEGORIAS	96
FIGURA 17 : OBJETIVO 2, CATEGORIA 3 E SUBCATEGORIAS	108
FIGURA 18: OBJETIVO 2, CATEGORIA 4 E SUBCATEGORIAS.....	121
FIGURA 19: OBJETIVO 3, CATEGORIA 1 E SUBCATEGORIAS	128
FIGURA 20: PERCEÇÃO DA MUDANÇA DO CONTEXTO PROFISSIONAL: POTENCIALIDADES	130
FIGURA 21: PERCEÇÃO DA MUDANÇA DO CONTEXTO PROFISSIONAL: CONSTRANGIMENTOS	136
FIGURA 22: OBJETIVO 4, CATEGORIA 1 E SUBCATEGORIAS	140

Os tempos são para refazer identidades.

António Nóvoa

L'enseignant c'est la personne.

Et une partie importante de la personne c'est l'enseignant.

Jennifer Nias

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo das relações entre experiência profissional e profissionalidade, no caso concreto dos professores em exercício na viragem do milénio, surgiu-nos no momento em que, no desempenho das funções de coordenação de um departamento curricular, compreendemos que, apesar da média etária, do tempo de serviço e da estabilidade profissional que caracterizavam os docentes integrados no departamento, estes se mostravam particularmente preocupados com situações como a da disciplina na sala de aula. Esta constatação levantou-nos uma série de questões, origem primeira do projeto de investigação delimitado: qual o papel da experiência no ofício de professor?, como e o que é que o professor aprende ao longo do exercício docente?, que transformações os docentes implementaram nas suas práticas, confrontados com as mudanças educativas e sociais?, que meios se podem utilizar para ativar o conhecimento do Outro e desencadear a reflexividade e a colaboração no seio de uma estrutura como a do departamento curricular?

A estas interrogações, vieram juntar-se outras, decorrentes da implementação e reformulação do sistema de avaliação do desempenho docente e da reestruturação da carreira, que atribuem ao professor ‘experiente’ responsabilidades de supervisão, de coordenação, de avaliação, de monitorização, sem que o adjetivo seja concretizado num perfil, parecendo antes remeter para os anos de exercício profissional ou para o desempenho de funções ou desenvolvimento de atividades – a título exemplificativo, registamos o teor do artigo 5º do Despacho normativo nº 24/2010, de 23 de setembro de 2010

1 — A «experiência profissional» pondera o desempenho de funções ou atividades, incluindo as desenvolvidas no exercício dos cargos a que se refere a alínea *d*) do n.º 1 do artigo 3.º;

2 — A «experiência profissional» é declarada pelo requerente, com descrição dos cargos, funções e atividades exercidas e indicação da participação em ações ou projetos de relevante interesse, e devidamente confirmada pela entidade na qual é ou foi desenvolvida

ou o do artigo 7º do despacho nº 11 120-B, de 6 de julho de 2010:

1 — As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são exercidas pelos seguintes docentes:

a) Em termos exclusivos, pelos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada;

ou ainda o teor do artigo 3º do decreto regulamentar 2/2010, de 23 de junho:

3 — A escolha do relator deve obedecer aos seguintes critérios:

a) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível.

Assim, e tendo em conta a diversidade de perfis pessoais e percursos profissionais, questionámo-nos como se relacionaria a experiência docente com o perfil do profissionalismo do professor.

Também a consideração do próprio trajeto profissional nos conduziu a questionarmos sobre a direção das práticas educativas na viragem para o novo milénio; assoberbados por normativos legais, confrontados com mudanças estruturais, como é que as escolas e os professores estão hoje a construir a Escola de amanhã? O envelhecimento e a estabilização do corpo docente e os estudos sobre a evolução das fases da carreira, que apontam para a existência de um momento-charneira a partir da fase de estabilização (cf. Huberman, 1989), por um lado, e, por outro, os desafios colocados aos professores pelas mudanças decorrentes da emergência do novo paradigma societal e das sucessivas alterações legislativas, dirigiram o nosso olhar para a (re)construção diária de uma nova realidade em que os professores serão agentes ativos, recriando-se a si próprios e renovando a Escola, ou sujeitos passivos, derrubados pela maré dos acontecimentos.

Mergulhados nestas reflexões e interrogações, procurámos delimitar o projeto de investigação e atribuímos-lhe um título: Sentido(s) da experiência no ofício de professor – um estudo exploratório. Com este título, pretendemos apontar exatamente a natureza exploratória da investigação, pela qual procuramos explorar a relação entre experiência profissional e profissionalidade e indiciar o(s) sentido(s) que a prática dos professores imprime(m) à realidade educativa no contexto da mudança societal e da mudança do sistema educativo – pois será no agir do professor que se reflete a sua profissionalidade. Assim, definimos a questão de investigação - Como é que a experiência profissional contribui para a profissionalidade do professor? - e definimos como objetivos científicos os seguintes:

- caracterizar o percurso profissional;
- identificar traços de profissionalidade desenvolvidos no exercício da profissão;
- conhecer a percepção, por parte dos professores, da mudança do sistema educativo;
- aceder à representação de desenvolvimento profissional.

No que respeita à organização do trabalho, e para além da presente introdução, repartimo-la por quatro partes, respeitantes ao enquadramento teórico, à fundamentação metodológica, à apresentação e discussão dos resultados e às considerações finais; deveremos referir ainda que optámos por proceder à tradução de todas as citações, de modo a facilitar a fluência da leitura.

Na Parte I, procuramos assegurar a validade externa do projeto de investigação, situando-o “em relação a quadros conceptuais reconhecidos [pois] todo o trabalho de investigação se inscreve num *continuum* e pode ser situado dentro de, ou em relação a, correntes de pensamento que o precedem e influenciam” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.50). É este, portanto, o lugar onde apresentamos uma síntese atualizada da literatura acedida em relação com o objeto de investigação – o contributo da experiência na construção do profissionalismo do professor no início do novo milénio. Na escolha das leituras, respeitámos os critérios apontados por Quivy & Campenhoudt (2008), nomeadamente, e para além do critério de ligação ao tema, os de diversidade das abordagens e de integração de elementos quer de análise quer de interpretação. A escolha das leituras foi construída por “aproximações sucessivas” (Carmo & Ferreira, 2008, p.75), sendo de destacar o recurso à Internet como meio imprescindível de acesso a um número considerável de artigos publicados em revistas especializadas. As leituras realizadas foram exploradas metodicamente, com recurso à elaboração de fichas de leitura.

Nesta Parte I, organizamos a síntese crítica da literatura a que acedemos, em três capítulos. No capítulo 1, Da profissão de professor, construímos uma primeira abordagem do que significa ser professor: começamos por abordar o modo como é percebida a profissão de professor, para o que nos referimos, ainda que de modo breve, à emergência e afirmação histórica deste grupo profissional associado à “formalização da formação para ensinar” (Roldão, 2008, p.176). De seguida, abordamos o conceito de ensinar e a conceção de professor e apontamos algumas condições estruturantes do ato de ensinar e de ser professor, desenvolvendo um primeiro olhar sobre a complexidade

da ação de ensinar. Finalmente, ocupamo-nos também da análise do ciclo de vida e da evolução e fases da carreira docente, como base para a compreensão do desenvolvimento profissional docente. No capítulo 2, Da profissionalidade, procuramos, primeiro, sistematizar as características distintivas do saber profissional docente. De seguida, visamos compreender o papel da prática profissional na construção desse saber; associando essa prática à construção do profissionalismo, abordamos depois a questão da *expertise* em relação com o desenvolvimento profissional. Por último, ocupamo-nos da relevância de, pela voz dos professores, aceder ao conhecimento profissional docente. No capítulo 3, Profissionalidade e pós-modernidade, abordamos a complexificação do papel do professor na escola atual, escola cuja eficácia e eficiência educativas são atualmente colocadas em causa. Para tal, perspetivamos a transformação do paradigma societal ao nível das suas consequências na transformação do papel social e educativo da escola, para a articular com a emergência de um novo perfil identitário do profissional docente e de um novo paradigma de formação e desenvolvimento profissional que construa esse perfil.

A Parte II está organizada em dois capítulos. Começamos por apresentar a problemática do presente estudo para, depois, fundamentarmos a metodologia qualitativa e interpretativa por que optámos, tomando o estudo de caso como modo de investigação e sublinhando a sua natureza exploratória; em relação com o modo de investigação escolhido, são também ponderados no primeiro capítulo desta Parte II o método e as técnicas utilizadas na recolha de dados. No capítulo 2, descrevemos o processo de investigação, equacionamos a construção da amostra e apresentamos a análise de conteúdo como técnica de análise e tratamento dos dados recolhidos; neste capítulo, concluímos a Parte II apresentando os critérios da validade interna do estudo.

Na parte III deste estudo, procedemos à interpretação e discussão dos resultados, articulando-as com os objetivos que propusemos para a presente investigação e confrontando-os com o enquadramento teórico apresentado na Parte I, na busca da resposta à questão de investigação colocada.

Nas Considerações Finais do nosso trabalho, sintetizamos os principais resultados da investigação desenvolvida, equacionamos constrangimentos e limites do estudo realizado e, finalmente, perspetivamos possíveis linhas de investigação futura baseadas na nossa problemática.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

1. Professor: uma profissão ou uma semiprofissão?

O que significa ser professor?

O Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001), da Academia das Ciências de Lisboa, afirma que professor é a “pessoa que ensina uma disciplina, uma arte, uma técnica ou outros conhecimentos” e o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003) refere que é aquele “cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade”, aquele, então, cuja profissão é ensinar, sendo a ação de ensinar definida como a “transmissão de conhecimentos, divulgação de aspetos desconhecidos por alguém” ou como “repassar (a alguém) ensinamentos sobre (algo) ou sobre como fazer (algo)”.

Esta incursão pelos dicionários permite-nos aceder a um significado do que é ser-se professor que não é destituído de significação cultural e social: professor é alguém que domina um conhecimento ou um saber específico, que não criou nem inventou, e que o transmite a outro alguém “repassando-o”, ou seja, não o alterando. A sedimentação desta significação projeta não só uma desvalorização da especificidade da profissão de professor, reduzindo o seu saber a um saber conteudinal, como projeta ainda uma acessibilidade fácil da profissão, já que dar uma aula será apenas apresentar um determinado saber a alguém que não o possui; também a sedimentação desta significação projeta a imagem do professor como um funcionário executante e a imagem do ensino como um sistema de “entrega” do saber pronto a adquirir (Perrenoud, 1994).

No entanto, e porque começámos pelo significado das palavras, recordemos, com Althaus (2008), que o verbo ensinar tem origem no baixo latim *insignare*, forma alterada de *insignire* cujo significado etimológico é “gravar um sinal”, o que reforça metaforicamente a noção de que aquele que ensina transforma, pela sua ação de ensinar, aquele que aprende. Na linha deste pensamento, ensinar não pode ser reduzido à expressão “dar uma aula” nem pode reduzir-se a perceção do professor àquele que dá essa aula.

O professor é aquele que realiza a ação de ensinar - este é o seu traço caracterizador, distintivo e permanente, como sublinha Roldão (2008) - e a especificidade da função de exercer a ação de ensinar atribui-lhe um estatuto de profissionalidade:

estatuto de profissionalidade porque a função de ensinar – entendida como a função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois pólos de que [o professor] é mediador – o ‘saber’ e o ‘aprendente’ – é alguma coisa que lhe é específica.” (Roldão, 2005, p. 15-16)

O estatuto de profissionalidade reconhecido à especificidade da função de ensinar articula-se com o reconhecimento da existência de um grupo de profissionais que exercem aquela função. No contexto da análise etnossociológica, Caria (2007) aborda o fenómeno identitário, explicando que existe uma identificação do ator social com a atividade laboral que é principalmente determinada pela interação social entre pares da mesma profissão; na identificação do grupo profissional com a atividade, esta é, portanto, principalmente determinada pela subjetividade coletiva dos profissionais em causa, inscrita na autonomia que estes têm para definir o processo do seu trabalho. Surge então como relevante o conceito de cultura profissional, um

fenómeno que decorre da mobilização sociocognitiva de saberes, que junta a aplicação da ciência com o sentido prático da atividade acumulado e aprendido coletivamente na experiência contextual de trabalho. (p.128).

Ainda no âmbito da análise e tipificação sociológica, as diferentes atividades profissionais possuem diferentes estatutos, que podem ir, como Roldão (2009) sistematiza, “da categoria de *técnico* à de *artista*, da de *funcionário* à de *profissional*” (p.39¹); a mesma autora lista os indicadores apontados pela literatura que permitem caracterizar uma atividade como profissão:

- o exercício de uma função clara socialmente identificada e reconhecida;
- a posse de um saber próprio, específico, que permite o desempenho da função e a legitima;
- o poder que detêm os agentes sobre o exercício da função profissional e respetiva responsabilização social;
- a capacidade de reflexão e análise da ação desenvolvida que possibilita a sua reorientação;
- a pertença a uma comunidade de pares que regula o exercício da função e o domínio do respetivo saber, que é produzido no seu interior (*ibidem*)

, sublinhando ainda que

¹ Destaques no original.

todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena (...) se reconhecem, se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular (Roldão, 2008, p.174).

Apesar da clara identificação do grupo profissional docente com a atividade exercida, da clara identificação da especificidade da sua função e do reconhecimento da existência de uma cultura profissional (com as suas variantes contextuais), em que categoria de atividade se situa a profissão de professor?

Perrenoud (1993) apresenta-nos a profissão como estando em vias de profissionalização, defendendo a necessidade da sua afirmação como profissão profissional; Huberman (1986) considera a profissão entre semiprofissional e profissão liberal, distinguindo uma e outra dimensões pelo nível de formação inicial, pelo estatuto dos conhecimentos sobre os quais se estabelece a formação, pelo grau de controlo por outrem das condições de trabalho e pela responsabilidade pelas consequências da sua intervenção; autores como Shulman, Tsui, Nóvoa, entre outros, sublinham a premência da efetiva profissionalização da profissão de professor. Roldão (2008), por seu lado, liga o caminho para a profissionalização da profissão docente a dois processos sociais, distintos mas complementares: i) um extrínseco: a institucionalização da escola e do currículo; ii) um intrínseco: a legitimação do grupo social dos docentes pela posse de “um *saber distintivo, a afirmação de um conhecimento profissional específico*” (p.173²).

Para melhor compreendermos o estado do estatuto da profissão docente e esta tensão entre a sua assunção como profissão e a sua manutenção aquém dessa categoria, reveremos, ainda que de modo breve, a emergência e a afirmação histórica deste grupo profissional associado à “formalização da *formação para ensinar*” (Roldão, 2008, p.176³). Para tal, auxiliamo-nos da perspetiva desenvolvida por Nóvoa (1994) sobre a questão identitária da classe docente, observada através das dimensões histórica, sociológica e prospetiva, e onde o autor identifica três ciclos na profissionalização da classe docente.

² Destaques no original.

³ Destaques no original.

Na perspectiva que constrói, Nóvoa (1994) aponta o final do século XVIII como um momento determinante na história da educação e da profissão docente, articulando-a com a consolidação dos Estados-nação e enquadrando-a no projeto do Iluminismo. Este momento, de acordo com o autor, tem como referência a formação de “verdadeiros corpos profissionais de professores” (Nóvoa, 1994, p.2) nos dois séculos anteriores, em particular no seio de congregações religiosas, e o debate sobre o perfil do professor, que é então impulsionado pela nova ordem social e política dos Estados-nação. Neste momento histórico, a integração dos professores no e enquanto corpo do Estado permite ao novo poder estatal o controlo de uma classe potencialmente poderosa e simultaneamente tornar os professores agentes da nova ordem. Ao longo do século XIX, a política de normalização e de controlo estatal é enfatizada pelo crescente reconhecimento da superioridade da formação oficial e dos saberes certificados pela escola, o qual, se, por um lado, deu à classe profissional o prestígio social, construiu também uma visão funcional do professor. O final do século XIX assiste ao desenvolvimento de associações profissionais e da *École Normale*⁴ e à reivindicação pelos professores de um estatuto de maior autonomia – para o que contribui o desenvolvimento das ciências da educação e a edificação da pedagogia a ciência da educação. De acordo com Nóvoa (1994), este primeiro ciclo de constituição do grupo profissional estende-se até aos anos 20/30 do século XX.

A emergência dos regimes autoritários e a expansão dos sistemas escolares, ao longo do século XX, são os dois fenómenos que Nóvoa (1994) associa ao segundo ciclo de profissionalização, marcado por tendências de desprofissionalização/proletarização causando “a degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia” (Ginsburg, 1990, citado por Nóvoa, 1994, p.9) dos professores. Neste segundo ciclo, Nóvoa (1994) aponta alguns marcos históricos para exemplificar as tendências de

⁴A Escola Normal foi criada em Paris, em 1794, durante a Revolução Francesa : foi decretado pela Convenção, no ano III, que « seria estabelecida em Paris uma Escola Normal, para a qual seriam chamados, de todas as partes da República, cidadãos já instruídos nas ciências úteis, para aprender, com os professores mais hábeis em todas as áreas, a arte de ensinar. » (in <http://www.ens.fr/spip.php?article5&lang=fr>). A criação da Escola Normal corresponde, assim, a um momento histórico determinante para a formação de um corpo de profissionais do ensino.

desprofissionalização que o dominam: nos anos 30/40, os controles ideológicos e profissionais pelos regimes políticos autoritários, e, nos anos pós-guerra, a expansão dos sistemas escolares e a descida dos critérios de entrada na profissão e da exigência curricular dos programas de formação profissional, com redução do nível de qualificação e de *expertise*; nos anos 60/70, a perda de prestígio e credibilidade dos professores por influência das teorias sociológicas fatalistas, que apontavam os professores como agentes de reprodução das desigualdades sociais, e os movimentos de desescolarização e de educação permanente; nos anos 70/80, uma lógica racionalizadora a tender à separação entre conceção e operacionalização, com a emergência de uma tutela científico-curricular e a desqualificação do trabalho e dos saberes dos professores, que sofreram a intensificação do trabalho, mais controlado também por via de uma regulação externa mais constrangedora, causas de uma quebra na estima profissional, pela depreciação da experiência e das capacidades adquiridas.

O terceiro ciclo de profissionalização apontado por Nóvoa (1994) situa-se a partir dos anos 80/90 do século XX, momento em que se assiste a uma vaga de reformas que agravam o paradoxo entre a afirmação do professor como um profissional e, simultaneamente, a sua desvalorização. Nesta linha, são destacados o controlo mais firme dos conteúdos, processos e resultados; o conformismo e obediência por parte dos professores à tutela, a qual, ao mesmo tempo, proclama a valorização da profissionalidade e da qualidade; a culpabilização dos professores pelo insucesso do sistema educativo e o elogio da importância da sua ação – todos estes aspetos contribuindo para uma contradição entre os discursos e a prática vivida da profissão. Este terceiro ciclo de profissionalização, associado historicamente à reconfiguração do conjunto das profissões e às novas regulações e sistemas de enquadramento no campo educacional, corresponde à emergência de uma nova profissionalização, em que a identidade profissional é evocada através de um triplo AAA: adesão (a um conjunto de princípios e valores), autoconsciência (atitude reflexiva sobre a sua ação) e autonomia (poder de decisão, a nível individual e coletivo). Assim, e para o autor, a nova profissionalidade docente passa por três investimentos: na pessoa e na sua experiência, reconhecendo-se o valor da experiência na construção do profissional; na organização escolar e nos seus projetos, como territorialidade da autonomia e aproveitando as tendências de descentralização; na profissão e nos seus saberes para a consolidação de um novo espírito de corpo e solidariedade profissional baseado no desenvolvimento de

inter-relações e de redes de cooperação e para a afirmação de uma cultura profissional construída a partir dos saberes e dos poderes dos professores.

A análise desenvolvida por Nóvoa permite-nos esclarecer a tensão que historicamente tem marcado o estatuto da profissão docente, situando-a numa categoria entre a atividade de funcionário e a de profissional; simultaneamente, essa análise desvenda a emergência de um ciclo novo na profissionalização da profissão, corroborado por outros autores que, como Nóvoa, apontam os investimentos e intervenções que é necessário que se consubstanciem.

Assim, Huberman (1993) considera que em três aspetos-chave que distinguem as profissões ditas profissionais das profissões não-profissionais se evidenciam falhas da profissão docente. Esses três aspetos das profissões profissionais são: i) o nível e a organização da formação (formação inicial universitária longa), a atribuição de equivalente importância aos aspetos do conhecimento (saberes) e aos aspetos da competência (saber-fazer) e a configuração e a articulação da tomada de funções com períodos de aprendizagem supervisionada; ii) a supervisão e autonomia e iii) a ausência de codificação estrita ou de especificação prévia das tarefas a desenvolver. Cada um destes aspetos é tomado como falhando na profissão docente, perspectivando-se assim como áreas de intervenção e investimento para a sua profissionalização; estes mesmos aspetos explicitam-se de seguida: i) o fraco reconhecimento de um corpo de conhecimentos científicos, que permita a direção dos comportamentos do noviço e também a explicação e predição das situações mais complexas que os noviços encontrarão, assim como o pouco contacto desses noviços com o corpo de conhecimentos, pela manutenção da sala de aula como um espaço pessoal e reservado do professor, pela fraca adesão ou fraca confiança numa base científica exterior útil ao exercício da profissão; ii) a separação da função de supervisão e da função executiva, o que retira responsabilidade e decisão ao grupo profissional, devendo uma medida de profissionalização ser a supervisão entre pares; iii) a especificação reduzida dos conhecimentos, das atitudes e dos saber-fazer obrigatórios, quer dos momentos quer dos modos da sua realização, devendo ser reforçada pelos conhecimentos sobre transposição didática.

Também Perrenoud (1993) considera que o profissionalismo aumenta quando, na profissão, a operacionalização de regras pré-estabelecidas dá lugar a estratégias

orientadas por objetivos e a uma ética, reconhecendo, como um sinal da nova profissionalidade, a construção de *démarches* didáticas orientadas globalmente pelos objetivos do ciclo de estudos, adaptadas à diversidade dos alunos, ao seu nível, às condições materiais e morais do trabalho, ao modo de colaboração possível com os pais, à natureza da equipa pedagógica e da divisão do trabalho entre professores.

Por seu lado, Roldão (2008), destacando a especificidade do perfil do professor como profissional de ensino e retomando a problematização da formação e dos seus princípios orientadores, reforça como necessário o investimento na especificidade da função e do saber específico do professor como essencial ao reforço e reconceptualização da profissionalidade da ação docente.

Num esforço de sistematização das leituras aqui evocadas, anotaremos, como ideia fundamental, a emergência de um ciclo histórico em que urge a definitiva profissionalização da profissão de professor, a qual deve passar pela assunção e explicitação da sua cultura profissional própria, para o que contribuirá o investimento na pessoa e na sua experiência e o investimento na organização escolar; anotaremos ainda que, paradoxalmente, a desvalorização e a tecnicização do professor continuam recorrentemente, apontando o professor como alvo de intervenção para a melhoria do sistema educativo. Visando esta melhoria, os professores são sujeitos a programas de formação de professores baseados na aquisição de competências, entendidas estas como

comportamentos observáveis que [têm] uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos, (...) garantia, para as autoridades governamentais, de maior exigência em termos de qualificação e certificação para a entrada na profissão (Esteves, 2009, p.39).

Esta dimensão analítica é, no entanto, insuficiente para compreendermos a profissão de professor pois esta é uma profissão complexa, como

aquelas em que os profissionais devem enfrentar o desconhecido e a mudança permanente, onde a eficácia do trabalho não consente que o profissional simplesmente se limite a executar instruções que lhe sejam dadas (LeBoterf, 1997, p.21, citado por Esteves, 2009, p.27).

Para desenvolvermos um primeiro olhar sobre a complexidade da ação de ensinar, abordamos, de seguida, o conceito de ensinar e a conceção de professor e apontamos algumas condições estruturantes do ato de ensinar e de ser professor.

2. O ofício de professor: a complexidade da ação de ensinar

Conscientes, como devemos estar, da construção histórico-social da função do professor, ocupar-nos-emos agora do conceito de ensinar e da concepção de professor, à luz do atual contexto civilizacional.

A dificuldade de compreender a complexidade da função de ensinar – de onde decorre a dificuldade de abordar e descrever o conhecimento profissional específico dessa função – advém, em primeiro lugar, como o diz Roldão (2008), da “preexistência histórica da ação de ensinar ante a formalização da *formação para ensinar*” (p.176⁵); a complexidade da função de ensinar é também ocultada sob a capa de uma aparente simplicidade na realização da função de ensinar, simplicidade projetada pela experiência escolar recolhida por cada um no papel de aluno, pela assimilação da ação de ensinar à transmissão de conhecimentos e também pela (crescente) acessibilidade do conhecimento; a complexidade da função de ensinar é também camuflada pela própria ação de ensinar: por um lado, o conhecimento prático do professor não é explicitado antes, durante ou após a sua ação. Por outro lado, e ao contrário do que acontece com outras profissões, os professores

não alugam a sua *expertise*, oferecem-na (...) um bom professor trabalha para se tornar desnecessário, para capacitar os alunos a aprender sem a ajuda do professor (Labaree, 2000, p. 233)

– diminuindo o seu estatuto e poder para aumentar a capacidade e independência dos seus alunos, num “desprendimento quixotesco” (*ibidem*).

No entanto, “ensinar é um trabalho enormemente difícil que parece simples”, como o afirma Labaree (2000, p.228). Ensinar, de acordo com Van Manen, identifica-se com “a vocação humana de criar e educar crianças” (1995, p.48); também Cohen (1988, p.55, citado por Labaree, 2000, p.228) afirma que “ensinar é uma prática de aperfeiçoamento humano” – e é esta dimensão pedagógica da função de ensinar que a complexifica enormemente:

O conceito do professor como pedagogo assume que ele ou ela está motivado por um interesse humanitário pelo crescimento e bem-estar das crianças [pelo que] o ensinar é não só governado por princípios de eficácia mas também por especiais considerações normativas, éticas ou afetivas (Van Manen, 1995, p. 33).

⁵ Destaques no original.

Para abordarmos a complexidade da função de ensinar, começamos pela conceptualização da mesma. A função de ensinar é caracterizada, como o diz Roldão, “pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*” (2008, p.173⁶). Ensinar é a “especialidade de fazer aprender alguma coisa (...) a alguém” (*ibidem*), é “promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (*idem*, p.180). Por esta mesma razão, a autora utiliza preferencialmente a expressão ação de ensinar:

ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber que emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que se torna saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular (Roldão, 2008, p.182).

Assim, sendo ensinar o lugar da mediação e o professor o agente dessa mediação, a conceção do professor será a de um profissional de ensino e a sua profissão, exigindo um saber profissional específico, é uma profissão intelectual (Goodson, 2008), pois, se a função de ensinar é socioprática (Roldão, 2008), o saber que requer é “intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo” (*idem*, p.181). O professor é visto como um profissional de cultura, necessariamente centrado na sua ação profissional, a ação de ensinar, que surge então como eixo organizador de toda a sua formação - “formação para a capacidade de conhecer, de pensar sobre e de agir fundamentadamente, capacidade de avaliar a sua ação” (*idem*, p.104) -, exigindo, ao professor, para além dos saberes sociopráticos,

saberes científicos sólidos, quer no plano do objeto da aprendizagem, quer dos sujeitos, quer da relação entre ambos e de ambos com os seus contextos, capazes de ser inteligentemente mobilizados na ação, em cada ação (Roldão, 2008, p.106).

Assim, o professor, como profissional, pode ser visto como um analista simbólico (Canário, 2000), a quem compete equacionar e resolver problemas, no terreno da prática, marcada pela incerteza e a complexidade.

A função de ensinar – “entendida como a função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois pólos de que [o professor] é mediador – o saber e o aprendiz” (Roldão, 2005, p.15) – define a especificidade da função do professor: a “especificidade de saber fazer com que [aquele] saber-conteúdo se possa tornar

⁶ Destaques no original.

aprendido e apreendido através do ato de ensino” (Shulman, 1987, citado por Roldão, *ibidem*); essa especificidade é conseguida pela

equilibração inteligente do saber conteudinal (...) e do modo como o usa e mobiliza para construir a sua apropriação pelos alunos, considerados nas suas diversas especificidades (...) em (...) cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objetivo definidor da ação profissional – a aprendizagem do aluno (Roldão, 2005, pp.16-17).

Deste modo, o conhecimento profissional docente e a função específica do professor – ensinar – surgem como duas dimensões interdependentes (Roldão, 2008) que se realizam na ação de ensinar, desenvolvida no contexto da sala de aula, cuja complexidade é descrita através das suas características de multidimensionalidade, simultaneidade, imediatez e imprevisibilidade; a natureza desse conhecimento profissional constitui a matéria da profissionalidade docente e será objeto de desenvolvimento no capítulo 2.

Voltando à consideração de que a profissão de professor é uma profissão que visa o desenvolvimento humano, devemos referir-nos aos estudos que evidenciam a existência de uma relação entre a profissionalidade do professor e o desempenho dos estudantes. Hattie (2002) identifica como variáveis intervenientes no desempenho dos estudantes os próprios estudantes (50%), a casa e a família (entre 5 e 10%), a influência dos pares e a da escola, onde é integrada a influência do diretor, e a influência do professor – esta de 30%. Também Stronge (2007) se ocupa da relação do comportamento do professor com o desempenho do aluno e refere que muitos dados recolhidos em diferentes estudos sugerem que processos de gestão e instrucionais são determinantes para a eficácia do professor, mas que esses mesmos dados relevam “as características afetivas do professor ou os seus comportamentos sociais e emocionais, mais do que a sua prática pedagógica” (pp. 22-39). Podemos assim em destaque a pessoa do professor, inseparável do profissional que o professor é, como o enfatiza Nóvoa (1994, p.14), citando Nias (1991): “O professor é a pessoa. E (...) uma parte importante da pessoa é o professor.” Nesta linha de pensamento, abordamos, de seguida, alguns dos fatores que tornam o ensino uma ação difícil pela sua natureza interpessoal e emocional.

Em Hargreaves (2001), encontramos uma corroboração da natureza emocional do ensino: “ensinar e aprender não se relacionam só com saber, cognição e competência.

São também práticas emocionais (...) e irrecuperavelmente emocionais na sua natureza” (*idem*, p. 1056). Denzin explica que uma prática emocional é

uma prática enraizada que produz, para a pessoa, uma alteração emocional esperada ou inesperada nos fluxos interno e externo da experiência [tornando] a pessoa um objeto problemático para si própria. A prática emocional irradia através do corpo da pessoa e do fluxo das suas experiências, dando culminância emocional a pensamentos, sentimentos e ações (1984, p.89, citado por Hargreaves, *ibidem*).

Considerando o ensino como uma prática emocional, Hargreaves (2001) aborda aquilo a que chama geografias emocionais para propor um novo investimento nas emoções relacionadas com o ensino e com os professores como meio de iluminar as virtudes de “um ensino humanitário, apaixonado, solícito e hábil [e a importância de cultivar a] esperança, a consideração e a inteligência emocional” (*idem*, p. 1057). Por geografias emocionais, Hargreaves (2001, pp. 1061-1062) entende

os modelos espacial e experiencial de proximidade e/ou distância nas relações e interações humanas que ajudam a criar, configurar e colorir os sentimentos e emoções que experimentamos conosco próprios, com o mundo e com os outros

sendo que as geografias emocionais no ensino são

realizações ativas por parte dos professores que estruturam e constroem a cultura do seu trabalho, assim como a eles próprios. Os professores (...) fazem e refazem as geografias emocionais pelas interações com os outros mas não em circunstâncias da sua própria escolha (*ibidem*).

No seu artigo, Hargreaves aponta sobretudo formas de distância emocional, que podem fazer perigar a compreensão emocional que deve basear as relações interpessoais pela sua distorção em emoções falaciosas. São cinco as geografias emocionais fundamentais onde essa distância emocional se verifica: i) sociocultural, entre professores, alunos e famílias, onde se destacam as atribuições negativas, o estereótipo ou a estigmatização, de parte a parte; ii) moral, onde frequentemente a aprovação e apoio morais são substituídos pelo questionamento e criticismo, sobretudo na relação entre professores e pais; iii) profissional, onde o autor aponta a distância profissional normativa como limitadora da proximidade reclamada por muitas das atividades necessárias ao ensino e à aprendizagem; iv) política, pela qual muitas das emoções são entendidas como respostas emocionais a experiências de poder ou de impotência, e v) física.

Outros dos fatores que tornam o ensino uma prática emocional difícil são apontados por Labaree (2000), que os enuncia como problemas: o problema da cooperação do cliente; o problema da clientela compulsória; o problema da gestão das emoções; o problema do isolamento estrutural; o problema da incerteza crônica.

Na análise que faz dos dois primeiros problemas, o autor mostra como o sucesso do professor é fortemente dependente da cooperação ativa do aluno:

só se pode ser um bom professor se alguém estiver realmente a aprender [e, por isso, o professor] precisa de investir uma quantidade enorme de *skills* e de esforço na tarefa de motivar o cliente a cooperar, e ainda assim o resultado é incerto (Labaree, 2000, p.228)

e a incerteza desse esforço é devida em grande parte ao facto de a relação professor-aluno ser uma forma de domínio e submissão institucionalizados, onde cabe ao professor exercer o controlo, transformando a sala de aula num território pessoal – ligando-se esta questão ao problema do isolamento estrutural.

O problema da gestão das emoções põe em destaque que ensinar requer que o professor seja capaz de estabelecer e gerir ativamente um relacionamento emocional com os alunos. Na sua análise, Labaree (2000) evoca as variáveis que Parsons (1951) padronizou para a caracterização das relações profissional-cliente - i) neutralidade afetiva versus afetividade; ii) especificidade versus difusão; iii) realização versus atribuição; iv) auto-orientação versus orientação coletiva e v) universalismo versus particularismo – para mostrar como as relações que o professor tem de estabelecer com os seus alunos se afastam das relações limitadas e utilitárias que os sociólogos denominam secundárias e que se caracterizam pela primazia do primeiro termo das dicotomias de Parsons. No caso dos professores, é necessário que estes desenvolvam “um relacionamento aberto com os estudantes com o objetivo de compreenderem os problemas de aprendizagem destes, para estabelecerem uma ligação emocional para motivarem os estudantes a participarem ativamente no processo de aprendizagem” (Labaree, 2000, p.229). Labaree aponta algumas características essenciais no estabelecer deste relacionamento afetivo com os alunos, que precisa de ser efetivo e sustentável. Para conseguir esse relacionamento, os professores têm de encontrar a *teaching persona*, uma *persona* ao mesmo tempo natural, porque releva das características e forças do professor como pessoa, e construída, pois é formada para servir o fim de promover a aprendizagem na sala de aula; também, na prática do ensino,

o professor tem de combinar características de ambas as relações primárias e secundárias:

o professor combina um mandato para a proximidade emocional e a interação difusa com mandatos para a realização, independência e aplicação universal de regras, [usando] o equilíbrio obtido pelas suas relações primárias com os estudantes para fundar o ensino de um currículo que é externo a esses laços primários e preservando uma tensão criativa entre estes opostos, nunca perdendo de vista nem as ferramentas relacionais do ensino nem os seus objetivos curriculares (Labaree, 2000, p.230);

ainda, os professores têm de tentar gerir o relacionamento emocional com os alunos procurando manter a *teaching persona* que faz funcionar aquele relacionamento – e, para melhor esclarecer esta gestão emocional, Labaree cita Hochschild (1983, p. 147), que se refere a “profissões que reclamam labor emocional requerendo ao trabalhador que produza em outrem um estado emocional” (Labaree, 2000, p.230), sublinhando que a única maneira de alguém produzir o estado emocional desejado noutra pessoa é gerindo as suas próprias emoções de modo efetivo.

No que respeita ao problema da incerteza crónica, Labaree destaca a questão da eficácia do ensino e dos fatores que intervêm na sua validação: a introdução de elementos imprevisíveis ligados à vontade e à emoção, presentes no coração do ensino e dos processos de aprendizagem; a complexidade irreduzível do ensino, onde sempre um largo número de variáveis medeiam entre a ação do professor e a resposta do aluno; a incapacidade de medir adequadamente os efeitos que os professores têm sobre os estudantes, ou de medir os resultados obtidos face aos maiores fins visados pelo professor; as complexas e frequentemente contraditórias finalidades impostas pela sociedade, que fazem com que o tipo de ensino e aprendizagem esperados possam variar radicalmente, e a identidade do cliente, considerando-se cliente o aluno mas também os pais e a própria comunidade. Black & Halliwell (2000), numa abordagem que nos parece aproximar-se do problema da incerteza crónica de Labaree, referem-se aos “dilemas do ensino: aquelas situações em que necessidades rivais, de ordem pessoal, profissional e prática, tornam particularmente difícil determinar qual a ação mais apropriada” (p.105).

Também Kelchtermans (2005), no reconhecimento das complexidades fundamentais do ato de ensinar e de ser um professor, aponta o conceito de vulnerabilidade como uma condição estruturante da profissão docente. Segundo este autor, as emoções do

professor devem ser compreendidas em relação com esta vulnerabilidade e com o conceito de *self-understanding* ou autoimagem, onde se projeta o sentido dinâmico de identidade.

A importância fundamental das emoções e da afetividade no ensino e para os professores é ilustrada por três razões, apontadas por Nias (1996) e evocadas por Kelchtermans (2005): i) os professores experimentam intensas emoções na sua ação de ensinar; ii) essas emoções estão enraizadas em cognições, que refletem envolvimento emocional e julgamentos morais; iii) as reações emocionais dos professores ao seu trabalho estão intimamente relacionadas com a visão que têm de si próprios e dos outros. Deste modo, “emoção e cognição, *self* e contexto, julgamento ético e ação orientada por objetivos” (Kelchtermans, 2005, p.996), todos se encontram relacionados na complexidade de ensinar. As emoções são então compreendidas como experiências que resultam do envolvimento e da interação dos professores com o seu contexto profissional, experiências significativas que revelam a produção de sentido pelos professores e aquilo que, para eles, está em jogo. Assim, Kelchtermans explica também a reação dos professores à mudança e às reformas educativas como sendo mediada pelo seu contexto social e cultural e pela sua identidade profissional e pela forma como esta pode ser afetada pelas mudanças reclamadas – sendo que, segundo Hargreaves (1994), a idade e o escalão profissional podem ser outros fatores que intervêm na reação emocional dos professores à mudança educacional.

A estrutura básica da vulnerabilidade é “sentir que a sua identidade profissional e a sua integridade moral, enquanto parte do ser-se um professor ‘como deve ser’, são questionadas e, assim, são ameaçadas ou perdidas condições valorizadas do contexto profissional” (Kelchtermans, 2005, p.997); epistemologicamente, Kelchtermans não concebe a vulnerabilidade como uma emoção – como Nias (1996) – nem considera determinante o seu caráter experiencial – como Bullough (2005) – mas antes a define “como uma condição estrutural que constitui o caráter específico do relacionamento educativo e por isso constitui a autoimagem dos professores” (Kelchtermans, 2005, p.999). Para o autor, a pedagogia é uma condição para a dimensão instrucional do ensino, refletindo toda a complexidade dos aspetos relacionais, pessoais, morais e emocionais da interação diária do professor com os seus alunos e, assim, “ensinar implica um relacionamento ético de responsabilidade no qual o professor se envolve a si próprio como uma pessoa” (Kelchtermans, 2005, p.998); como a relação pedagógica

com os estudantes é ética, o professor nunca está em controlo total da situação nem dos seus resultados nem pode plenamente provar a eficácia das suas ações; assim a relação pedagógica implica uma dimensão que radicalmente escapa ao controlo e intervenção do professor: “ser um professor implica que as suas ações e decisões podem sempre ser questionadas” (*idem*, p.999).

Na análise que faz, Kelchtermans relaciona o conceito de vulnerabilidade com o de identidade e de autoimagem, destacando a importância da autoimagem - quem são e o que são os professores - como determinante para a compreensão das ações e do compromisso dos professores com o seu trabalho. O conjunto de crenças e representações que os professores desenvolvem através do tempo funciona, na perspectiva do autor, como uma lente através da qual o professor percebe, atribui significado e age no seu trabalho. Dois domínios constituem este quadro interpretativo pessoal: i) a teoria educacional subjetiva, isto é, o sistema pessoal de conhecimento e crenças sobre educação que os professores usam no exercício (o seu *know how* profissional); ii) o seu sentido de identidade ou autoimagem:

a compreensão que cada um tem do seu *self* num certo momento (o produto) (...) assim como o facto que este produto resulta de um processo em desenvolvimento de atribuição de sentido às experiências individuais e ao seu impacto no *self* (Kelchtermans, 2005, p.1000).

O autor analisa o conceito de autoimagem para revelar cinco componentes na sua constituição: i) a autoimagem, como componente descritivo, correspondendo ao modo como o professor se tipifica como professor; ii) a motivação profissional, como componente conativo, relativo aos motivos ou impulsos que o levaram a escolher a profissão e a mantê-la ou abandoná-la; iii) a perspectiva de futuro, as expectativas, que projetam o modo como o professor se vê no futuro e como se sente em relação a isso; iv) a autoestima, como componente avaliativa, relativa à apreciação do desempenho pessoal – quão bom é o seu desempenho profissional; v) a perceção da tarefa, como componente normativa - o que o professor deve fazer para ser um bom professor -, que reflete a orientação moral, constituindo

um ponto de vista ou um ponto de referência para a ação, influência ou decisão, que está enraizado na compreensão e no compromisso com aquilo que é melhor para as crianças de uma perspectiva educacional e de desenvolvimento (Greenfield, 1991, citado por Kelchtermans, 2005, p.1001).

Esta dimensão moral do ensino envolve distinguir entre o melhor e o pior desenvolvimento da ação, e não sobre o certo e o errado, o que aumenta e funda a vulnerabilidade do professor. Ora, para promover a aprendizagem optimal do estudante, é necessária uma sinergia entre a ênfase nos conteúdos curriculares e a cultura de *caring* e, por isso, os valores e normas educacionais fundamentais que integram a percepção da tarefa são componente do *self-understanding*, emocionalmente não-indiferentes, devendo os valores e normas profissionais ser entendidos como parte do *self*. A autoestima reflete o equilíbrio entre a autoimagem (o que o professor faz) e a percepção da tarefa (o que o professor devia fazer).

Concluindo esta parte, enfatizaremos que a complexidade da função de ensinar implica um compromisso ético, o que impede que ensinar seja reduzido a uma relação instrumental, intencional ou técnica, e que a dimensão pedagógica se constrói nesse compromisso ético, de que é indissociável a pessoa do professor.

3. Ciclo de vida e ciclo de vida profissional

Como vimos, o professor assume uma *teaching persona*, uma *persona* ao mesmo tempo natural e construída, uma *persona* cujo processo de construção nos conduz necessariamente ao estudo do ciclo de vida humana e, pois o percurso profissional surge como um dos domínios fundamentais da vida adulta, ao alargamento desse estudo ao ciclo de vida profissional, nomeadamente dos professores, e ao conceito de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida (*life span development*).

O desenvolvimento do ser humano é considerado como um processo ininterrupto e gradativo, que acontece numa certa ordem de etapas, fases ou estágios, que se sucedem em sequência e numa complexidade progressiva, mas com velocidades e intensidades variáveis ao longo do percurso de vida e também dependentes das experiências de vida. Alarcão & Tavares (2003, p.87) apontam o desenvolvimento “como um refinamento progressivo da estrutura do sujeito através de transformações que se efetuam e autorregulam dentro do próprio sistema da estrutura da pessoa”.

Dos estudos relativos ao desenvolvimento do ser humano, que analisam a “evolução progressiva da estrutura do sujeito, no tempo, através de diferentes estádios de diferenciação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 25) numa ordem sequencial de complexidade, referenciaremos aqui os modelos freudiano, walloniano, piagetiano e

bruneriano – não com o intuito de os descrever ou caracterizar mas para evidenciar os princípios que regem o desenvolvimento humano: “do simples para o complexo, do geral para o específico, do sensorio-motor para o operatório” (*ibidem*). Ainda no âmbito dos estudos relativos ao desenvolvimento humano, importa evocar aqui, ainda que de um modo breve, a relevância das taxionomias: de Bloom (1956), para o domínio cognitivo, de Krathwohl (1964), para o domínio afetivo, de Dave (1968), Hannah & Michaelis (1977), Harrow (1972) e Simpson (1966-1967), para o domínio psicomotor, de Moore (1967) para o domínio perceptivo⁷, de Hunt, para a complexidade conceptual – uma das dimensões do domínio cognitivo -, de Kohlberg, para o desenvolvimento moral, de Loevinger, para o desenvolvimento pessoal⁸. Será igualmente relevante aqui referir também o importante contributo da Escola de Palo Alto e de G. Bateson, para quem os processos de aprendizagem se tornam “o elemento central para a compreensão e a ação, no seio de uma metodologia de mudança” (Centeno, 2009, p. 25), concretizando-se essa aprendizagem por hierarquia de níveis, desde o mais elementar até à filogénese e à ontogénese, onde a autonomia, a diferenciação e a mudança ocorrem e se afirmam.

O modelo piagetiano de desenvolvimento representa, sublinhemo-lo, um importante contributo para a evolução do conceito de desenvolvimento, atualmente alargado, na sua aplicação, ao percurso profissional do indivíduo adulto. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional é considerado também como um processo, em cuja análise é necessário incluir uma abordagem psicológica e sociológica do percurso da pessoa na organização e do jogo das interinfluências. No caso específico dos professores, o conceito de desenvolvimento profissional torna-se mais premente na sociedade pós-moderna, onde o conceito de formação permanente, a necessidade de atualização constante e a projeção de novas finalidades educativas reacenderam o debate sobre a preparação dos professores para fazer face aos renovados desafios educacionais e sobre os modelos da formação inicial e contínua de professores.

Para nos referirmos às principais teorizações sobre o ciclo de vida profissional e desenvolvimento profissional dos professores, socorremo-nos da apresentação que delas faz Moreira (1991), agrupando-as em quatro grandes tipos de concepções, que sistematizamos na Figura 1 e que explicitamos de seguida.

⁷ Autores citados por Alarcão & Tavares, 2003, pp. 204-207.

⁸ Autores citados por Trindade, 2007, pp.24-27.

Acepções TEÓRICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	AUTORES DESTACADOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ os modelos de desenvolvimento cognitivo, ao longo de cujos estádios se revelam diferentes níveis conceptuais alcançados pelo professor 	Sprinthall (1980) Hunt (1971),
<ul style="list-style-type: none"> ▪ os modelos de aquisição progressiva de competências que se fundam no princípio de que o conhecimento dos professores é predominantemente tácito e é adquirido progressivamente através da prática da sala de aula ▪ os modelos que procuram acompanhar a evolução das preocupações ou dos problemas sentidos pelos professores 	Doyle (1979, 1986) Jackson (1968) Adams (1982) Fuller (1969)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ os modelos radicados na corrente do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida 	Huberman (1989)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ os modelos que destacam os processos intra e interpessoais que impulsionam o desenvolvimento profissional assim como as condições institucionais que o facilitam 	Burke (1987)

Figura 1- Tipologia das acepções do conceito de desenvolvimento profissional

Fonte: Moreira, 1991

No primeiro tipo, Moreira enquadra as teorias em que o desenvolvimento profissional toma a acepção de desenvolvimento cognitivo; nesta perspetiva, onde, segundo Moreira, se enquadram autores como Sprinthall (1980) e Hunt (1971), são identificados estádios de desenvolvimento cognitivo do professor reveladores de diferentes níveis conceptuais alcançados. No segundo tipo, Moreira integra os modelos de aquisição progressiva de competências, que se fundam no princípio de que “o conhecimento dos professores é predominantemente tácito, isto é, não imediatamente explicitável de modo consciente e é adquirido progressivamente através do contacto com o ambiente da sala de aula” (Moreira, 1991, p.5) – e cuja ilustração é possível obter pela comparação entre o desempenho de professores com diferentes tempos de serviço; na mesma categoria, Moreira enquadra igualmente os modelos que procuram acompanhar a evolução das preocupações ou dos problemas sentidos pelos professores, como o de Fuller, que considera três estádios que tipificam as preocupações dos professores e que são designados como ‘sobrevivência’, ‘eficácia’ e ‘impacto’ – sendo que a mudança de um estádio para o outro ocorrerá pela progressiva aquisição de competências. No terceiro tipo, Moreira inclui os modelos radicados na corrente do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, dos quais destaca o de Huberman (1989), um modelo geral descritivo dos percursos profissionais que evidencia a importância da socialização profissional e

estabelece hipóteses causais acerca dos acontecimentos capazes de facilitar a ocorrência de uma boa e desejável estabilização profissional, que se verificará reunidas seis condições:

- comprometer-se definitivamente
- ser efetivo
- ter turmas ‘maneáveis’ e relações satisfatórias com os alunos
- dominar os aspetos pedagógicos fundamentais
- reunir à sua volta um núcleo de colegas de convivência
- encontrar um equilíbrio com a vida familiar (Huberman, 1989, p.11)

No tocante ainda ao modelo proposto por Huberman, nele é feita a identificação de três fases na carreira profissional do professor, identificadas como i) noviço; ii) meia-carreira e iii) carreira tardia. Interessa-nos demorar-nos em particular na fase *remise en question, avec résolution et non-résolution*, que Huberman situa entre os 11-19 anos e os 20-29 anos de ensino, mostrando como os *leitmotiv* ‘focalização’ e ‘desinvestimento’ contrastam com o carácter “voluntário, enérgico, investido, público” (Huberman, 1989, p.12) da fase anterior; importa ainda destacar a verificação de uma relação com um determinado contexto histórico e de uma diferenciação relacionada com o género, constatando-se que o mais forte investimento masculino na carreira profissional se verifica a meio da carreira profissional, “enquanto que esses mesmos homens, no final da carreira, evocam, mais do que as mulheres, os *leitmotiv* focalização⁹ e desinvestimento¹⁰” (*ibidem*). Huberman procura também encontrar preditores da trajetória profissional dos professores, que permitam determinar a construção de uma carreira harmoniosa e evitar ou reorientar percursos indesejados, para o que surge, como um parâmetro fundamental, a gestão dos estabelecimentos escolares. Na sistematização da leitura dos dados do seu estudo, Huberman regista:

Assim, o facto de [o professor] se estimar satisfeito ou desencantado no final da carreira não está ainda determinado no início da carreira mas, neste estágio, o à-vontade pedagógico é um bom sinal [e] esta análise sugere que é o investimento pedagógico, no seio da turma, o mais compensador em termos de satisfação profissional (1989, p.15).

⁹ Por focalização, Huberman significa a concentração, por parte do professor, na sua atividade individual e a diminuição do seu investimento no plano institucional (1989, p.12); Huberman distingue ainda a focalização positiva, a focalização negativa e o desencanto; a focalização positiva permitirá conduzir o professor a uma renovação profissional.

¹⁰ Por desinvestimento, Huberman significa um recuo progressivo do investimento profissional para a consagração de mais tempo à vida social e aos interesses externos à profissão (1989, pp.7-8).

Num quarto tipo, Moreira abarca os modelos que procuram identificar os processos intra e interpessoais que impulsionam o desenvolvimento profissional assim como as condições institucionais que o facilitam; o autor exemplifica este quarto tipo com o modelo de Burke (1987), o qual identifica três processos, designados indução, renovação e orientação, interativos entre si e com a prática do professor; nesta linha, Moreira situa a criação de sistemas institucionais de apoio ao exercício profissional, que visam o aproveitamento e potencialização das capacidades de autoformação e desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor.

Apoiando-nos na revisão que Moreira faz das teorizações sobre desenvolvimento profissional, e nos limites ou vantagens que aponta a cada conceptualização, destacamos que o contexto pessoal e o contexto organizacional surgem como dois componentes que influenciam o ciclo de vida profissional, que o desenvolvimento profissional se articula com o desenvolvimento pessoal, que aquele é facilitado por determinados fatores ou condições, entre os quais se enumeram os processos intra e interpessoais e a experiência profissional, constituindo-se esse desenvolvimento profissional como um processo gradativo.

Para melhor suportarmos a compreensão do ciclo de vida profissional, aprofundando os aspetos já referidos no ponto 1 deste capítulo, recorreremos ainda à definição de identidade profissional que nos oferecem Beijaard *et al.* (2004). Para estes autores, e na linha do interaccionismo simbólico, a formação da identidade faz-se em contextos sociais e nos estádios de desenvolvimento individual em interação com o meio, como o mostra a Figura 2:

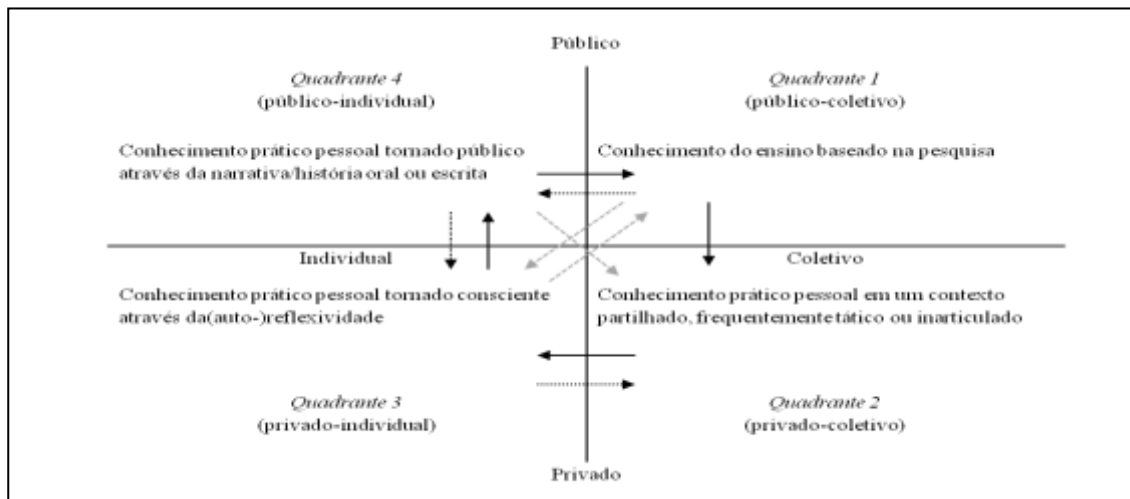


Figura 2: Representação da formação da identidade profissional na perspectiva do conhecimento do professor

Fonte: Beijaard *et al.*, 2004, p.124

O conceito de identidade é, assim, um conceito cronológico e em mudança:

a identidade não é um atributo fixo de uma pessoa mas um fenómeno relacional; um processo em desenvolvimento; uma resposta à questão recorrente – quem sou eu neste momento? (Beijaard *et al.*, 2004,p.108).

O conceito de identidade profissional no ensino e na formação de professores surge relacionado com o conceito que o professor tem do *self* - “uma representação organizada das nossas teorias, atitudes e crenças sobre nós próprios” (*ibidem*) -, dos papéis do professor, da reflexividade ou da avaliação, dos outros e do próprio. A identidade profissional consiste em subidentidades, relacionadas com os diferentes contextos e relações do professor, e é “um processo em desenvolvimento de interpretação e reinterpretação de experiências, [um] processo de aprendizagem ao longo da vida” (*idem*, p.122), no qual a reflexão antecipatória tem uma função determinante pelas implicações quer sobre a pessoa quer sobre o contexto. A identidade profissional é, então, um processo de aprendizagem, de desenvolvimento profissional, no qual o professor, à luz da perspectiva construtivista, tem de ser um aprendente ativo, um agente: “a formação da identidade é um processo de construção de conhecimento prático caracterizado por uma integração em processo do que é visto como individual ou coletivamente relevante no ensino” (*idem*, p.123).

Nesta linha de ideias, e como o apontam Beijaard *et al.* (2004), para o conhecimento e compreensão da identidade profissional deve recorrer-se também à perspectiva sociológica e à perspectiva biográfica, pelo reconhecimento da influência contextual na

formação da identidade profissional e na modelação da relação entre o conhecimento prático do professor e a sua identidade profissional.

Nesta perspetiva, e no tocante ao ciclo de vida profissional, o percurso profissional do professor não deve ser encarado como uma sucessão linear de fases ao longo da sua carreira, pois fatores como as experiências pessoais e profissionais, o contexto social, o contexto e a influência organizacional modelam o desenvolvimento profissional do professor, possibilitando que o professor, ao longo do exercício profissional, registre avanços e recuos relativamente às fases de desenvolvimento profissional.

Se o sucesso da educação apresenta como variável importante a competência e o envolvimento do professor, o desenvolvimento profissional do professor ao longo da sua carreira surge como uma necessidade. Huberman *et al.* (1997) apontam o resultado de dois estudos realizados com um intervalo de dez anos, em 1975 e 1988, que apontam uma evolução na representação do professor, de uma perceção individualista e orientada para o presente para a perceção do professor como mais colegial, integrado num contexto e numa organização aprendente; no entanto, também o estudo de 1988 evocado revelava que na prática os professores e a organização escolar não revelavam mudanças significativas relativamente a 1975: nem ao nível do individualismo nem ao nível da conceção da avaliação dos alunos ou da partilha colegial. Os mesmos autores apontam que existe uma relação entre o grau de satisfação profissional e o desenvolvimento de *expertise* ao longo do ciclo profissional, sendo que dois fatores preditivos desse grau de satisfação são a recorrência de situações de ensino desafiantes, que obrigam o professor a uma maior mobilização das suas competências, e a perceção, por parte do professor, da sua influência positiva no desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos.

Assim, pela centralidade que assume na consideração do ciclo de vida profissional, e tendo também em conta o contexto de mudança societal e a importância do poder de agência dos professores (Huberman, 1989, 1993; Guskey, 2002; Fullan, 1993; Beijaard *et al.*, 2000, 2004), isto é, o poder do papel ativo dos professores no processo do seu desenvolvimento profissional (*cf.* Beijaard *et al.*, 2000), abordamos de novo e aprofundamos o conceito de desenvolvimento profissional, no capítulo 3.

CAPÍTULO 2. DA PROFISSIONALIDADE

1. O saber específico do professor

“O professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe mas porque sabe ensinar” afirma Roldão (2008, p.182) e, para definirmos e compreendermos o saber que é específico do professor, acompanhamos a autora, que o revela como

um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, interpretação permanente e realimentação contínua (*ibidem*).

Para acedermos melhor ao sentido desse saber específico, devemos compreender que nele se projetam três dimensões distintas e articuladas da identidade profissional, que Beijaard *et al.* (2000) nos ajudam a enumerar: o professor como especialista de um saber conteudinal, o professor como um especialista de pedagogia e o professor como um especialista de didática. Devemos, também reforçar a nossa compreensão de que nenhuma destas dimensões, isoladamente, pode definir o saber específico do professor, pois “a chave para distinguir o conhecimento base para ensinar encontra-se na interseção entre conteúdo e pedagogia” (Shulman, 1987, p. 15).

O saber específico do professor é o saber específico reclamado pela profissão de ensinar, aquele que designaremos por conhecimento profissional. Segundo Monteiro (2005), por conhecimento profissional entende-se

o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outra manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores, próprios da sua atividade profissional, situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (2005, p. 218, citada por Roldão, 2008, p. 178).

De acordo com Roldão (2008), os geradores da especificidade do conhecimento profissional possuem uma dimensão normativa (o que deve caracterizá-lo) e uma dimensão descritiva (o que fazem os bons professores e como o fazem) e constituem-se como “um conjunto de caracterizadores, concebidos como agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente” (*idem*, p.179). Esses caracterizadores do conhecimento profissional docente são i) a natureza compósita, pela qual não só se

integram os conhecimentos de várias naturezas como esses conhecimentos se transformam, “passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros [sendo esta ação transformativa] a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento (*idem*, p.180); ii) a capacidade analítica, que, correspondendo às valências técnica e criativa, exige o rigoroso domínio de muito saber técnico e o domínio de uma componente improvisativa e criadora ante cada situação específica; iii) a natureza mobilizadora – “mobilizar implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo” (p.181) – e interrogativa, isto é, o questionamento permanente quer da ação prática quer do conhecimento declarativo previamente adquirido ou da experiência anterior; iv) a meta-análise, a qual exige postura de distanciamento e autocrítica; v) a comunicabilidade e circulação, que exige o saber exercer a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à passagem do conhecimento tácito (as componentes táticas de conhecimento) a um saber articulado e sistemático.

Para a compreensão plena destes caracterizadores, julgamos dever recorrer ao conceito de competência, que surge aplicado ao campo educacional nos anos 90. Esteves (2009) sublinha a diferença entre o uso do termo competência no singular e o seu uso no plural. Assim, o conceito competência, referindo a qualidade que separa profissionais competentes de profissionais mais e menos competentes, é entendido como um traço global inerente à ação do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor; o conceito competências, no plural, abarca um certo número de traços particularizáveis evidenciados na ação, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se tenha que lhes atribuir um valor, traços que dizem respeito às “formas como os sujeitos gerem os seus recursos cognitivos e sociais na ação, numa dada situação” (Jonnaert, 2002, citado por Esteves, 2009, p. 42), no que se aproxima do conceito de qualificação – “aquilo que acompanha a estruturação da ação, com integração do fim e do espaço da ação assim como a autonomia do profissional” (Esteves, *idem*).

Na análise da relação entre competência e competências, Esteves afirma que o somatório das competências, entendidas em sentido analítico, reveladas por um professor, não habilita à emissão de juízos de valor sobre a competência global desse professor, e que a definição analítica dessas competências é inadequada para retratar o perfil dos profissionais melhor sucedidos, pois estes apresentam um conjunto de

qualidades pessoais relevantes e de características científico-técnicas inerentes à ação. É o esboço desse perfil do professor competente que encontramos na listagem de Perrenoud (2000) de dez competências genéricas, tidas como descritores da competência global docente e base de programas atuais de aperfeiçoamento e de avaliação dos professores; essas dez competências são:

- organizar e dirigir situações de aprendizagem
- administrar a progressão das aprendizagens
- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
- envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho
- trabalhar em equipa e participar na administração da escola
- informar e envolver os pais
- utilizar novas tecnologias
- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
- administrar a sua própria formação contínua

A complexidade do conhecimento profissional é desdobrada por Esteves (2009), por um lado, em diferentes tipos de conhecimento - conhecimento proposicional (ou declarativo), conhecimento processual, conhecimento procedimental, conhecimento prático e conhecimento tácito -, e, por outro lado, em competências inerentes aos profissionais que sabem gerir a complexidade; no tocante a estas competências, o autor enfatiza o saber agir com pertinência, o saber mobilizar num dado contexto, o saber combinar, o saber transpor, o saber aprender e o saber aprender a aprender, o saber empenhar-se. Destaca-se, nestes descritores da competência profissional, não só a importância dos aspetos relacionais e dos valores éticos, como também o papel incontornável da experiência e da prática para a apropriação e consolidação destas competências, pois a prática profissional reclama o “concurso, ora de sequências fixas de ações para enfrentar situações de rotina, ora de combinações originais de ações para enfrentar e resolver problemas novos ou inesperados” (Esteves, 2009, p.43), aproximando-se assim a profissão de professor a um ofício:

o funcionamento dos professores excepcionais assemelha-se mais à improvisação face a circunstâncias que mudam constantemente [tornando-os mais parecidos] com um *bricoleur* do que com um engenheiro [em virtude de] os conhecimentos do *bricoleur*, conhecimentos ‘encarnados’, serem desencadeados pelo reconhecimento de *patterns* (Huberman, 1993, p.84).

O saber específico do professor revela-se, portanto, como um saber “integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –” (Roldão, 2008, p. 176¹¹), marcado, como o salienta Canário (2000), pela vertente artística, inquiridora e reflexiva da intervenção do professor em situações reais marcadas pela complexidade, pela incerteza e pela singularidade. Na literatura revista, o saber específico do professor é também designado como conhecimento prático do professor, como conhecimento prático pessoal e como sabedoria prática: “o conhecimento que é reunido sob formas que tornam possível gerir praticidades” (Black & Halliwell, 2000, p.104).¹²

Shulman (1986), por seu lado, sublinha a necessidade de um enquadramento teórico para o conhecimento base profissional do professor, propondo uma moldura conceptual que procuramos apresentar na Figura 3:

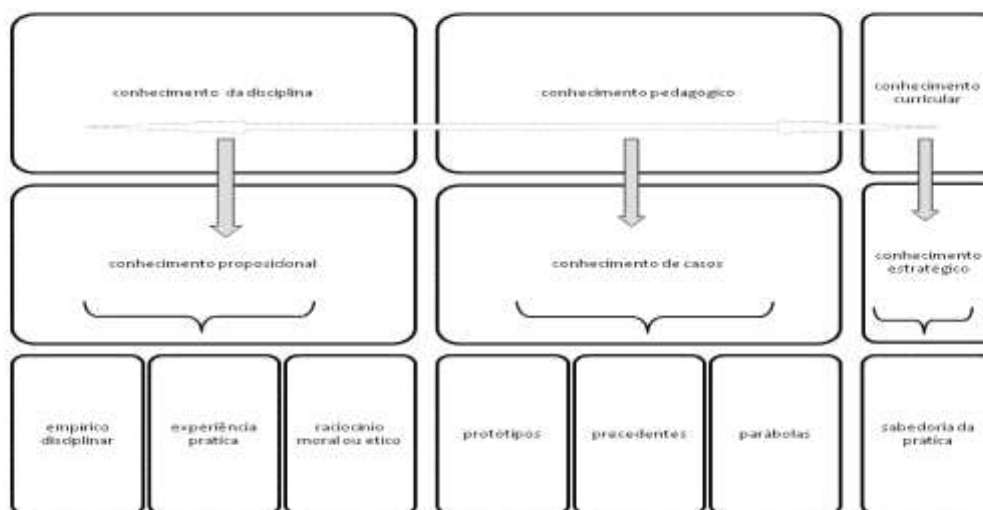


Figura 3: conceptualização do conhecimento profissional docente na perspectiva de Shulman
Esquema criado a partir de Shulman, 1986

¹¹ Itálicos no original.

¹² Na literatura revista, os termos saber e conhecimento tomam aceções muito próximas; a ilustrar esta proximidade, atenda-se à tradução dos termos ingleses ‘knowledge’ e ‘to know’ como ‘conhecimento’ (nome) e ‘saber’ (verbo). No entanto, julgamos poder distinguir o saber como o domínio de conteúdos proposicionais, verbais, explícitos e transmissíveis, e o conhecimento como o conjunto de informações, aptidões e valores, nem sempre explícitos ou transmissíveis (e.g. Monteiro, 2005). Por sua vez, o termo ‘competências’ (cf. Esteves, 2009 – *vide supra*) aponta os traços particularizáveis evidenciados na ação do professor, passíveis de descrição e análise, traços que evidenciam quer o saber quer os conhecimentos do docente; ainda segundo Esteves, o termo ‘competência’ é entendido como um traço global inerente ao desempenho profissional, podendo eventualmente ser aproximado do conceito de sabedoria prática (e.g. Shulman, 1986 – *vide supra*).

No esquema proposto na Figura 3, a primeira linha horizontal apresenta domínios gerais fundamentais do conhecimento base profissional do professor; na segunda linha do esquema, representam-se as formas de conhecimento que podem ser construídas em cada domínio fundamental; na terceira linha, numa relação de dependência, representam-se os tipos de conhecimento; a seta bidirecional pontilhada que atravessa o esquema representa a interdependência, complementaridade e inter-relação dos vários domínios, formas e tipos na construção do conhecimento profissional docente.

Os três domínios do conhecimento base profissional apontados por Shulman são tidos como essenciais – o autor refere ainda que sob estes domínios são incluídas outras categorias do conhecimento profissional fundamental, como o conhecimento dos fatores de enquadramento relativos aos alunos, os métodos de organização e gestão da sala de aula, a história da filosofia da educação e a administração escolar.

O primeiro desses três domínios refere-se ao conjunto e organização do conhecimento epistémico do professor e das suas estruturas substantiva – “a variedade de modos pelos quais os conceitos básicos e os princípios da disciplina se organizam para incorporar os seus factos” (1986, p.9) – e sintática – “o conjunto de modos pelos quais a verdade ou a falsidade, a validade ou a invalidade são estabelecidas” (*ibidem*); o segundo domínio refere-se às formas de representação e formulação dos conteúdos proposicionais que os tornam possíveis de ser ensinados e aprendidos, incluindo a compreensão daquilo que pode facilitar ou dificultar a sua aprendizagem pelos aprendentes; o terceiro domínio é metaforicamente associado por Shulman à *materia medica* da pedagogia e refere o conhecimento que permite ao professor aceder às ferramentas de ensino que permitem apresentar e exemplificar um conteúdo e validar a aprendizagem do mesmo:

o currículo é representado pela totalidade dos programas indicados para o ensino de matérias particulares num determinado nível, pela variedade de materiais instrucionais disponíveis em relação com esses programas, e pelo conjunto de características que servem como indicações e contra-indicações para o uso de um currículo particular ou de materiais programáticos em circunstâncias particulares (Shulman, 1986, p.10).

Shulman propõe formas de representação do conhecimento proposicional, correspondentes à representação do conhecimento dos princípios, máximas e normas da profissão de ensinar; estes princípios (teóricos), máximas (princípios que regem a prática) e normas (ou valores) devem consubstanciar a formação inicial e contínua dos

professores e são exemplificados e consolidados pelo conhecimento de casos – tipificados segundo veiculam princípios, máximas ou valores. Deste modo, a conceptualização que Shulman propõe do conhecimento base profissional docente ilustra a inter-relação entre teoria e prática e entre estas e a formação do conhecimento estratégico, um conhecimento que permite alcançar a sabedoria prática:

geralmente, atribuímos a sabedoria àqueles que conseguem transcender as limitações de princípios particulares ou de experiências específicas quando confrontados com situações nas quais cada uma das escolhas alternativas surge como ‘*principled*’¹³ (Shulman, 1986, p.13).

De acordo com Shulman, é este conhecimento estratégico que reflete a marca de profissionalismo pois, perante a indeterminação das regras a aplicar numa situação particular, implica o julgamento profissional: “o profissional possui o conhecimento, não só do como – a capacidade de *performance* habilitada e competente – mas também do como e do porquê” (*ibidem*). Assim, o professor é – deve ser – capaz da reflexão que o conduz ao autoconhecimento, numa conscientização metacognitiva que lhe permite não só exercer e compreender a sua atividade mas também explicar e comunicar as suas decisões e ações profissionais.

Shulman reforça a importância desta conscientização metacognitiva, traço fundamental do conhecimento profissional docente, mostrando-o como saber integrador e específico:

o reforço e o condicionamento garantem o comportamento e o treino produz resultados previsíveis; apenas o conhecimento garante a liberdade e a flexibilidade para julgar, para ponderar alternativas, para raciocinar sobre o fim e sobre os meios e então agir ao mesmo tempo que se reflete sobre essa ação. O conhecimento garante a imprevisibilidade fundamentada, o exercício de um julgamento raciocinado em vez da exibição de um comportamento correto (*ibidem*).

Shulman admite, no entanto, que o que designa como conhecimento estratégico pode não constituir um conhecimento propriamente mas um processo de análise cujos resultados regeneram o conhecimento proposicional e pedagógico: “é possível que a análise estratégica ocorra na presença das outras formas de conhecimento e que seja o meio primário de testar, estender e corrigir essas outras formas de conhecimento” (*idem*, nota de rodapé 5, p. 14).

¹³ O termo surge entre aspas no original; julgamos que uma tradução possível seja ‘fundamentada em princípios’.

Na especificidade do saber profissional enquanto sabedoria prática do professor, a dimensão moral ou ética, a componente emocional e a componente reflexiva ocupam, como compreendemos, lugar central, pelo que passamos a revê-las.

Estudos desenvolvidos referidos por Stronge (2007) revelam que as características afetivas do professor e os seus comportamentos sociais e emocionais são variáveis importantes na eficácia do professor em relação com o desempenho do aluno. Procurando uma abordagem das características afetivas do professor eficaz e percebido como tal, Stronge destaca o papel do *caring*,

a ação de fazer revelar o melhor do estudante através da assertividade e do encorajamento [que implica] qualidades como a paciência, a confiança, a honestidade, a coragem (...), a escuta ativa, a gentileza, a compreensão, o conhecimento dos estudantes como pessoas individuais, a afetividade, o encorajamento e um amor global pelas crianças (*idem*, p.22),

que revela a consciência moral do professor, comprometido com os deveres éticos que devem regular a prática educativa, acreditando na perfectibilidade e educabilidade de todos, reconhecendo a dignidade de toda a pessoa humana e observando o princípio de reciprocidade, fundamento da solidariedade da comunidade humana. É, assim, na observância do seu compromisso ético que o professor funda e promove a interação social com os seus alunos, criando um ambiente de aprendizagem positivo e promotor da aprendizagem e da motivação para aprender – razão para que Stronge considere o professor eficaz um “líder motivacional” (2007, p.25). O autor destaca ainda como a atitude em relação à profissão – “a dedicação do professor aos estudantes e ao trabalho de ensinar, o compromisso face à aprendizagem do aluno e face à aprendizagem pessoal” (*idem*, p. 27) conduz o professor a investir na própria educação, servindo como “poderosos exemplos de aprendentes ao longo da vida” (*ibidem*).

Também Hargreaves (2001), relatando o resultado de um estudo realizado com professores sobre a sua relação emocional com a profissão, o desenvolvimento profissional e a mudança educacional, sublinha – como já referimos – a importância da compreensão do ensino como uma prática emocional, onde a compreensão emocional – que releva do compromisso ético – se torna um conceito fulcral. Evocando Denzin (1984), Hargreaves caracteriza a compreensão emocional como

um processo intersubjetivo que requer que uma pessoa penetre no campo de experiência de outrem e experimente por si própria a mesma experiência ou

experiências semelhantes experimentadas por esse outro. A interpretação subjetiva da experiência emocional alheia a partir da sua própria perspectiva é central na compreensão emocional. A emotividade partilhada e partilhável constitui o *core* do que significa compreender e aceder de modo significante às experiências emocionais de outrem (2001, p. 1060).

O sucesso do ensino e da aprendizagem depende da criação de condições de ensino e de aprendizagem que tornem possível a compreensão emocional e a criação de laços entre o professor e os alunos; sem esta compreensão emocional, afirma Hargreaves, os professores experimentam

um equívoco emocional [isto é,] uma característica penetrante e crónica das interações diárias pela qual os compromissos humanos não são baseados no tipo de experiência partilhada que cria a compreensão próxima e comum (*ibidem*).

Como vemos, na ação de ensinar, configuram-se e operacionalizam-se as várias dimensões que marcam a complexidade do conhecimento profissional do professor e, assim, o conhecimento prático e o conhecimento tácito do professor constituem a superfície que espelha a competência profissional global do professor, incluindo as suas qualidades pessoais relevantes, como as que, fundadas no compromisso ético, se exprimem, como vimos, nas relações interpessoais.

Uma outra das qualidades relevantes do professor profissional, que se expressa no seu conhecimento prático e tácito, é a reflexividade, cuja conceptualização, em contexto educativo, se expandiu a partir dos anos oitenta, com Dewey, Schön e Van Manen.

A reflexividade, considerada como a capacidade de reconhecer, desenvolver e articular o conhecimento sobre a prática, é uma qualidade necessária

aos indivíduos, para desenvolverem a sua compreensão sobre o modo como conduzem o seu trabalho e para serem práticos experimentados no seu trabalho, [sobre] o que eles sabem e fazem à medida que desenvolvem o seu conhecimento da prática através da reconsideração do que aprenderam nessa prática (Longhran, 2002, p.34).

Permitindo ao professor aprender sobre a sua própria prática a partir da reflexão sobre essa prática, a reflexividade relaciona-se com o desenvolvimento profissional e a emancipação da prática.

Vários autores têm abordado o conceito de reflexividade no contexto educativo, procurando caracterizar o pensamento reflexivo e ou propondo um modelo de formação, inicial e contínua, que permita desenvolvê-lo.

Dewey define pensamento reflexivo como uma

consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos conceitos que a suportam e das conclusões para as quais ela aponta (1932, p.30, citado por Birmingham, 2004, p.316).

O modelo de reflexão de Korthagen (1985) define reflexividade como “um processo de tomada de decisões sistemático, racional, baseado na linguagem, para incluir pensamento não-racional, de tipo *gestalt*” (Korthagen, 2001, citado por Birmingham, *idem*) e configura-se como um ciclo de cinco fases de pensamento e ação (o modelo ALACT, que é referido adiante).

Também no modelo de reflexão proposto por Schön (1983, 1987), conhecimento/saber e ação estão inextricavelmente associados, como o mostra a sua conceptualização de reflexão - reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1992). O primeiro destes tipos de reflexão visa a identificação e a solução rápida de problemas, num reajuste continuado da prática conseguido por um diálogo reflexivo do professor consigo mesmo enquanto age; no segundo tipo de reflexão, a prática pedagógica é revista fora do seu contexto, objetivada e analisada, pelo que este tipo de reflexão pode conduzir à mudança das percepções e convicções do professor sobre si, sobre os alunos e sobre o ensino; o terceiro tipo de reflexão é de natureza proativa pois o professor adota uma “postura mais ampla e crítica que envolve a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental implícitas no pensamento e na prática quotidiana” (Day, 2001, p.57), que lhe permite orientar a sua ação futura.

Van Manen (1995) distingue os conceitos conhecimento prático e prática reflexiva. A reflexividade na prática do ensino é uma característica intrínseca à natureza da prática pedagógica, pois o professor

assume que ele ou ela está motivado por um interesse preocupado com o crescimento e o bem-estar das crianças (...) o ensino é feito de uma maneira intencional que constantemente distingue o que é bom ou mais apropriado do que é mau ou inapropriado para aquela criança ou aquelas crianças em circunstâncias particulares (*idem*, pp.33-35).

Van Manen evoca a noção de Dewey (1964) de pensamento reflexivo, que “nos permite saber o que fazemos quando agimos [e que] converte uma ação meramente apeteçada, cega ou impulsiva em ação inteligente” (p.211, citado por Van Manen, 1995, p.33) e a noção de professor reflexivo, de Schön (1983, 1987), como enquadramento e ponto de partida para a defesa da ideia de que a noção de reflexividade é complexificada pelas dimensões temporais dos contextos práticos em que a mesma ocorre. Assim, Van Manen enumera os conceitos de reflexividade retrospectiva, reflexividade antecipatória e reflexividade contemporânea ou em ação – “pensar sobre o que se faz enquanto se está fazendo isso” (Van Manen, 1995, p.35).

A reflexividade em ação é, no entanto, um “fenômeno intrigante” para Van Manen, (*ibidem*), que se pergunta se o conceito de ensinar como “tomada de decisões refletida” é plausível; tendo em conta a instantaneidade da ação prática e que a atividade na sala de aula é contingente, dinâmica, mutável e situacional, Van Manen conclui que a reflexividade em ação é dizer e fazer

o que é apropriado de um modo ponderado [pois] o professor pode refletir ou pensar sobre todos os tipos de possibilidades mas quando age só pode fazer uma coisa de cada vez (1995, pp.39-40),

revelando-se essa ponderação como “um estado de espírito atitudinal referente aos alunos” que implica “uma consciência dividida do *self*” (*ibidem*).

Assim, da noção de reflexividade em ação, Van Manen deriva a noção de tato ou tato pedagógico: a competência improvisacional pedagógico-didática do “saber imediato (...), a natureza interativa do ensino e o tipo de conhecimento usado na ação (...), uma consciência ativa e intencional da interação humana preocupada” (*idem*, p. 43), que se distingue do conhecimento prático pois o tato pedagógico

está fenomenologicamente mais perto da totalidade do ser da pessoa assim como do mundo social e físico no qual a pessoa vive, [como um] conhecimento silencioso (1995, p.45).

Definindo a epistemologia do tato como uma ação prática, Van Manen refere-o como sendo insensível à distinção teoria/prática mas como permanecendo sempre recetivo ao contexto social da vida humana, surgindo também como um tipo de confiança ativa a lidar com a mudança social; como traço inerente ao conceito, Van Manen aponta ser o tato um fator do estilo pessoal do professor enquanto indivíduo e uma noção intersubjetiva, social, cultural e ética: “ser capaz de tato é por definição uma

preocupação moral: somos sempre capazes de tato em nome do bem do outro” (*idem*, p. 43).

De acordo com o autor, o tato pedagógico ou o “thinkingly acting”¹⁴ (Van Manen, 1995) possui a sua própria integridade normativa - “ser capaz de ver o que se passa com as crianças, de compreender a experiência da criança, de intuir o significado pedagógico de uma situação, de saber como e o que fazer, e de fazer realmente algo de correto (*idem*, p.44) - e envolve competências criativas ou inventivas na prática pedagógica: i) a aptidão emocional para interpretar pistas; ii) a capacidade de interpretar significados psicológicos e sociais; iii) uma adequada percepção de normas, limites e equilíbrio e iv) intuição moral.

Se, para Van Manen (1995) a reflexividade é um “fenômeno temporalmente distribuído envolvendo as fases pré-ativa, interativa e pós-ativa do ensino”, para Conway (2001) “reflexão é não só ser capaz de olhar retrospectivamente mas também (...) de olhar em frente, em direção do horizonte, olhar para o futuro com conhecimento do passado a partir do ponto de vista do presente (p.90).

No estudo que desenvolveu, Conway valoriza as narrativas como antecipações reconstruídas, “um meio de representação do *self* [pela] assunção que a pessoa individual possui uma história de vida coerente” (Conway, 2001, p.99), para indagar o papel da reflexão prospectiva, pois esta, diz o autor, inspirando-se na lição de Santo Agostinho sobre a natureza tripartida do tempo presente, abre a porta da conjectura e da imaginação, constituindo uma forma de inferência que é o “what if thinking” (*ibidem*). Na conclusão do seu estudo, Conway (2001) revela como a dimensão prospectiva influencia a capacidade de lidar com as mudanças:

Ilusões positivas (...) marcadas por ilusões positivas de autodesenvolvimento sobre o *self*, o mundo, o futuro [pois] a esperança conduz à possibilidade de o mundo ser um lugar diferente (...) dando aos professores uma razão para serem perseverantes e podendo permitir-lhes ‘ensinar contra a maré’ (*idem*, pp.103-104),

constituindo parte integrante do pensamento reflexivo, o qual, como Conway (2001) defende, com Pinar & Grumet (1976), se desenvolve em quatro passos: lembrar, imaginar, analisar e sintetizar.

¹⁴ Expressão cuja tradução poderá ser ‘agir de modo pensado’.

Uma outra perspectiva sobre a reflexão é-nos oferecida por Birmingham (2004), numa tentativa de explicitamente sintetizar perspectivas variadas do conceito num modelo coerente e multifacetado, tendo por base a concepção aristotélica de virtude – *phronesis*.

Segundo Birmingham, a ideia aristotélica de *phronesis* constitui a base dos posteriores desenvolvimentos sobre a reflexividade. Aristóteles definiu-a como uma virtude da mente, isto é, um processo de pensamento, um modo de saber, e como uma virtude essencialmente moral, sendo que o “valor moral se localiza primeiramente na própria pessoa num certo conjunto de traços de caráter conhecidos como virtudes” (*idem*, p.314). Assim, para Birmingham, a reflexão possui uma natureza essencialmente moral e é, essencialmente, *phronesis*.

Birmingham nomeia *phronesis* como inteligência prática, sabedoria prática ou prudência, que envolve saber como aplicar princípios gerais numa situação particular: “deliberar bem é a função da pessoa prudente, mais do que de todas as outras” (Birmingham, 2004, p.315). Em contexto educacional, esta inteligência revela-se na compreensão de casos específicos e concretos e situações ambíguas e complexas, ligada à particularidade de um tempo e lugar específicos e relacionada com acontecimentos e pessoas específicos.

Para definir esta inteligência prática, Birmingham (2004) distingue-a de outros conceitos que referem outros modos de saber: *phronesis* é distinto de *episteme* – considerada *episteme* “uma forma de conhecimento proposicional *expert*, que é tido como verdadeiro, comprovável ou pelo menos consistente com uma dada teoria, formulado em termos abstratos, totalmente cognitivo e transmissível de uma pessoa para outra” (Kessels & Korthagen, 1996, p.18, citados por Birmingham, 2004, p.314) - e distinto de *techne* – “*craft* ou *craft knowledge*, um estado envolvendo raciocínio correto relativo à produção” (*ibidem*), ou seja, a racionalidade técnica, entendida como conhecimento empírico-analítico. Porém, entre *phronesis* e a *phantasia* aristotélica são reconhecidas algumas relações, em contexto educativo, quando se identifica a abertura de espírito e habilidade mental do professor para produzir e comparar possibilidades para o futuro ao considerar os diferentes fins que pode conseguir com o seu ensino para promover o melhor bem humano.

Birmingham considera o conceito de inteligência prática próximo do conceito de tato pedagógico, formulado por Van Manen (1991) – “exercer o tato significa *ver* a situação

que reclama sensibilidade, *compreender* o sentido daquilo que é visto, *intuir* o significado da situação e fazer de facto algo correto”¹⁵ (p.146, citado por Birmingham, 2004, p.317, destaques no original). Birmingham (2004) evoca também o conceito de moralidade reflexiva, de Dewey (1932), conceito este em que a reflexão é a virtude central que cimenta a relação entre ação e caráter - as ações formam o comportamento, o comportamento marca uma impressão no caráter, o caráter conduz à permanência na disposição pessoal e deste modo, para Dewey, conduta e caráter estão estritamente correlacionados – para evidenciar que a ação é um componente da reflexão, defendendo, assim, Birmingham a centralidade da unidade de ações, motivações e disposições.

Birmingham defende que a complexidade moral de ensinar requer *phronesis* para alcançar a bondade moral, promover a excelência no ensino e na aprendizagem e fazer progredir a prosperidade humana e aponta quatro vantagens para reinstrumentalizar reflexão como *phronesis*: i) reconhecimento e validação dos elementos pessoais do ensino (interações professor/aluno, desenvolvimento do professor como desenvolvimento pessoal e profissional, o exame pessoal e interior), permitindo aliar o pessoal e o institucional; ii) reconhecimento da importância da comunidade na educação do professor, na organização escolar e no desenvolvimento da reflexão; iii) forma legítima de conceber o desenvolvimento profissional; iv) na educação dos professores, a oferta de um modelo de alto nível moral, pois, *phronesis* “é essencialmente moral e moralmente essencial” (2004, p.323).

Como Birmingham, também Khorthagen & Kessels (1999), pugnando por um novo paradigma na educação dos professores que enfatize a importância da reflexividade, assumem como bases teóricas os conceitos de *episteme* e *phronesis* na abordagem que fazem da construção do conhecimento profissional e da relação entre conhecimento profissional e comportamento do professor.

Acentuando o caráter mais perceptual do que conceptual de *phronesis*, Khorthagen & Kessels (1999) definem-na como o conhecimento que é situado e relacionado com um contexto no qual se confronta um problema ou se desenvolve uma necessidade ou preocupação, conhecimento que utiliza as já existentes percepções subjetivas das situações de aula pessoalmente relevantes. Deste modo, destacam

¹⁵ Destaques em itálico no original.

o caráter idiossincrático e situacional da cognição do professor [e] o papel central das estruturas mentais figurativas e analógicas na construção de significado e no direcionar do comportamento [:] numa situação de ensino imediato, uma unidade de percepção, interpretação e ação cria o significado pessoal da situação para o professor e conduz a uma inclinação comportamental (Khorthagen & Kessels, 1999, p.5).

O modelo de formação e desenvolvimento profissional que Khorthagen & Kessels (1999) elaboram, a que chamam realista, é um modelo em espiral, que denominam ALACT, acrónimo para “action, looking back, awareness of essential aspects, creating alternativ methods of action, trial” (*idem*, p.10), reproduzido na Figura 4:

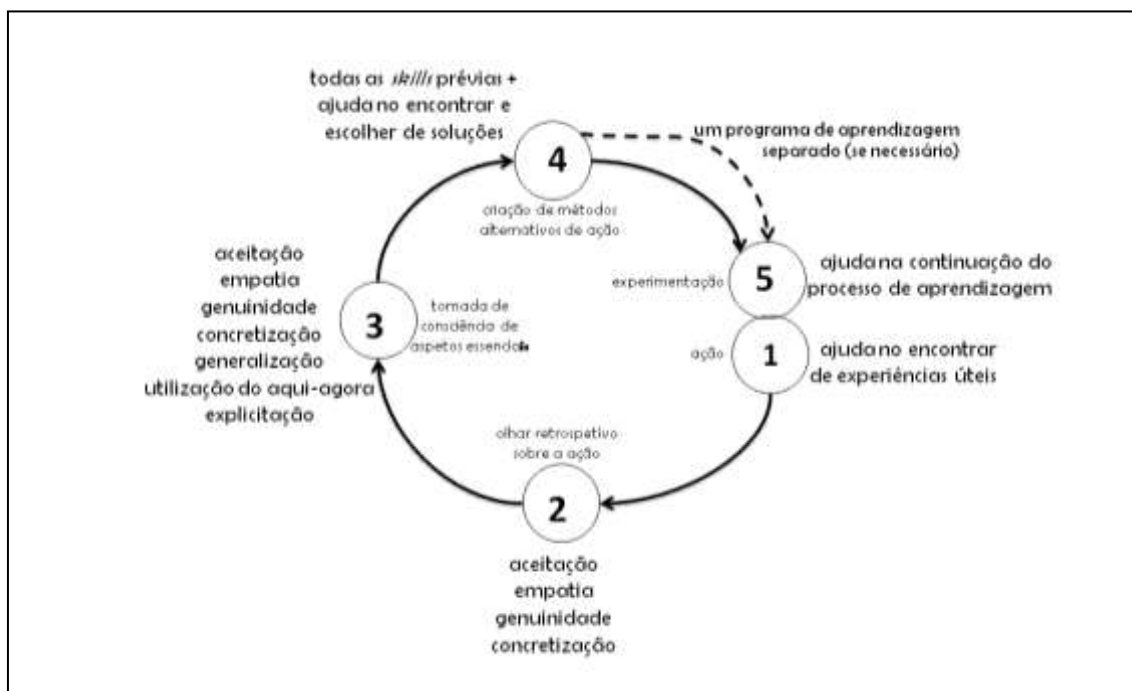


Figura 4: O modelo ALACT

Fonte: Khorthagen & Kessels, 1999, p.10

Na assunção, de inspiração construtivista, de que as pessoas constroem ativamente os significados com base na sua experiência, as fases deste modelo articulam teoria, prática e reflexão, conduzindo o professor de uma *episteme* para uma nova *episteme* sobre o seu conhecimento profissional, sobre si próprio e sobre o seu comportamento profissional.

2. O papel da prática na construção da *expertise*

O estudo da *expertise* no exercício profissional docente, desenvolvido a partir dos anos 80, relaciona-se com a necessidade de compreender e conhecer o conhecimento profissional dos professores – os seus modos de saber, agir e ser enquanto especialistas - e com a motivação para impulsionar a profissionalização da profissão. No entanto,

como o revela Tsui (2009), na investigação sobre a *expertise* docente tem-se revelado difícil encontrar critérios consensuais para a definição e validação desta, quer em consequência dos fatores contextuais do ensino quer em consequência das diferenças culturais que enformam a noção de excelência do desempenho docente.

A noção de *expertise* relaciona-se com a percepção de que existem diferenças nos desempenhos dos professores, quer entre as diferentes fases do exercício profissional quer entre professores com os mesmos anos de experiência, diferenças essas que se projetam no desempenho dos seus alunos. Aproveitamos esta observação para distinguir, com Tsui (2003), as noções de professor eficaz – o professor cujos alunos conseguem um bom desempenho na avaliação estandardizada das aprendizagens – e o professor bem-sucedido – aquele que mantém um alto nível de envolvimento dos seus alunos nas atividades de aprendizagem e regista um baixo índice de disrupção na sala de aula – e para, com a autora, relacionarmos a *expertise* com esta última noção.

Um dos critérios que têm sido usados para a identificação do professor *expert* respeita o número de anos de experiência de ensino; se é verdade que “experiência não implica *expertise*” (Tsui, 2009, p.4), também é verdadeiro que a *expertise* está dependente da experiência da prática profissional. Veremos agora, primeiro, em que medida esta experiência contribui para o desenvolvimento da *expertise* e, depois, que modelos permitem caracterizar esta *expertise*.

Retomamos, em primeiro lugar, a centralidade que a reflexividade assume no desenvolvimento do conhecimento profissional específico do professor, permitindo-lhe desenvolver o pensamento estratégico. Longhran (2002) considera que a diferença entre o professor experiente e o professor *expert* deriva da prática reflexiva efetiva que o professor é capaz de desenvolver. O autor evoca a natureza da reflexividade, como sendo uma via para o questionamento das assunções preconcebidas, encorajando o professor a objetivar a sua própria prática, e sublinha a relação entre tempo, experiência e expectativas para aprender através da reflexão como necessária ao desenvolvimento de uma prática reflexiva efetiva. Na opinião do autor, é esta aplicação da reflexão à prática que permite valorizar a experiência do professor e construir sentidos e significados que perspetivam renovadas finalidades, minimizando o risco de rotinização. Deste modo, a experiência profissional e o

desenvolvimento de conhecimento por meio da experiência como o resultado de uma efetiva prática reflexiva pode[m] conduzir ao reconhecimento e à articulação de indicadores progressivos de conhecimento da interação da teoria e da prática, evitando o fosso teoria-prática (Longhran, 2002, p.41).

Também Canário (2000) defende a revalorização epistemológica da experiência, sublinhando que é nas escolas que os professores aprendem a sua profissão, pois as competências só podem ser produzidas em contexto, a partir da experiência de trabalho, e que a formação profissional dos professores deve ser entendida como um processo contínuo em permanente interação com a prática profissional. Para o autor, o processo de produção de competências é perspectivado como um processo multidimensional, individual e coletivo ao mesmo tempo, sempre contingente, ou seja, dependente de um contexto e de um projeto de ação. A constatação de que a prática profissional se alimenta de um conjunto de saberes tácitos subjacentes ao agir profissional e de que a socialização profissional é determinante na construção da identidade profissional permite a valorização da experiência como meio de articular a teoria e a prática, tornando possível o ciclo recursivo entre aprendizagem simbólica e aprendizagem experiencial.

Assim, de acordo com Canário (evocado por Nóvoa, 1999a) o contexto de trabalho é onde coincidem, no tempo e no espaço, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária; valorizar a experiência significa (Canário, 2000), sobretudo, aprender a aprender com a experiência, uma ação em que o prático se torna investigador no contexto da prática, como defende Schön (1992), e reconhecer que a formação “se define no modo como cada um se apropria dos conhecimentos e das experiências e os transforma, através de um esforço de reflexão, num desenvolvimento pessoal” (Nóvoa, 1999a, p. 4).

Perrenoud (1993) sublinha que a prática do ensino requer competências de alto nível taxionómico, identificando como maiores características de um profissional a confiança, a polivalência, a curiosidade e a mobilidade (geográfica, social, intelectual, afetiva) para se adaptar a ambientes variados e mutáveis. O autor considera também que a capitalização da experiência, pela reflexão sobre a própria prática para a reorganizar, quando tornada um *habitus* profissional, conduz a uma autotransformação contínua, em correlação com o desenvolvimento profissional: “a teoria funciona como uma grelha de leitura da experiência [conduzindo o profissional a ter] o gosto, o hábito, os

instrumentos e os conceitos necessários para se aplicar nessa *démarche* de modo metódico” (*idem*, p.70).

Beijaard *et al.* (2000) sublinha que os professores exercem a sua prática num ‘doing environment’, diferente de um ‘knowing environment’, apontando assim o conhecimento profissional docente como experiencial e implícito. No estudo que desenvolveu com 80 professores, Beijaard *et al.*(2000) identifica as percepções da identidade profissional como uma combinação de aspetos distintos de *expertise*, reveladas através das diferenças de percepção, pelos professores envolvidos, da profissão no início de carreira e as reveladas após a experiência adquirida. Na apresentação que o autor faz das percepções da identidade profissional, destaca-se a utilização do conceito de *expert* em relação com a percepção do papel do professor; assim, o professor vê-se a si próprio como um especialista do saber conteudinal que ensina ou como um especialista de pedagogia ou como um especialista de didática. Das conclusões do estudo realizado por Beijaard *et al.*, destaca-se a alteração da percepção da identidade profissional ao longo da carreira profissional, de especialista de um saber disciplinar para o de especialista de pedagogia ou de didática; destaca-se, também, o facto de, para os professores mais experientes, o domínio do saber conteudinal e didático parecerem mais relevantes, e o facto de os homens, entre os 16 e os 25 anos de experiência profissional, se identificarem, mais do que as mulheres, como especialistas do saber conteudinal, o mesmo ocorrendo no caso dos professores com formação universitária

Um dos fatores de influência apontados, pelo estudo de Beijaard *et al.* (2000), na formação da identidade profissional é a experiência de ensino. Afirma o autor que a maioria dos estudos que comparam os professores experientes e os não-experientes assumem que os professores experientes são também *expert teachers*, caracterizando o conhecimento do professor *expert* como sendo “(1) especializado e específico de um domínio; (2) organizado em unidades de conhecimento mais abrangentes (*e.g.* metáforas, imagens, ilustrações, *etc.*); e (3) implícito em grande medida” (*idem*, p.753). Beijaard *et al.* evoca Kagan (1992), que aponta as diferenças entre o conhecimento do professor experiente e *expert* e o do professor não-experiente:

- (1) o modo como o professor monitoriza os acontecimentos da sala de aula;
- (2) o grau de esforço consciente envolvido na *performance* na sala de aula;
- (3) o grau com que o desempenho é guiado pela experiência pessoal e o grau com que o professor consegue prever corretamente acontecimentos;
- e (4) o foco do

professor, à medida que o trabalho dos estudantes e as tarefas acadêmicas se tornam o principal enquadramento instrucional (Beijaard *et al.*, 2000, p.753).

Também Eraut (1994) evoca a relação entre a experiência e o desenvolvimento profissional, considerando necessário que este ocorra ao longo da vida, possibilitando que a progressão, no exercício profissional, evolua do nível de competência para o de proficiência e ou *expertise*. Eraut aponta como aspectos fundamentais da *expertise* a deliberação, onde o autor enquadra o pensamento estratégico e a reflexividade, a interação e o trabalho em equipa e no seio de uma organização. Evocando a mutação sócio-histórica do conceito de *expertise* profissional, Eraut dá-nos conta de, nas últimas décadas, se ter secundarizado a importância do conhecimento teórico e da reflexividade na conceptualização da *expertise*, em prol da primazia dada à experiência e, defendendo o papel da reflexividade na *expertise* profissional, Eraut recorda que “ainda é apenas minimamente compreendido o processo de interpretação e personalização da teoria e da sua integração em molduras conceptuais que são, elas próprias, em parte inconsistentes e em parte tácitas” (p.157).

Já Hattie (2002) diferencia o professor *expert* e o professor experiente:

Os professores *expert* diferem de facto dos professores experientes – particularmente no modo como representam as suas salas de aula, no grau de desafios que apresentam aos estudantes, e, mais criticamente, no aprofundamento do processamento atingido por estes. Alunos ensinados por professores *expert* revelam uma compreensão dos conceitos visados pela instrução que é mais integrada, mais coerente e num mais alto nível de abstração do que a compreensão atingida por outros alunos (p.15).

Para caracterizar a *expertise* do professor, Hattie projeta um perfil do professor *expert* definindo cinco dimensões de excelência e dezasseis atributos que concretizam essas dimensões, como apresentado na Figura 5:

DIMENSÕES DE EXCELÊNCIA DO PROFESSOR <i>EXPERT</i>	ATRIBUTOS DO PROFESSOR <i>EXPERT</i>
A. consegue identificar representações essenciais dos conteúdos	A.1. tem representações mais profundas sobre o ensino e a aprendizagem
	A.2. adota uma postura de resolução de problemas no seu trabalho
	A.3. consegue antecipar, planejar e improvisar de modo adequado à situação
	A.4. é melhor decisor e consegue identificar que decisões são importantes e quais não o são
B. consegue conduzir a aprendizagem através das interações na sala de aula	B.5. é proficiente na criação de um ótimo ambiente de aprendizagem na sala de aula
	B.6. tem uma percepção multidimensional complexa das situações da sala de aula
	B.7. revela maior ligação ao contexto e tem uma mais elevada cognição das situações
C. consegue monitorizar a aprendizagem e fornecer <i>feedback</i>	C.8. é mais adepto de monitorizar os problemas dos alunos e de avaliar o seu nível de compreensão e de progresso, fornecendo-lhes <i>feedback</i> mais relevante e mais útil
	C.9. é mais adepto de desenvolver e testar hipóteses sobre dificuldades de aprendizagem ou sobre estratégias instrucionais
	C.10. desenvolve maior automatismo
D. consegue revelar atributos afetivos	D. 11. tem o maior respeito pelos estudantes
	D.12. é apaixonado pelo ensino e pela aprendizagem
E. consegue influenciar os resultados dos estudantes	E.13. envolve os alunos na aprendizagem e desenvolve nestes a autoregulação, o envolvimento na aprendizagem de mestria, a autoeficácia e a autoestima enquanto aprendentes
	E.14. propõe tarefas desafiantes e objetivos apropriados aos estudantes
	E.15. tem uma influência positiva nas realizações dos estudantes
	E.16. desenvolve a aprendizagem dos alunos a diferentes níveis de aprofundamento

Figura 5: Dimensões e atributos da expertise

Fonte: Elaborado a partir de Hattie, 2002, pp. 5-9

Tsui (2009) revê as abordagens e perspectivas do conceito de *expertise* na literatura e conclui pela identificação de duas posições dominantes, ambas partindo, no entanto, da visão do ensino como situado e da conceção do conhecimento do *expert* como sendo formado na prática profissional: uma dessas posições concebe a *expertise* como um estado, a outra dessas posições concebe a *expertise* como um processo.

Os estudos que projetam a conceção da *expertise* como um estado comparam professores *expert* com professores noviços, adotando o modelo de processamento da informação para investigar os processos cognitivos desenvolvidos pelos professores fundamentalmente nas fases pré-ativa e interativa do ensino. Dessa comparação, ressaltam as características do professor *expert* apresentadas na Figura 6:

Na fase pré-ativa, o professor <i>expert</i> ...	Na fase interativa, o professor <i>expert</i> ...
é capaz de exercer autonomia na tomada de decisões	é capaz de reconhecer padrões nos acontecimentos da sala de aula de modo significativo
responde de modo flexível às variações contextuais	é mais seletivo relativamente àquilo a que reage na sala de aula
é mais eficiente na planificação das lições	Recorre de modo automático e sem esforço a melhores <i>skills</i> improvisacionais
revela um muito mais integrado conhecimento de base nas suas planificações	é capaz de interpretar e analisar os acontecimentos da sala de aula e de justificar as suas práticas à luz de princípios

Figura 6: Características do professor *expert* reveladas nas fases pré-ativa e interativa do ensino

Fonte: Elaborado a partir de Tsui, 2003, 2009

Os estudos que projetam a conceção da *expertise* como um processo desenvolvimental consideram o papel da experiência na construção da *expertise*, mas não como determinante. Autores como Bereiter & Scardamalia (1993), evocados por Tsui (2009), destacam como duas características distintivas do professor *expert* a progressiva capacidade de resolução de problemas e o reinvestimento de recursos: “[a] vontade de reinvestir os recursos libertados pelo uso de rotinas para abordar problemas mais avançados e para problematizar aquilo que não parece problemático e a rotina” (Tsui, 2009, p.12).

Considerando esta perspetiva, Tsui (2009) enumera, como características da *expertise*, i) a contínua renovação do conhecimento do professor por meio da interação entre conhecimento teórico e conhecimento prático pessoal; ii) a capacidade de ultrapassar os constrangimentos contextuais, para perceber possibilidades pedagógicas situacionais e explorá-las com vista à aprendizagem dos alunos; iii) a capacidade e propensão para a problematização e a capacidade de resolução de problemas a um nível profundo; iv) a capacidade de reinvestir os seus recursos mentais para lidar com problemas que requerem o uso elevado das competências do professor ou que o impulsionam para o desenvolvimento de novas competências em novas áreas de conhecimento.

Concluindo, cremos que, apontada a complexidade do saber profissional do professor e compreendida a relevância da prática na construção do profissionalismo docente, se projeta agora como fundamental campo de recolha de informação o estudo das vidas profissionais dos professores, o qual contemplamos de seguida.

3. Uma abordagem compreensiva a partir da voz dos professores

O estudo das vidas profissionais dos professores, segundo Huberman *et al.* (1997) sofre, a partir dos anos 80, uma explosão de interesse por quatro razões fundamentais: pelo crescente reconhecimento que o compromisso, a energia, o conhecimento e as competências dos professores podem ser as determinantes centrais na eficácia da escola; pelo aumento do tempo de permanência na carreira; pelo reconhecimento da influência do gênero no exercício da profissão, cada vez mais dominada pelas mulheres; finalmente, pela premissa de que o sucesso da reforma educacional e da educação depende do crescimento da competência e do compromisso e envolvimento do professor ao longo da sua carreira.

A produção sobre o conhecimento profissional docente tem sido desenvolvida, segundo Roldão (2008), evocando Monteiro (2005), com base em duas linhas dominantes. Uma destas linhas corresponde a uma vertente analítico-conceptual que procede à desmontagem analítica dos componentes envolvidos no conhecimento global docente e evidencia o caráter normativo do conhecimento profissional docente. A outra linha perspetiva a construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação e corresponde a uma vertente descritiva-interpretativa do saber profissional, holística e contextual. Também Eraut (1994) defende que só se pode caracterizar o conhecimento profissional se o entendermos e analisarmos contextualizado no modo como é aprendido e no modo como é usado em situação de trabalho.

Partindo da importância da conceptualização da identidade profissional e da perspetiva assumida pela investigação, Beijaard *et al.* (2004) selecionaram e analisaram 22 estudos, entre 1988 e 2000 – fase de emergência desta área de investigação – sobre identidade profissional e sistematizam 3 categorias de estudos segundo o foco de investigação: sobre a formação da identidade profissional dos professores; sobre as características da identidade profissional dos professores e sobre histórias representando a identidade profissional. Nas conclusões desta sistematização, os autores destacam a importância da narrativa e do diálogo na construção do *self* e na expressão de valores culturais, normas e estruturas; destacam, igualmente, a influência dos contextos dos professores e do conhecimento do ensino, das características profissionais vistas como relevantes e a noção de que as histórias dos professores constituem o *core* das suas

identidades, histórias essas socialmente formadas e informadas. Com vista ao desenvolvimento de investigações nesta área, os autores apontam algumas recomendações, de que se destacam: que seja tida em conta a relação entre os conceitos identidade e *self*, devendo considerar-se o conceito de *self* “fortemente relacionado com o modo como as pessoas organizam as suas experiências em histórias, as quais podem diferir no tempo e depender do contexto” (Beijaard et al., 2004, p.124); que seja dada atenção explícita ao contexto (“a teachers’ landscape”, na expressão usada por Reynolds, 1969, citado por aqueles autores) e à explicitação das teorias educacionais e do seu papel na formação da identidade profissional; que se proceda à aliança da perspectiva cognitiva à perspectiva sociológica e à perspectiva biográfica, dando ênfase às histórias de vida, que se enraízam num contexto histórico.

Também Black & Halliwell (2000) sugerem a procura de uma visão mais holística sobre o que os professores sabem sobre ensinar pois tornar-se consciente das imagens ativadas pela prática de ensino pode ser um catalisador para o crescimento profissional. Os autores fundam a defesa deste ponto de vista em autores como Carter, 1990, para quem o autoconhecimento cresce com a experiência pessoal e pode afetar e transformar experiências em desenvolvimento; como Jonhson, 1989, para quem o autoconhecimento pela tomada de consciência de imagens pode expandir o repertório de estratégias de ensino pela identificação de outras possibilidades e alargar a capacidade imaginativa para lidar com situações problemáticas; como Yonemura, 1982, para quem o diálogo, mais do que as entrevistas, permite “estimular a reflexividade sobre as experiências sensitivas para construir a confiança e um sentimento de apoio mútuo” (Black & Halliwell, 2000, p.104-105). Os mesmos autores sublinham o reconhecimento atual da influência das experiências passadas dos professores e das histórias de vida na tomada de decisões dos professores quando se tornam criticamente autoconscientes das suas necessidades de conhecimento:

examinando situações dilemáticas específicas, o conhecimento implícito foi trazido à consciência do professor juntamente com a consciência de como esse conhecimento foi adquirido, criando-se conexões entre as teorias públicas e as imagens pessoais sobre o ensino (*idem*, pp.106-114).

A necessidade de ver a prática na sua própria integridade e não como aplicação da teoria é também salientada por Van Manen (1995) – “a nossa prática pedagógica expressa-se como uma compreensão ativa de como nós nos vemos como professores, com

determinadas intenções, sentimentos, paixões, inclinações, atitudes e preocupações” (p.48) –, que destaca também a importância do método de estudo da narrativa humana para aceder à compreensão da ação do professor:

a preocupação curricular que os bons professores aprendem a mostrar com os estudantes pode depender precisamente dos valores interiorizados, das qualidades incorporadas, dos hábitos de ponderação, que constituem virtudes do ensino. E a noção de tato pedagógico, que implica essas virtudes ou qualidades, são as práticas pedagógicas aprendidas, interiorizadas e evocadas que são necessárias à vocação humana de educar crianças (*ibidem*).

No estudo desenvolvido por Conway (2001) com 6 professores, e em que se destaca a discrepância entre a experiência antecipada e a atual, é apontado, como fator importante para o desenvolvimento profissional, o papel da esperança, suportada pela reflexão prospectiva – a qual pode constituir um meio de aceder à prática reflexiva; é também relevada a pertinência das narrativas na reconstrução das antecipações, pela produção de um “recordar analítico” (p. 102), como meio de aceder à fenomenologia do aprender a ensinar.

O campo do estudo das vidas profissionais dos professores e as fundamentações e opções metodológicas que têm informado os estudos desenvolvidos nesta área e que aqui revimos na dimensão possível, apoiaram a projeção da nossa investigação exploratória e determinaram a assunção de uma metodologia, conforme explanamos na parte II.

CAPÍTULO 3. PROFISSIONALIDADE E PÓS-MODERNIDADE

1. Os desafios educacionais na viragem do milénio

No último quartel do século XX, a Humanidade entrou numa “nova realidade histórica designada (...) de sociedade pós-industrial” (Ramos, s.d., p.4), a qual se caracteriza no momento atual como uma sociedade em risco porque atravessada pela crise resultante da mudança de paradigma societal. Procuramos agora traçar um olhar sobre dois aspetos fundamentais deste tempo de crise pelas suas implicações sobre a função de ensinar: o primeiro aspeto refere-se a uma dimensão ética – cuja importância procuramos destacar pela sua relação com os projetos educativos das escolas enquanto expressão possível do seu *ethos*; o segundo refere-se à competitividade económica.

Olhando então a crise que atravessa esta mudança de paradigma societal, vemos que é marcada por um individualismo que perdeu o sentido do coletivo e a sintonia com a espécie humana, um individualismo agravado pelo consumismo, pelas alterações das representações de si e do Outro implantadas pelos *media*, pela transformação da família, instância primária de socialização, e pela conseqüente maior fragilidade dos modelos representacionais e dos sistemas comportamentais de vinculação e de exploração, conducente a dificuldades na regulação dos comportamentos sociais de afiliação.

Em linha com as preocupações decorrentes destas transformações societais, na última década do século XX, a UNESCO despoletou a concertação internacional de esforços em torno da educação, de forma a “contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (Delors, 1998, p.14) - destacando-se, deste modo, a tomada de consciência de que as opções educativas constituem opções políticas e opções de sociedade e que aos sistemas educativos cabe em grande parte promover a coesão social.

Assim, pois “do nível e dimensão da sua educação depende a capacidade do homem para se afirmar como cidadão livre e responsável e para exercer cabalmente a sua cidadania” (CNE, 2007, p.28), a escola assume uma maior responsabilidade e dever de intervenção sobre as relações interpessoais, pois a escola surge também como contexto de desenvolvimento das dimensões de relação, de realização e da construção da identidade. Numa perspectiva desenvolvimental e sistémica, os padrões de interação promovidos na sala de aula, o projeto social e cultural da escola, a qualidade da relação entre professores e alunos e pessoal não docente e as interconexões dos contextos em que se movem os alunos devem permitir promover a interdependência, a aceitação e a reciprocidade pela intervenção sobre as perceções de si, pelo recurso a figuras de vinculação significativas, pela aprendizagem de novos esquemas de relacionamento interpessoal – contribuindo, então, para o projeto de uma sociedade solidária.

Estas são também as grandes finalidades do nosso sistema educativo. Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro), define-se o sistema educativo

como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para

favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (artigo 1º, 2),

a cujas necessidades o sistema educativo pretende responder (artigo 2º,4). Mais recentemente, o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, vincula a autonomia das escolas aos

princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente: *a)* Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas; *b)* Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos; *c)* Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo (artigo 3º).

Nesta entrada no paradigma societal pós-moderno, o processo de descentralização e desconcentração dos poderes do estado central, que

significa que as administrações centrais abandonam pouco a pouco ou predispõem-se a abandonar as suas funções de regulamentação minuciosa do funcionamento das instituições situadas na periferia e controladas, a priori, em proveito de uma fixação de objetivos, mais ou menos globais, a atingir, utilizando como forma de concretização dessas medidas políticas o contrato (Ramos, 2001, p.40),

despoleta os projetos de autonomia das escolas com vista à afirmação da sua territorialidade educativa, numa reconceptualização da escola, à luz da teoria dos sistemas, como uma organização,

um espaço, onde ocorre um conjunto de ações realizadas por um conjunto de pessoas (...) contextualizadas num sistema de interação e influência mútuas, formado por estatutos, papéis e regras de funcionamento, quer a nível formal quer informal (...) num contexto social, constituindo ela mesma uma realidade social, isto é, um sistema aberto, onde os diferentes intervenientes desenvolvem a sua ação (Batista, 2007, p. 25).

Na organização escolar, o significado etimológico de ‘projeto’ ganha então extraordinária relevância pois ‘lançar para diante’ implicará conhecer para definir prioridades de desenvolvimento, analisar para poder intervir, mudar para melhorar; desenvolver a capacidade de construir o projeto educativo de escola – mapa da sua territorialidade educativa - é desenvolver a escola como “organização em projeto” (Boutinet, 1996, p.133), condição para que a escola possa (cor)responder às novas exigências e aos novos desafios do tempo atual. Na verdade, “nas sociedades dos nossos dias, o termo projeto tornou-se inseparável da ação e do sentido da ação” (Correia,

2007, p. 26), permitindo aos atores educativos desenhar o perfil da mudança, levando-os a questionarem-se sobre a sua identidade – o que são e o que gostariam de ser –, definindo por este meio “os valores que vão inspirar, orientar e conduzir a ação” (*idem*, p. 27)

Mas a consecução do projeto educativo é determinada pelo grau de articulação dos níveis micro e meso, assim como pelo grau de intervenção e mobilização dos diferentes intervenientes e essa articulação, essa intervenção e essa mobilização só acontecem plenamente se o conhecimento e a reflexão sobre si própria permitirem à escola fazer uso de si com vista à melhoria da sua ação educativa; a organização escola

torna-se, assim, também um sistema de aprendizagem, a partir do momento em que os seus atores têm de estabelecer acordos para melhorar as capacidades e competências coletivas de resolução de problemas e de interpretação e criação de normas que regulam as diferentes componentes dos processos educativos (Alarcão, 2001, p. 29).

Deste modo, a organização escola deve tornar-se uma organização aprendente. A aprendizagem organizacional desenvolve-se, segundo Senge (citado por Clímaco, 2005, p.153), a partir de determinados componentes, vistos como disciplinas nas quais a competência se alcança através da prática alicerçada no domínio de teorias e técnicas específicas; esses componentes são o pensamento sistémico, o domínio pessoal, os modelos mentais, o objetivo comum e a aprendizagem em grupo, que permitirão, segundo Clímaco, concretizar três níveis de aprendizagem interdependentes:

as aprendizagens individuais dos membros da organização e o seu somatório; as aprendizagens dos que exercem funções de liderança, de topo e intermédia; as aprendizagens da organização considerada como contexto de trabalho e de desenvolvimento pessoal dos seus membros e como entidade que cumpre os seus objetivos comuns e responde às expectativas e interesses exteriores (2005, p.160).

Numa outra dimensão, a mudança de paradigma societal para a pós-modernidade é profundamente marcada pelo fenómeno da globalização, em plena era digital, que conduziu à transformação da economia, antes fundada na produção de bens, agora uma economia de serviços com novas relações de mercado, à escala global, e crescentemente virtual; em consequência, o valor e a organização do trabalho mudaram também, impondo-se a mobilidade profissional e laboral e exigindo-se capacidade de adaptação e a mobilização de saberes. A competitividade económica transforma-se numa questão

social, pois “o real desafio económico é o aumento do valor potencial daquilo que os cidadãos podem acrescentar à economia global, expandindo as suas qualificações e capacidades” (Reich, citado por Ramos, 2001, p.12), levantando também o problema do desemprego e de novas formas de exclusão social, conduzindo a uma maior pobreza que os contratos sociais cada vez menos conseguem proteger.

Em linha com estas preocupações, é definida, no seio do quadro comunitário europeu, a Estratégia de Lisboa, em 2000, no âmbito da qual é lançado o Programa de trabalho “Educação e Formação 2010”, entretanto estendido até 2020. Visando tornar a União Europeia a “economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo”¹⁶ e reconhecendo que a coesão social depende do crescimento económico e que, por sua vez, este depende da possibilidade de os sistemas educativos garantirem a educação e formação necessárias àquele, o Conselho Europeu aponta, e para 2010, três objetivos estratégicos, por sua vez reequacionados em treze objetivos conexos, apresentados de seguida na Figura 7:

Programa Educação e Formação 2010			
Objetivos estratégicos	1. Aumentar a qualidade e eficácia dos sistemas de educação e formação na EU	2. Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação	3. Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e formação
Objetivos conexos	1.1. Melhorar a educação e formação dos professores e formadores 1.2. Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento 1.3. Assegurar o acesso de todos às TIC 1.4. Aumentar a participação nos estudos científicos e técnicos 1.5. Otimizar a utilização dos recursos	2.1. Desenvolver um ambiente aberto de aprendizagem 2.2. Tornar a aprendizagem mais atrativa 2.3. Apoiar a cidadania ativa, a igualdade de oportunidades e a coesão social	3.1. Reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade 3.2. Desenvolver o espírito empresarial 3.3. Melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras 3.4. Aumentar a mobilidade e os intercâmbios 3.5. Reforçar a cooperação europeia

Figura 7: Objetivos do Programa “Educação e Formação 2010”

Fonte: Elaborado a partir do documento *Estratégia de Lisboa – Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010”*, da autoria da Prof^a Doutora Conceição Castro Ramos

A exposição até aqui desenvolvida permite sublinhar as poderosas transformações em desenvolvimento na sociedade atual e referenciar as mudanças reclamadas às escolas e aos professores, assim como evidenciar que a reclamação dessas mudanças tem por base a responsabilização da escola e dos professores pelo problema das aprendizagens,

¹⁶ Programa de Trabalho pormenorizado de Seguimento dos Objetivos dos Sistemas de Educação e Formação na Europa, p. C/142/3

revelado pelos estudos internacionais comparados, o que desencadeia uma nova atenção sobre as questões relacionadas com a profissão docente e a sua competência, origem de um mal-estar profissional. É também pertinente que evidenciemos as relações estabelecidas entre economia e conhecimento para mostrarmos a confluência de finalidades educativas distintas e plurais ditadas pela sociedade. Hargreaves (2002) reflete sobre estas relações entre economia e conhecimento, que classifica como paradoxais pois projetam, através da educação, dois projetos sociais diferentes: “a economia do conhecimento serve o bem privado. A sociedade do conhecimento também abarca o bem público” (p.1) – e nos devolve ao dilema evocado por Ramos do Ó (2006) entre compreender a escola de massas ou como “uma tecnologia humana” ou como “uma tecnologia moral”, expressões que projetam diferentes concepções das finalidades educativas e a sua relação com diferentes projetos sociais. Também Canário (2008), discutindo as estratégias do Programa Educação e Formação 2010 e passando em revista as principais mutações nos setores económico, político e social, denuncia a inexistência quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre a democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente, chamando a atenção para o efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho, que tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. Na análise que faz da relação entre economia e educação, Canário (2007) critica a subordinação funcional da educação ao desenvolvimento económico que conduz a um modelo de articulação linear entre a racionalidade das políticas educativas e a racionalidade das políticas de formação de professores, cuja eficácia se traduziria num processo de transferência e aplicação adequado ao desempenho profissional desejado; este facto desvaloriza a profissionalidade do professor pois aproxima a profissão de uma profissão de execução e esbate a natureza essencialmente moral do ensino.

A reclamação social de mudanças que tornem a escola e os professores mais eficientes tem, como implícito, o julgamento da sua insuficiente eficiência. Canário (2008) constata uma dupla perda de coerência da escola: externa, na medida em que a escola foi historicamente produzida no mundo do capitalismo liberal que deixou de existir, e interna, na medida em que o modelo organizacional da escola não é compatível com a diversidade dos públicos nem com a diversidade de missões com que passou a estar

confrontada. O mesmo autor (2007) ilustra ainda esta perda de coerência com um conjunto de circunstâncias que têm contribuído para a perturbação da organização e da vida escolar, de que se referem, a título exemplificativo, a passagem de uma regulação *a priori* baseada na conformidade das normas para uma regulação *a posteriori* baseada nos resultados, a invasão da escola pelos problemas sociais, que origina uma situação de duplo constrangimento causada pela exigência de desempenho e de realização de muitas tarefas assistencialistas que prejudicam o sucesso do desenvolvimento de aprendizagens – a mutação generalizada das instâncias de socialização normativa, o problema do défice de legitimidade da autoridade.

Também alguns dos novos dilemas vividos pelos professores na sociedade pós-moderna são enumerados por Beijaard *et al.* (20

Como podemos educar os estudantes para a incerteza? Como podemos educar estudantes oriundos de diferentes contextos sociais e de contextos multiculturais? Como é que podemos lidar com as consequências de uma sociedade em que o controlo social foi substituído por fortes processos de individualização? Como é que lidamos com o comportamento desviante dos alunos? Como é que devemos avaliar e discutir outras fontes de informação e tecnologias que atualmente estão disponíveis para os estudantes? Como é que podemos diagnosticar e ajudar os alunos a ultrapassar problemas em resultado de divórcios, abuso sexual, *etc.*? (pp.751-752).

Também Roldão (2004) identifica, no atual plano sócio-histórico, o desajuste da conceção dominante de professor como “alguém que ‘dá aulas’ ou mesmo ‘especialista de uma ou mais disciplinas de que pratica a docência” (p.96), sublinhando a necessidade de ressignificar o sentido de ensinar e defendendo que

a ampliação e a diversificação dos sujeitos que frequentam as escolas, inseridas em sociedades que exigem qualificações crescentes extensivas à totalidade da teia social (...) conduz (...) a um reforço da premência social da função de ensinar (Roldão, 2004, p.98).

Por seu lado, Nóvoa (2007) aponta que a diversidade do público escolar, que conduz a uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar, a construção de novas pedagogias e métodos de trabalho, e os desafios colocados pelas novas tecnologias, fazem com que os professores reapareçam

como elementos insubstituíveis não só da promoção da aprendizagem mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (p.2).

Assim, como o sublinha Roldão, é necessário “um salto no grau de consciência crítica dos próprios profissionais, assente numa inteligência crítica acrescida, um processo de mudança de cultura profissional, construído a partir de dentro da própria comunidade docente” (2004, p. 100): se a utilidade social dos professores não é colocada em questão mas antes apontada como determinante na construção do projeto social, é, no entanto, necessário que os professores e a escola sejam capazes de gerir a mudança, ressignificando o ensino, reconceptualizando a sua identidade profissional, investindo num novo profissionalismo.

2. O professor aprendente e o desenvolvimento profissional

Ressignificar o ensino e repensar a identidade profissional procurando “equilibrar as forças caóticas do risco e da mudança com uma cultura de trabalho que possui elementos de continuidade” (Hargreaves, 2002, p.5) implica também, na opinião de Hargreaves, recuperar e reabilitar a missão social da função de ensinar, ponderando para “que diferença, em que tipo de mundo e por quais razões” (*ibidem*) aquela função se legitima.

Para Hargreaves (2002), assim, o ensino deve preparar os alunos para serem cidadãos do mundo, ajudá-los a aceder aos bens da economia e promover neles o compromisso com o bem coletivo, o carácter, as disposições de simpatia e ‘*care*’ e o professor deve compreender “de novo o ensino como uma missão modeladora da vida e de mudança do mundo” (*idem*, p.2); Nóvoa (1999a) apela à recriação da escola como espaço de formação individual e de cidadania democrática; também Canário (2008) recomenda pensar a escola do futuro a partir de três finalidades fundamentais:

construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da escola à racionalidade económica vigente (...); fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para ‘ler’ e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro; transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir (p.80).

Acompanhamos, deste modo, a progressiva reafirmação da dimensão ética da educação, tida como premente na construção do projeto social reclamado às escolas e aos

professores, dimensão ética essa que implica também o necessário compromisso dos professores com o seu próprio desenvolvimento profissional.

Abordando a evolução que é pedida ao desempenho profissional dos professores, Nóvoa (2004) recorre ao conceito disposição, para se referir às características do perfil de professor reclamadas neste novo contexto societal. Com este novo conceito que o autor designa disposição, Nóvoa pretende sublinhar a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores, colocada a tónica “numa (pre)disposição que não é natural mas construída, (...) numa profissionalidade que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (p.3). Na perspectiva de Nóvoa, são necessárias ao professor novas disposições relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas, que só poderão ser desenvolvidas assumindo-se a escola como lugar de formação e assumindo o professor um papel ativo no seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Estas novas disposições referem, igualmente, áreas em que o desempenho profissional e organizacional precisa de ser reinvestido: a formação e acompanhamento do trabalho de comunicação na sala de aula; a organização do trabalho escolar e a emergência da identidade própria de cada escola; a formação mútua baseada na cooperação e no diálogo profissional, com uma forte dimensão analítica e uma componente narrativa; o desenvolvimento da transposição deliberativa dos saberes, a partir da reflexão sistemática sobre as práticas.

Em linha com a noção de desenvolvimento profissional como um processo, com a revalorização epistemológica da experiência e com a importância da socialização profissional, os autores revistos apontam a necessária reconceptualização da formação contínua, para além de debaterem a questão da formação inicial. Huberman identifica “o essencial do desenvolvimento profissional (...) na utilização regular de recursos intelectuais de qualidade que [o professor] incorpora quase automaticamente no seu repertório pedagógico” (1986, p.14), concebendo nessa perspectiva o modelo de desenvolvimento a que chama D&U (difusão ou disseminação e utilização), um modelo cognitivo de aprendizagem ativa. Nóvoa (2007) defende a construção de percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida como direito da pessoa e como necessidade da profissão e traça três medidas para reequacionar a formação profissional: - i) conceber a formação como formação interpares; ii) promover novos modelos de organização da profissão, reforçando as comunidades de prática; iii) reforço da presença pessoal e pública dos professores pelo desenvolvimento de uma teoria da personalidade

inscrita no interior de uma teoria da profissionalidade. Também Canário (2007) aponta a importância estratégica da formação de professores e a manutenção e melhoria da qualidade da formação de professores ao longo de toda a sua carreira, recomendando intervenções na lógica interna de dispositivos de formação tais como a internacionalização da formação e a transformação do desenvolvimento profissional numa responsabilidade partilhada.

Para mudar a concepção de aprendizagem profissional e as condições em que ela ocorre, Fullan (2007) apresenta 5 argumentos: i) o desenvolvimento profissional como um fim é um obstáculo maior à aprendizagem do professor; ii) a melhoria profissional é, principalmente, na expressão de Elmore (2004, citado por Fullan, 2007), “aprender a fazer as coisas certas no contexto no qual se trabalha”; iii) a aprendizagem do aluno depende da aprendizagem do professor ao longo do tempo; iv) os professores devem colaborar entre si para melhorar as instruções; v) as condições de trabalho não podem contrariar as quatro razões anteriores. Evocando estudos realizados sobre organizações de sucesso, Fullan considera que as chaves do sucesso da melhoria profissional docente são a personalização, a precisão e a compreensão da aprendizagem profissional como um processo contínuo; o mesmo autor (1993) sublinha também que os programas de formação devem articular os propósitos morais que conduzem os professores com as ferramentas que os preparem para iniciar mudanças produtivas.

Sublinhando a importância da escola como contexto do desenvolvimento profissional do professor, Hargreaves (2002) indica três componentes-chave para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional nas escolas: i) trabalho colaborativo e discussão entre os profissionais; ii) foco forte e consistente no ensino e na aprendizagem em trabalho colaborativo; iii) recolha, entre outros, de dados de avaliação das aprendizagens dos alunos para inquirir e avaliar o progresso e os problemas ao longo do tempo.

Afirma Hargreaves (2002) que “uma comunidade de aprendizagem é um processo social de transformação da informação em conhecimento” (p.7), iluminando a necessidade da autonomia epistemológica da profissão com vista à afirmação da sua profissionalidade, profissionalidade que, como afirma Perrenoud (1994),

se acentua quando, numa profissão, qualquer que ela seja, as diretivas metodológicas e as regras dão lugar a uma autonomia guiada por objetivos

claros, cuja consecução é avaliável, e a uma ética que proíbe as práticas contrárias aos interesses dos clientes ou da coletividade (p.10).

Também Nóvoa (1999a) mostra como as práticas de formação devem contribuir para reforçar a dimensão coletiva do professorado, nomeadamente pela difusão de uma escrita pública que seja produto de uma reflexão coletiva, tornando explícito e acessível o conhecimento da prática profissional – um passo que pode constituir um

novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade e sólido nos seus argumentos (Roldão 2008, p. 183).

A responsabilidade e a obrigação moral de a comunidade educativa se envolver em investigações ativas sobre as práticas de ensino e as suas consequências para os alunos é também defendida por Shulman (s.d.). Neste artigo, o autor usa a comparação com o *teaching hospital* para definir a escola aprendente - “uma instituição que ativamente investiga a qualidade do seu trabalho, do seu saber, do seu *caring*, e que trabalha cooperativamente para melhorar e aprender com a sua experiência coletiva” (p.3) - e mostra como frequentemente, no caso das escolas e dos professores, o problema não reside na “ausência de conhecimento da melhor prática mas na ausência de disciplina e compromisso para aplicar esse conhecimento” (*ibidem*).

O paradigma identitário do professor é, hoje, o do professor reflexivo, do professor investigador da sua prática, do professor entendido como um analista simbólico (Canário, 2007), sendo que o questionamento, a deliberação, a autonomia o devem caracterizar. Mesmo se Lawn (2001) nos alerta para o fenómeno da fabricação e manipulação de identidades, Perrenoud (1994) lembra que a evolução das atuais tendências antinómicas se encontra dependente das estratégias dos atores. Assim, considera-se o professor ator fundamental do processo de melhoria da qualidade da educação. Perrenoud, defendendo um modelo de profissionalismo aberto, considera os professores como líderes inovadores, capazes de se melhorarem a si próprios, de analisar as suas próprias ações, de identificar as necessidades dos seus alunos e de reagir e de avaliar o resultado das suas intervenções; Canário (2007) considera os professores como decisivos agentes de mudança, em articulação com a necessária modernização da escola; Hargreaves (1995, citado por Kelchtermans, 2005, p.1001) afirma que “as pessoas devem confiar nos seus próprios recursos reflexivos como base para o

juízo moral”, num tempo em que as certezas morais fundadas na tradição ou na ciência colapsam.

No entanto, como impulsionar o poder de agência dos professores, como podem os professores tornar-se ativos no processo do seu desenvolvimento profissional, no processo de uma renovação perdurável e sustentável, face à

imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo ante as realidades atuais, a pressão das administrações e dos poderes económicos para uma funcionarização acrescida dos docentes, todavia também largamente alimentada pelos professores prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo de todo o processo (Roldão, 2008, p.174)?

Um dos fatores que podem contribuir para a mudança sustentada da prática profissional é, de acordo com Hargreaves & Fullan (2000), “incorporar a figura do mentor como parte da transformação do ensino numa verdadeira profissão aprendente” (p.55). A funcionalidade do mentor é entendida por estes autores como parte integrante da cultura profissional das escolas, com vista ao desenvolvimento da habilidade para criar fortes relações e à inquirição partilhada da prática, tornando-se parte integrante de um mais amplo desenvolvimento de esforços para reculturar escolas e sistemas escolares. Propõem estes autores como estratégias para uma nova abordagem do *mentoring* a conceptualização e *design* de programas de *mentoring* como instrumentos de reculturalização da escola e a ligação do *mentoring* com outros componentes da reestruturação da profissão de ensinar.

Já Fullan (1993) propõe que

os professores devem combinar o leque de objetivos morais com as *skills* de agência de mudança. Os objetivos morais (...) mantêm os professores próximos das necessidades das crianças e dos jovens; a agência de mudança conduz os professores a desenvolver melhores estratégias para concretizar os seus objetivos morais (p.2).

Fullan sublinha quatro *core* capacidades para a construção de maior capacidade de mudança: construção de uma visão pessoal, inquirição, *mastery* e colaboração, e as suas contrapartidas institucionais: “construção de uma visão partilhada, estruturas organizacionais, normas e práticas de inquirição, desenvolvimento de repertórios mais numerosos de *skills* e *know-how* por parte dos membros da organização e culturas de trabalho colaborativo” (1993, p.9). Explicando estas capacidades, Fullan sublinha que

o professor profissional, para ser eficaz, tem de se tornar um aprendiz, ao longo de toda a sua carreira, de pedagogias e tecnologias mais sofisticadas e tem de ser capaz de formar e reformar colaborações produtivas com colegas, pais, parceiros comunitários, de negócios e outros (*ibidem*).

Defendendo um novo *rationale* de profissionalismo interativo, Fullan (1993, p.10) apresenta doze diretrizes para a melhoria das condições de aprendizagem pessoal e profissional no contexto profissional:

1. localizar, ouvir e articular a sua voz interior;
2. praticar a reflexão na ação e sobre a ação;
3. desenvolver uma mentalidade aberta à tomada de riscos;
4. confiar nos processos e nas pessoas;
5. apreciar a pessoa total, quando trabalha com os outros;
6. comprometer-se a trabalhar com os colegas;
7. procurar a variedade e evitar a balcanização;
8. redefinir o seu papel estendendo-o para além da sala de aula;
9. equilibrar o trabalho e a vida pessoal;
10. incentivar e apoiar os diretores e outros administradores a desenvolver o profissionalismo interativo;
11. comprometer-se com a contínua melhoria e com a aprendizagem ao longo da vida ;
12. monitorizar e fortalecer a conexão entre o seu desenvolvimento e o desenvolvimento dos estudantes.

Um modelo de mudança profissional nas três áreas-chave correspondentes às práticas da sala de aula, às atitudes e convicções dos professores e aos resultados de aprendizagem é-nos apresentado por Guskey (2002).

Segundo este autor, os programas de desenvolvimento profissional têm-se revelado ineficazes por não levarem em conta dois fatores: “1) o que motiva os professores a comprometer-se com o seu desenvolvimento profissional; 2) o processo pelo qual ocorre tipicamente a mudança nos professores” (p.382). Como Guskey explica, o que atrai os professores para o desenvolvimento profissional e desencadeia mudanças na sua prática é o desejo de se tornarem melhores professores, o que, de acordo com o autor, significa, para a maioria dos professores, melhorar os resultados de aprendizagem dos seus alunos.

O modelo proposto por Guskey, apresentado na Figura 8, mostra que

a mudança significativa nas atitudes e convicções dos professores ocorre fundamentalmente depois da evidência clara de melhorias na aprendizagem dos alunos (...). Não é o desenvolvimento profissional *per se* mas a

experiência da implementação com sucesso que muda as atitudes e as convicções dos professores (...) É a experiência que molda as suas atitudes e convicções (2002, p.383).



Figura 8: Um modelo da mudança no professor

Fonte: Guskey, 2002, p. 383

Assim, a mudança é entendida por Guskey como um processo de aprendizagem experiencial pelo qual as práticas profissionais bem sucedidas são retidas e repetidas: “provas de melhoria ou de mudança positiva nos resultados de aprendizagem dos alunos precede, geralmente, e pode ser um pré-requisito, para a mudança significativa nas atitudes e convicções da maior parte dos professores” (2002, p.384); deste modo, Guskey reconhece que “as mudanças nas atitudes, convicções e compreensão geralmente seguem-se, mais do que precedem, às mudanças no comportamento” (*idem*, p. 385). Compreendido deste modo o processo de mudança, Guskey (2002) deduz como princípios que devem ser respeitados no processo do desenvolvimento profissional o reconhecimento que a mudança é um processo gradual e difícil para o professor - pelo dispêndio de tempo e energias e pelo despoletar de estados emocionais de ansiedade e insegurança -, o assegurar feedback regular sobre o processo de aprendizagem dos alunos durante o processo de implementação de uma mudança na prática profissional, ao longo do qual é também essencial o fornecer de acompanhamento continuado e apoio e da pressão necessária para o iniciar e o persistir na mudança. Apenas quando as novas práticas se tornam “uma parte natural do repertório de *skills* de ensino” (Guskey, 2002, p. 389) dos professores, a mudança pode ser sustentável.

Como vimos, Shulman, Hargreaves, Fullan, Guskey destacam a necessidade de um novo paradigma de formação e desenvolvimento profissional, passível de propiciar o desenvolvimento do perfil identitário do profissional docente reclamado pela complexificação do papel do professor na escola atual; nesse novo paradigma, ganha especial relevo a progressiva reafirmação da dimensão ética da educação, tida como

premente na construção do projeto social reclamado às escolas e aos professores, dimensão ética essa que implica também o necessário compromisso dos professores com o seu próprio desenvolvimento profissional.

CONCLUSÃO

Procuramos, de seguida, concluir esta Parte I pela sistematização da revisão da literatura acedida, de forma a esclarecer as molduras conceptuais que enquadrarão a interpretação dos dados recolhidos no trabalho de campo, objeto da Parte III deste trabalho.

Assim, a revisão da literatura a que acedemos permitiu-nos ponderar a relação do estatuto de profissionalidade docente com a função específica de ensinar e equacionar a questão da profissionalização da profissão de professor, revelada como de premente relevância no momento atual.

A literatura acedida possibilitou-nos, também, explorar a conceptualização da ação de ensinar e a caracterização do conhecimento profissional docente, com destaque para a importância da reflexividade e da dimensão pedagógica e da relação destas com o compromisso ético e a cultura do *caring*. Neste contexto, foi iluminada a natureza interpessoal e emocional da ação de ensinar e a relação da ação de ensinar, como prática emocional, com a identidade profissional e a autoimagem do professor. Considerada a indissociabilidade apontada entre a pessoa e o professor, a ponderação do ciclo de vida e do ciclo de vida profissional projetou os conceitos de identidade profissional e de desenvolvimento profissional como um processo, em cuja análise compreensiva se destaca a importância das perspetivas sociológica e biográfica. Ainda na busca da caracterização do conhecimento profissional docente, a literatura acedida apontou-nos a importância da revalorização epistemológica da experiência na construção da *expertise* e a relevância de, pela voz dos professores, aceder e reconstruir o conhecimento profissional docente.

A revisão da literatura acedida sublinhou ainda a transformação do paradigma societal, projetando as suas consequências ao nível do papel social e educativo reclamado à escola; neste âmbito, a literatura revista permitiu-nos relacionar a reconceptualização da escola como organização aprendente com a projeção de um novo perfil identitário do profissional docente, em cuja afirmação a socialização profissional, a formação contínua e a aprendizagem experiencial se asseveram como meios incontornáveis.

PARTE II – O TRABALHO DE CAMPO

CAPÍTULO 1. METODOLOGIA

1. A problemática

O estudo das relações entre experiência profissional e profissionalidade docente surgiu-nos como uma oportunidade de investigação que reunia também uma elevada pertinência socioprofissional, tendo em conta a responsabilidade profissional da coordenação de uma estrutura de gestão intermédia.

Procurando desconstruir as conceções de base que nos inspiraram para o presente estudo, assumimos que vivemos atualmente uma mudança de paradigma societal que reclama da organização escola e dos professores uma ressignificação da sua função e papéis, assim como a necessidade da assunção, pelos professores, da sua responsabilidade e intervenção na construção dessa ressignificação. Entendemos, igualmente, que, no ciclo de vida profissional, os professores registam diferentes evoluções profissionais, sendo que professores com o mesmo tempo de experiência profissional revelam diferentes níveis de adaptação à mudança, nomeadamente no tocante à gestão da sala de aula, à motivação dos alunos e à disciplina; nesta linha, entendemos, também, existir uma relação entre o desempenho profissional do professor e o sucesso educativo e escolar dos alunos. Tivemos, ainda, como pressuposto, que a profissionalidade docente é expressa por um conhecimento específico, que não pode ser reduzido à aplicação técnica da didatização dos conteúdos, e que o exercício profissional é determinante para o desenvolvimento profissional do professor, sendo que a experiência profissional contribuirá para aquele desenvolvimento mediante variáveis individuais e contextuais.

Neste contexto, pretendemos focar o nosso estudo na geração de professores cuja vida profissional se iniciou entre as décadas de 80 e 90 do século XX e se desenvolveu em plena viragem do milénio, no período da pós-massificação do ensino e da integração de Portugal na comunidade europeia, para procurarmos descobrir a relação entre experiência profissional e profissionalidade e o(s) sentido(s) que a prática dos professores imprime(m) à realidade educativa no contexto da mudança societal e da mudança do sistema educativo.

2. Fundamentação metodológica

A delimitação da nossa problemática de investigação e a construção do nosso objeto científico posicionam-nos epistemologicamente no paradigma qualitativo, pois o seu contexto teórico é o da descoberta (Léssard-Hébert *et al.*, 2010), visando a formulação de hipóteses e possibilitando a geração de teorias interpretativas, numa lógica indutiva e exploratória.

Segundo Trochim (2006), a investigação na perspetiva paradigmática qualitativa define-se não fundamentalmente por diferenças metodológicas relativamente ao paradigma quantitativo mas essencialmente pelas suas diferentes assunções epistemológica – visando a compreensão do fenómeno em estudo - e ontológica – a realidade não é unívoca nem uniforme.

Nesta linha de pensamento, Erickson (1986, referido por Lessard-Hébert *et al.*, 2010) entende a investigação qualitativa como interpretativa, pois procura compreender “o significado conferido pelos atores às ações nas quais se empenharam” (p.32), significado esse que resulta de um processo de interpretação, o qual é determinante na vida social. Neste sentido, o objeto da investigação interpretativa é não o comportamento mas sim a ação e a criação de significado pelos atores sociais, pelo que a abordagem interpretativa, remetendo para a dimensão social e tomando em linha de conta a relação entre “as perspetivas dos atores e as condições ecológicas da ação na qual se encontram implicados” (*idem*, p.41), ilumina a diversidade subjacente à aparente uniformidade do real social. Entre os campos de interesse identificados como pertinentes na investigação interpretativa em educação, surge “a natureza e o conteúdo das ‘perspetivas-significados’¹⁷ do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo” (*idem*, p.42). Também Lessard-Hébert *et al.* (2010), evocando Van der Maren, referem a pertinência do recurso a investigações qualitativas face ao tipo de dados acessíveis no campo da educação, situando-as no domínio das teorias interpretativas, pelas quais se visa dizer “o que tem sentido” (p.90).

A abordagem qualitativa é também entendida como compreensiva, pois permite fundar o conhecimento das realidades sociais “a partir dos saberes do senso comum que todos os indivíduos possuem relativamente à sua própria realidade, à sua própria história e ao

¹⁷ Conforme original.

seu próprio local de inserção no campo social” (Lessard-Hébert *et al.*, 2010, p.46). Assim, a construção subjetivamente vivida do objeto social determina que, para estudar o social, é necessário compreendê-lo.

Guerra (2010) refere também a rutura epistemológica, teórica e metodológica entre os pressupostos da abordagem indutivo-exploratória e os da abordagem lógico-dedutiva. A autora sistematiza a especificidade das perspectivas compreensivas pela sua “orientação para a identificação das práticas quotidianas e das emergências de novos fenómenos sociais, que elucidam ou transformam, no *hic et nunc* das dinâmicas sociais, as regras ou as instituições existentes.” (p.9). São as perspectivas compreensivas que visam dar conta da complexidade das dinâmicas sociais e dos processos de mudança, procurando o sentido da ação coletiva pela compreensão dos sentidos e das racionalidades que motivam a ação individual e produzem a sociedade em que nos inserimos. Sublinhando a convergência de diferentes correntes nas perspectivas compreensivas e apontando os principais marcos do desenvolvimento destas perspectivas, Guerra (2010) mostra como, do ponto de vista ontológico, o objeto de análise das perspectivas compreensivas é o mundo humano, centrando-se as análises nas racionalidades dos sujeitos, na estratégia dos atores e na interdependência entre os atores e o sistema em que se inserem. Assim, o postulado da interpretação na pesquisa qualitativa assume um duplo princípio de causalidade:

ao nível geral, os seres humanos constroem um conhecimento da natureza e dos outros seres humanos graças à (por causa da) interpretação da vida social e, a um nível especificamente social, essas interpretações de nível geral conduzem a (são a causa de) determinadas ações levadas a cabo pelos seres humanos (Guerra, 2010, p.16).

Nas perspectivas paradigmáticas qualitativas, tornar-se-á ainda importante referir o surgimento, no Brasil, a partir dos anos 1990, do grupo dos *cotidianistas*¹⁸, defensores de uma metodologia qualitativa, e de que Oliveira & Sgarbi (2008) nos dão conta. Estes autores, discutindo as mudanças gradativas nos sentidos de objetividade e subjetividade na construção do conhecimento científico pela des-dicotomização que caracteriza a pós-modernidade, referem a importância dos estudos do quotidiano para “acessar o mundo da vida, a dimensão histórico-empírica da sociedade” (p.84). Os mesmos consideram que os estudos do quotidiano podem constituir um importante contributo para a reflexão sobre a emancipação e o papel da educação: assumindo o ato educativo como um

¹⁸ O termo é brasileiro.

“processo que remete a enredamentos, inter-relações, e negociações na constituição, na modificação e na consolidação dessas redes” (p.91), esses estudos possibilitariam a compreensão da dinâmica complexa dos processos educativos, onde os diversos atores estão “imersos numa realidade social que os transcende e que, ao mesmo tempo, é por eles criada cotidianamente, impossível de ser reduzida às normas e aos modelos que as explicam formalmente.” (p.92) Sublinham ainda estes autores que

o estudo de diferentes práticas cotidianas, dos modos como professoras e professores levam para as salas de aula valores de solidariedade, de igualdade nas relações de gênero e de responsabilidade coletiva criam formas novas e apropriadas às suas turmas de abordar conteúdos e reinventar relações, busca alternativas, permite entrever a complexidade que atribuímos ao cotidiano escolar (p.97).

Consideramos, assim, que a nossa investigação se situa no paradigma qualitativo, pois o nosso objeto de estudo – o sentido da experiência na construção da profissionalidade docente – reclama uma abordagem indutiva, em contexto de descoberta. Tendo por objeto os significados atribuídos pelos sujeitos às ações e acontecimentos que constituem a sua vida profissional, assumimos, na forma de pesquisa adotada, na linha da abordagem interpretativa, que “o objeto social não é uma realidade exterior, é uma construção subjetivamente vivida”, nas palavras de Herman (1983, citado por Lessard-Hébert, 2010, p. 48), e que “o mundo pensado e dito, o mundo relatado, é o mundo por excelência” (Oliveira & Sgarbi, 2008, p.106); consideramos, também, esta investigação a que nos propomos uma investigação exploratória – o que pretendemos refletir no título do estudo -, tomando também em linha de conta que a “pesquisa indutiva ou exploratória [é aquela] pela qual se deseja encontrar coisas mais do que provar coisas” (Van der Maren, 1996, p.13). Também De Ketele & Roegiers, que definem investigação como “um processo sistemática e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio” (1993, p.104), caracterizam a investigação exploratória como aquela cujo objetivo principal é formular hipóteses, que não reclama a exigência estrita de medidas nem a estimativa do grau de validade e fiabilidade quando se observam fenómenos pouco ou mal conhecidos e em que o valor prioritário é a criatividade, combinada com o rigor. No entender destes autores, a investigação exploratória consigna os procedimentos adotados na fase heurística da investigação, em que o investigador “deve ser muito mais um explorador e um detetive do que um homem de lei” (*idem*, p.117).

3. Procedimentos metodológicos

Esta investigação procura compreender como é que a prática profissional contribui para a profissionalidade do professor, acedendo às perceções dos professores sobre o seu desenvolvimento profissional e sobre as principais mudanças do seu contexto profissional e focando-se no testemunho de professores que iniciaram o seu exercício profissional na viragem para o século XXI. Assim, os fundamentos epistemológico e ontológico deste estudo, anteriormente evocados, correlacionam-se com um conjunto de procedimentos específicos, de opções metodológicas, assumidas neste estudo, constituindo-o como um estudo de caso – sendo o caso a geração de professores que iniciaram a sua carreira profissional entre os anos 80 e 90 do século XX e a sua problemática a relação entre a prática profissional dos professores e o seu desenvolvimento profissional, no contexto da mudança societal e educativa.

O estudo de caso qualitativo, segundo Merriam (1988, em Carmo & Ferreira, 2008, p. 235), apresenta como principais características ser particular, descritivo, heurístico, indutivo e holístico, perseguindo a compreensão dos processos e dos acontecimentos. Yin (1988, em Carmo & Ferreira, 2008, p. 234), aponta que o estudo de caso constitui uma estratégia preferencial quando se pretende saber o “como” e o “porquê”, definindo-o como uma abordagem empírica que toma, por objeto, um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real, com abertura ao contexto e privilegiando a utilização de múltiplas fontes de dados. Lessard-Hébert *et al.* inscrevem o estudo de caso num *continuum* dos modos de investigação, em que “varia o grau de construção, de abertura e de controlo do campo de investigação pelo investigador” (2010, p.168); nesse *continuum* dos modos de investigação, o campo de investigação do estudo de caso é caracterizado como mais real, mais aberto e menos controlado.

O estudo de caso qualitativo é um modo de investigação que orienta o quadro instrumental da recolha de dados, o qual deve ser harmonizado com as técnicas usadas nessa recolha. De Ketele & Roegiers definem a recolha de informações

como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes (1993, p.17).

Estes autores apresentam uma sistematização das principais funções da recolha de informações, de que se salientam as funções descritiva e heurística, que consideramos relevantes no nosso estudo: a primeira respeita à recolha de informações para a descrição de fenómenos ou de uma situação, a segunda realiza-se quando a atividade de recolha de informação é orientada para a emergência de hipóteses pertinentes; sublinham os autores referidos que, “numa investigação exploratória, a recolha de informações tem sobretudo uma função heurística (...) acessoriamente, a recolha de informações contribui para descrever o sistema em que se inscreve a investigação” (1993, p.143). Neste tipo de investigação, que os autores associam à exploração de um domínio, são também importantes as funções da recolha de informações relativas ao sistema: a função prospetiva – relacionada com o estudo do futuro longínquo, como, por exemplo, a questão da adequação da escola à evolução da sociedade - e a função preditiva – que tem como objeto a extrapolação de uma evolução, de comportamentos.

Como vemos, a escolha do método deve ser estabelecida pelo critério de adequação meio-objetivo. De Ketele & Roegiers definem um método como “um conjunto mais ou menos estruturado e coerente de princípios que devem orientar o conjunto de procedimentos do processo no qual se inscreve” (1993, p.154) e uma técnica como “um conjunto de procedimentos preestabelecidos que devem ser efetuados numa certa ordem e eventualmente num certo contexto mais ou menos condicionado consoante as técnicas.” (*idem*, p.154).

Na investigação em Ciências Sociais, a entrevista é um método intensivamente usado, quer como único meio de recolha de dados, quer associado a outras técnicas. Quivy & Campenhoudt (2008, p.193) apontam o método como especialmente adequado quando os objetivos da investigação pretendem construir “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas (...) os seus sistemas de valores, as suas referências normativas (...), os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização”; também Lessard-Hébert *et al.* (2010), apontam entre os modos de recolha de dados privilegiados na investigação qualitativa o inquérito, sublinhando a importância, no modo do inquérito, da entrevista, para recolher informações relativas a “atos observados e/ou opiniões expressas, os acontecimentos, os outros, o próprio; mudanças de atitudes, de influências; evolução dos fenómenos; significado das respostas; conteúdo latente” (p.145).

Assim, dada a natureza exploratória do nosso estudo, optámos exclusivamente pelo método do inquérito por entrevista. Como apontado, este método de recolha de informação tem como objeto não os factos mas as perceções dos sujeitos, não os comportamentos mas a ação e os seus significados para os sujeitos. Deste modo, a opção pelo método da entrevista permite proceder à recolha de informações numa situação natural – “uma situação é natural quando se desenrola num contexto que liberta a palavra, isto é, num contexto em que aquilo que é dito reflete o que é pensado e vivido” (De Ketele & Roegiers, 1993, p.175) -, embora manipulada, pois o entrevistado é dirigido para um determinado domínio da sua experiência de vida. Também, na opção pela entrevista como método de recolha de informações, pretendemos privilegiar a interação direta com os informadores, pois “o objetivo de qualquer entrevista é abrir a *área livre* dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a *área secreta* do entrevistado e a *área cega* do entrevistador.” (Carmo & Ferreira, 2008, p.142¹⁹).

A nossa escolha, no método do inquérito por entrevista, recaiu sobre a entrevista semidirigida ou semiestruturada, que é, por um lado, diretiva ao nível dos objetos sobre os quais pretendemos recolher informações, e, por outro lado, não diretiva, no que respeita à exploração pelo entrevistado dos temas propostos. De acordo com De Ketele & Roegiers (1993), são duas as principais vantagens da entrevista semidirigida, consubstanciadas na liberdade na maneira de se exprimir concedida ao entrevistado e na garantia da recolha de informações pertinentes. O grau de inferência, isto é, “a tendência para dar sentido à informação recebida” (*idem*, p.183), é, neste tipo de entrevista e segundo aqueles autores, moderado, embora deva ser elevado na fase de tratamento de dados.

CAPÍTULO 2. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

1. Etapas e procedimentos do trabalho de campo

No procedimento cujas etapas aqui se explanam respeitámos os três atos do procedimento científico que Quivy & Campenhoudt (2008) denominam rutura, construção e verificação, assim como as etapas ou operações que os concretizam.

¹⁹ Itálicos no original.

Assim, a rutura epistemológica constituiu-se em interação com a construção da problemática, sendo que procurámos também, na fase heurística da investigação, desenvolver previamente algumas leituras e, ainda que com carácter informal, algumas entrevistas exploratórias. Nestes diálogos informais, escolhemos como interlocutores úteis docentes de carreira, entre os quais figuras de referência para o investigador, pois que a pertinência socioprofissional da investigação se asseverou desde o início um critério importante; desses diálogos informais, resultou o apoio à clarificação e à maior objetividade e imparcialidade na delimitação da problemática: a relação entre a experiência docente e a profissionalidade docente.

Após a delimitação da problemática, procedemos progressivamente à construção do modelo de análise. Formulámos a questão de investigação - como é que a prática profissional contribui para a profissionalidade do professor? – e definimos os objetivos científicos do estudo:

- caraterizar o percurso profissional;
- identificar traços de profissionalidade desenvolvidos no exercício da profissão;
- conhecer a perceção, por parte dos professores, da mudança do sistema educativo;
- aceder à representação de desenvolvimento profissional.

A delimitação da problemática, a delimitação da questão de investigação e a definição dos objetivos científicos determinaram os pressupostos epistemológico e ontológico do estudo, e, em correlação, a abordagem metodológica nele assumida. Nesta etapa, fomos também construindo progressivamente o enquadramento teórico, visando assegurar a validade externa do projeto de investigação, situando-o “em relação a quadros conceptuais reconhecidos [pois] todo o trabalho de investigação se inscreve num *continuum* e pode ser situado dentro de, ou em relação a, correntes de pensamento que o precedem e influenciam” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.50).

Na escolha das leituras, respeitámos os critérios apontados por Quivy & Campenhoudt (2008), nomeadamente, e para além do critério de ligação ao tema, os de diversidade das abordagens e de integração de elementos quer de análise quer de interpretação. A escolha das leituras foi construída por “aproximações sucessivas” (Carmo & Ferreira, 2008, p.75), sendo de destacar o recurso à Internet como meio imprescindível de acesso a um número considerável de artigos publicados em revistas especializadas. As leituras

realizadas foram exploradas metodicamente, com recurso à elaboração de fichas de leitura, entre janeiro e maio de 2011, tendo-se seguido nos três meses seguintes a redação da revisão da literatura a que acedemos. Nesse mesmo período, de maio a agosto, construímos o instrumento da recolha de dados sob a forma de um guião de entrevista semiestruturada, constituído por perguntas-guia, cuja qualidade procurámos aferir juntos aos interlocutores atrás referidos. Na construção desse instrumento, procurámos assegurar a observância dos parâmetros apontados por De Ketele & Roegiers (1993, p.203): i) de pertinência, pela relação entre as características da recolha de informações ditadas pelos objetivos da investigação e o tipo de informações a recolher; ii) de validade, pela relação entre o tipo de informações a recolher e a estratégia de recolha, e iii) de fiabilidade, pela recolha das informações úteis aos objetivos da investigação. Entre julho e agosto, procedemos à seleção da amostra e aos contactos com os sujeitos a entrevistar, tendo o trabalho de campo tido lugar nos meses de setembro e outubro. O tratamento e a análise dos dados recolhidos, assim como a redação das conclusões, decorreu durante os meses seguintes.

2. Identificação e caracterização da amostra

Na investigação qualitativa, a questão da amostragem deve ser compreendida à luz da especificidade do objeto epistemológico e do método indutivo que lhe é adequado e à luz da representatividade social (Guerra, 2010) que os resultados devem traduzir, e não da sua representatividade estatística ou da possibilidade da sua generalização. Em função desta especificidade, Guerra (2010) desaconselha o uso do conceito, propondo antes a designação de universo de análise qualitativa, ainda que, como a autora reconhece, muitos autores façam uso do conceito de amostragem no âmbito do paradigma qualitativo.

Neste estudo, a definição do universo de análise, que passaremos, ainda assim, a designar também por amostra, corresponde a uma amostra teórica, formulada em função de características precisas em relação com os dados a recolher; assim, a identificação da amostra foi feita pela técnica de amostragem não probabilística e intencional (Trochim, 2006; Merriam, 2001).

Procedemos à constituição dos perfis a entrevistar - professores de carreira do terceiro ciclo do ensino básico, com uma experiência profissional, em 2010, entre os vinte e

trinta anos de serviço, da disciplina de Língua Portuguesa e com exercícios profissionais predominantemente letivos, em meio semirural e urbano, com percursos por pelo menos mais de um estabelecimento escolar -, ilustrando os seguintes critérios:

- i. o pertencer à geração de professores de carreira que iniciam o seu exercício profissional no último quartel do século XX;
- ii. o situar-se na fase de meia-carreira, entendida como momento-charneira no ciclo de vida profissional;
- iii. a prática de ensino-aprendizagem com alunos do terceiro ciclo, correspondente a uma fase do ciclo de vida de descoberta e definição da identidade com consequências diretas sobre o comportamento dos alunos;
- iv. o ser docente da disciplina curricular de língua portuguesa pela centralidade curricular da área, a sua natureza transversal e transdisciplinar, a complexidade do seu objeto, a multiplicidade de objetivos formativos que tem assumido, a sua relação de proximidade com fatores de ordem social, económica, política, tecnológica e científica, e as suas implicações no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos (Leal, 2009, p.8);
- v. a apresentação de um percurso profissional diversificado quanto ao local de exercício, com o objetivo de evitar a situação de sedimentação de práticas profissionais próprias de um determinado contexto profissional.

As características gerais da amostra são apresentadas na Figura 9:

Entrevistado	Sexo	Idade	Início da prática profissional	Número de escolas do exercício docente	
				Meio urbano	Meio semiurbano
1	F	47	1984	3	1
2	F	48	1989	1	2
3	F	49	1984	3	---
4	F	47	1984	4	---
5	F	50	1984	3	2
6	M	50	1979	3	3

Figura 9: Caracterização da amostra

Ainda no tocante à explicitação da amostra constituída, acresce que foi intencional a seleção de uma maioria de entrevistados do sexo feminino, pela distinção de género que tem sido investigada na profissão docente, sendo que a seleção de um entrevistado do sexo masculino visou evitar algum enviesamento nos dados a recolher e simultaneamente propiciar o questionamento durante a fase de análise e tratamento dos dados recolhidos.

3. A recolha e o tratamento dos dados

Na aplicação técnica do método do inquérito por entrevista, definimos, depois da constituição da amostra, o número de entrevistas a realizar tendo em conta que a decisão sobre esse número dependem “do estágio de conhecimento do objeto, do estatuto da pesquisa, do tipo de definição do universo em análise, dos recursos disponíveis para o investigado” (Guerra, 2010, p.47). Optámos, como referido, pela entrevista semiestruturada, semidirectiva, ou semidirigida, para a qual preparámos um guião – “uma série de perguntas-guia, relativamente abertas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.192), um instrumento orientador cuja aplicação não necessita obedecer a uma ordem rígida na sequência das questões, permitindo uma grande flexibilidade no processo de exploração e uma constante adaptação ao perfil do entrevistado. Esse guião é apresentado em Anexos.

Este tipo de entrevista – semiestruturada - é classificado por Lessard-Hébert *et al.* (2010) na categoria da entrevista orientada para a resposta, revelando uma aproximação com a entrevista clínica, pois “o investigador, orientado por questões ou hipóteses de investigação, tenta suscitar, à medida que a entrevista se desenrola, a revelação de informações que lhe permitam (...) elucidar o problema formulado” (p.164), devendo o investigador ir adaptando cada nova questão em função da resposta ou da informação que o indivíduo acabou de lhe dar, a fim de a aprofundar e melhor a compreender.

Para a aplicação da entrevista, cumprimos os passos recomendados: procurámos familiarizar-nos com as técnicas da entrevista; realizámos contactos preliminares com os sujeitos a entrevistar, de modo a verificar a sua adequação ao perfil previsto e a sua disposição para partilhar com o investigador as informações pertinentes; explicitámos, nesses contactos preliminares, todas as informações necessárias e esclarecemos os

princípios éticos observados; entregámos aos sujeitos a entrevistar o guia da entrevista, com vista à sua preparação pessoal, e agendámos o local e a data da entrevista individual.

Como referem Quivy e Campenhoudt (2008, pp. 191-192), “nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados”. Assim, durante a realização das entrevistas, inspirámo-nos na técnica da escuta ativa, fitando e encorajando o indivíduo, pois as boas entrevistas “caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136), devendo o entrevistador possuir uma postura empática, aproveitando os silêncios para dirigir o rumo da conversa para os tópicos que interessam, evitando parcialidade nas questões e perguntas indutoras, procurando utilizar perguntas de aquecimento e focagem e manter o controlo com diplomacia.

As entrevistas decorreram como uma conversa informal, em locais como o jardim público, a casa do entrevistado ou uma sala de aula desocupada, tiveram a duração média de 90 minutos e foram gravadas em suporte áudio; o guião da entrevista foi respeitado, tendo sido adaptada a formulação das perguntas ao desenvolvimento da conversa e introduzidas questões com vista à recuperação de aspetos considerados pertinentes. Durante o decurso do encontro, procurámos captar, através da observação, outros aspetos relativos ao comportamento do entrevistado e ao ambiente vivido durante a entrevista, pois Quivy & Campenhoudt (2008, p. 194) recomendam “a elucidação daquilo que as perguntas do investigador, a relação de troca e o âmbito da entrevista induzem nas formulações do interlocutor”; nesta linha, anotaremos fundamentalmente a convivialidade profissional – marcada pela forma de tratamento por ‘tu’ e pela partilha de um universo de referência comum –, facilitadora do diálogo, e também a observação de pausas e silêncios coincidentes com a atitude introspetiva necessária à recuperação da memória ou à atribuição de significados aos acontecimentos vividos – num sinal, a nosso ver, de autenticidade das respostas. Como o referem Lessard-Hébert *et al.* (2010, p.84), a validade da recolha de dados depende também da colaboração e da relação de confiança estabelecida entre investigador e indivíduos; para tal, a observância dos princípios éticos revela-se fundamental: a informação correta aos indivíduos, no início

do trabalho de campo, sobre os objetivos da investigação; a proteção das informações e a proteção dos indivíduos contra riscos psicológicos ou sociais; a neutralidade de juízos face aos indivíduos; a garantia de confidencialidade.

Como técnica de tratamento da informação recolhida, utilizámos a análise de conteúdo, que Bardin define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos.” (2009, p.44)

Na análise de conteúdo aqui desenvolvida, foi usado o método indutivo, tendo sido adotado o tipo de análise exploratório e qualitativo. Foram cumpridas as etapas fundamentais apontadas de seguida na Figura 10, procurando concretizá-las de acordo com Bardin (2009), com vista à concretização da análise de conteúdo categorial.

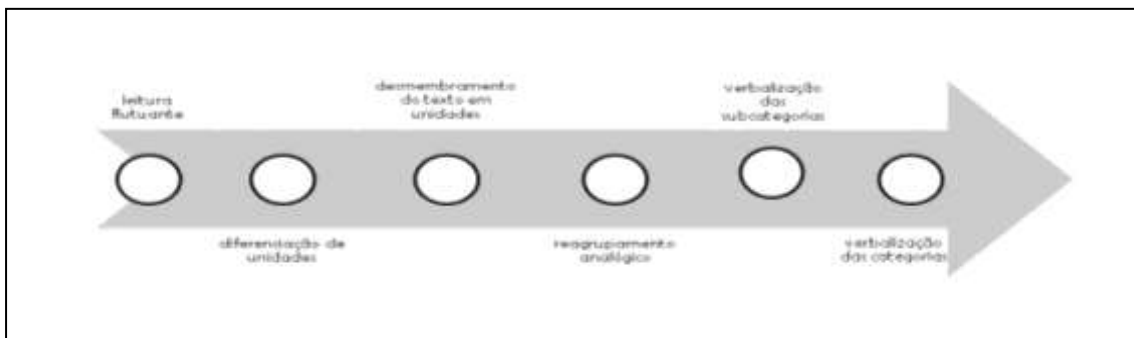


Figura 10 : As etapas desenvolvidas na análise de conteúdo

Fonte: Elaborado a partir de Bardin, 2009

A inferência surge como um “procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada” (Carmo & Ferreira, 2008, p.270) da análise de conteúdo à interpretação dos dados recolhidos; pretende-se que esta interpretação, feita à luz dos objetivos, contribua para uma compreensão e explicação do fenómeno que é o objeto de estudo. O critério de categorização adotado foi o semântico, tendo as categorias sido induzidas pela análise temática. Na definição das categorias, procurou-se o respeito pelos atributos indicados por Bardin (2009): exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

4. Validade interna

Os critérios de cientificidade são “as normas a partir das quais um juízo pode ser aplicado ao valor dos conhecimentos obtidos através de uma investigação cujos

postulados e procedimentos se inserem no âmbito da investigação qualitativa.” (Lessard-Hébert *et al.*, 2010, p.63); os critérios de cientificidade – de objetividade, de fidelidade e de validade - aplicados às metodologias qualitativas diferem, ao nível dos procedimentos, dos aplicados às metodologias quantitativas (*cf.* Lessard-Hébert *et al.*, 2010).

Para assegurarmos, neste estudo, o critério de objetividade, entendido, na metodologia qualitativa, como objetivação, procurámos a explicitação clara dos procedimentos; para assegurarmos o critério de fidelidade, entendido como a persistência de um procedimento de medida, assumimos a técnica da análise de conteúdo atrás descrita, explicitando-a, de forma a viabilizar a generalização dos procedimentos; para assegurarmos o critério de validade, entendida como validação interna, preocupámo-nos com a coerência programática, entendendo-se esta como “uma resposta ao problema da lógica da argumentação ou da demonstração que ligam as diversas componentes de uma pesquisa entre si” (Lessard-Hébert *et al.*, 2010, p.68), fundamento da validade teórica: “o modo como é construída a ligação inferencial entre os factos alvos de observação e os conceitos ou modelos teóricos a ele ligados” (*idem*, p.70).

O critério da pertinência socioprofissional dos resultados da investigação, isto é, a transferência possível dos resultados para as aplicações profissionais (*cf.* Lessard-Hébert *et al.*, 2010), é também um parâmetro do critério de validade, que, julgamos, o nosso estudo respeita.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta investigação procura compreender como é que a experiência da prática profissional contribui para a profissionalidade do professor, focando-se no testemunho de professores que iniciaram o seu exercício profissional na viragem para o século XXI. O objeto de estudo da investigação pressupõe, assim, a valorização da experiência da prática profissional pela relação estabelecida com o desenvolvimento profissional do professor, o qual, por sua vez, se relaciona com o sucesso educativo (*cf.* Tsui, 2009; Canário, 2000; Longhran, 2002; Perrenoud, 1993; Beijaard *et al.*, 2000; Eraut, 1994).

Pretendemos, portanto, focar o nosso estudo na geração de professores cuja vida profissional se iniciou entre as décadas de 80 e 90 do século XX, no período da pós-massificação do ensino e da integração de Portugal na comunidade europeia, e se desenvolveu em plena viragem do milénio. Assim, buscámos caracterizar o percurso profissional do universo do nosso estudo, conscientes da importância das variáveis individuais e contextuais na relação entre a experiência da prática profissional e o desenvolvimento profissional docente; procurámos igualmente aceder às perceções dos professores sobre as principais mudanças do seu contexto profissional e ao(s) sentido(s) que as representações e a prática dos professores imprimem à realidade educativa no contexto da mudança societal e da mudança do sistema educativo.

Deste modo, e dada a natureza exploratória do presente estudo, buscámos conhecer os significados atribuídos pelos sujeitos às ações e acontecimentos que constituem a sua vida profissional, assumindo, na forma de pesquisa adotada, na linha da abordagem interpretativa, que “o mundo pensado e dito, o mundo relatado, é o mundo por excelência” (Oliveira & Sgarbi, 2008, p.106).

Assim, a análise de conteúdo - como técnica de tratamento da informação recolhida na entrevista semidirigida -, por meio de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2009, p.44), permitiu-nos construir gradualmente a inferência de conhecimentos que consubstancia a interpretação dos dados ora apresentada.

Pelo atrás exposto, optámos, na concretização da análise de conteúdo categorial, pelo critério semântico de categorização, tendo as categorias sido induzidas pela análise

temática; optámos, igualmente, pela preservação da unidade de contexto e não pela sua redução à unidade de registo, pela riqueza semântica do discurso. Foi também intencional a apresentação das unidades de contexto sem distinção dos diferentes sujeitos entrevistados, procurando-se, assim, a valorização da análise temática e uma visão holística das experiências e perceções expressas nos diferentes discursos; no entanto, sempre que a interpretação dos dados o reclamou, mantivemos distintas as vozes dos sujeitos entrevistados. Com vista à apresentação da interpretação dos dados, organizámos a Figura 11, que correlaciona os objetivos do estudo e a categorização semântica a que a análise dos dados nos conduziu; como se disse, progrediremos na discussão e interpretação dos dados norteados por estas categorias e pelas suas subcategorias, com cuja rede conceptual²⁰ abriremos cada secção desta Parte III.

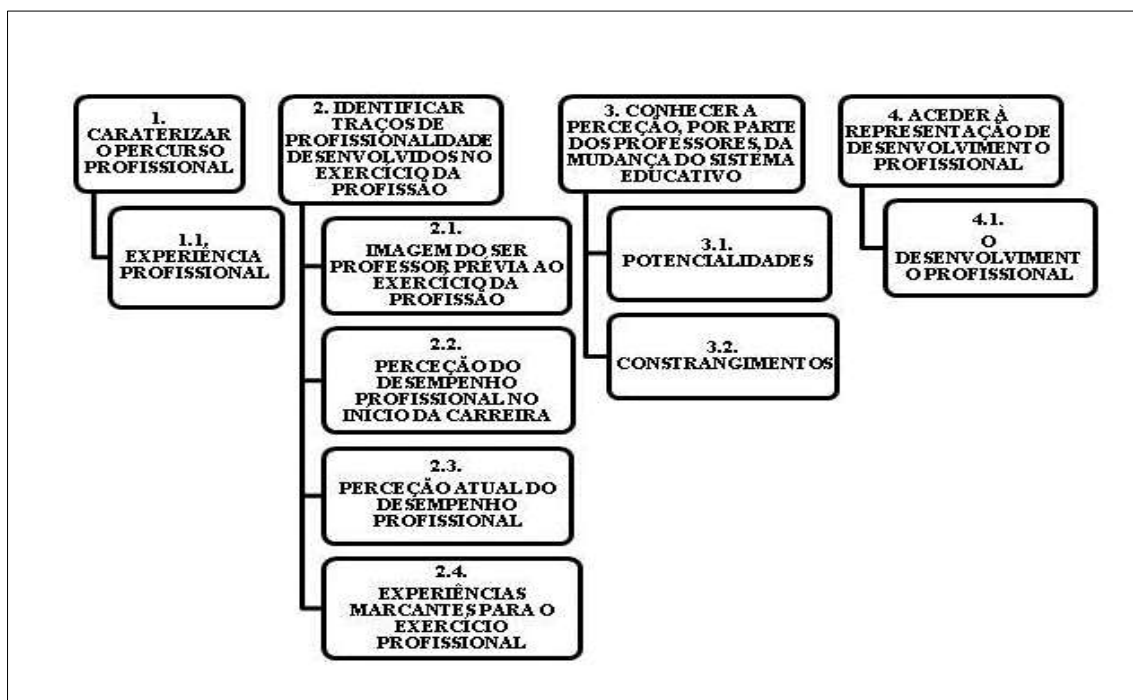


Figura 11 : Correlação objetivos da investigação e categorias semânticas

Ao longo da apresentação e discussão dos dados qualitativos recolhidos e analisados, esforçar-nos-emos ainda por construir “a ligação inferencial entre os factos alvos de observação e os conceitos ou modelos teóricos a ele ligados” (Lessard-Hébert *et al.*, 2010, p.70) e por evidenciar a pertinência socioprofissional dos resultados da investigação, isto é, a transferência possível dos resultados para as aplicações profissionais (Lessard-Hébert *et al.*, 2010), aspetos que sistematizaremos na conclusão.

²⁰ Vide Figuras 12, 15, 16, 17, 18, 19 e 22.

1. Os percursos profissionais – da entrada na profissão à meia-carreira

O conhecimento do percurso profissional dos professores assevera-se determinante para a compreensão da percepção da sua identidade e do seu desenvolvimento profissional. Neste âmbito, consideramos o conceito de desenvolvimento profissional como um processo, em cuja análise é necessário incluir uma abordagem psicológica e sociológica do percurso da pessoa na organização e do jogo das interinfluências, surgindo, assim, o contexto pessoal, o contexto organizacional e a experiência profissional como componentes que influenciam o ciclo de vida profissional, em clara articulação com o desenvolvimento pessoal. Na análise categorial representada na Figura 12, exploramos os dados com vista ao conhecimento do percurso profissional do universo do nosso estudo.

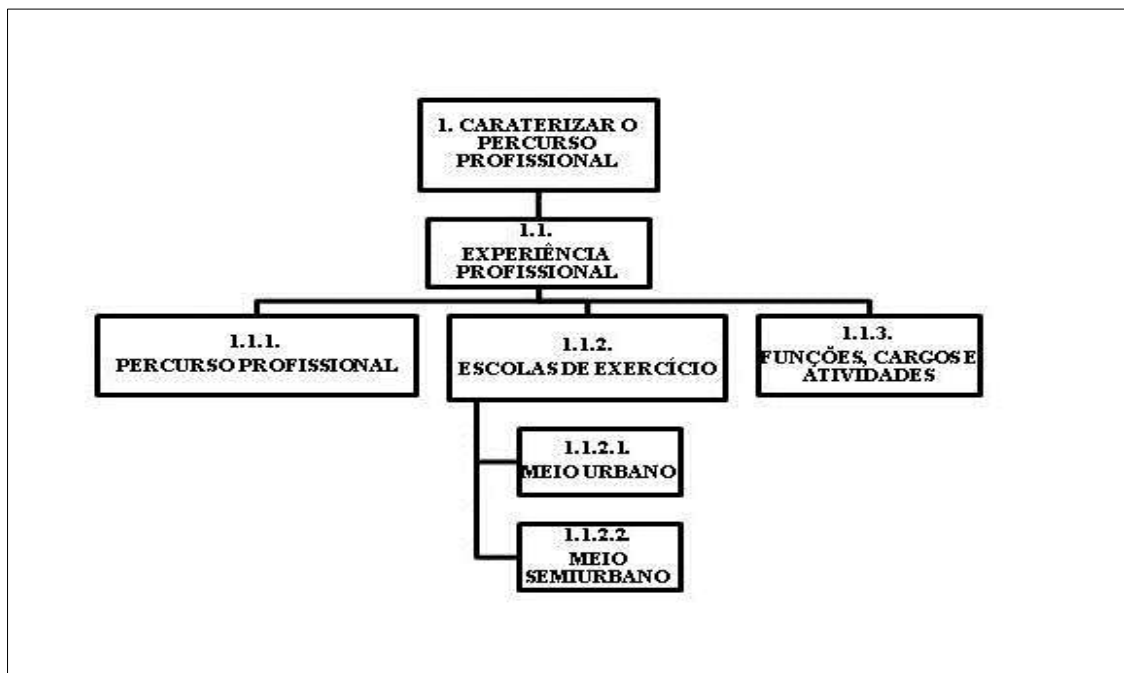


Figura 12 : Objetivo 1, categoria 1 e subcategorias

Para a compreensão do percurso profissional do nosso universo de análise, procurámos caracterizar a sua experiência profissional desde a entrada na carreira até ao momento de estabilização profissional, entendida aqui como a integração na carreira profissional. É, portanto, esse percurso individual que representamos na Figura 13.

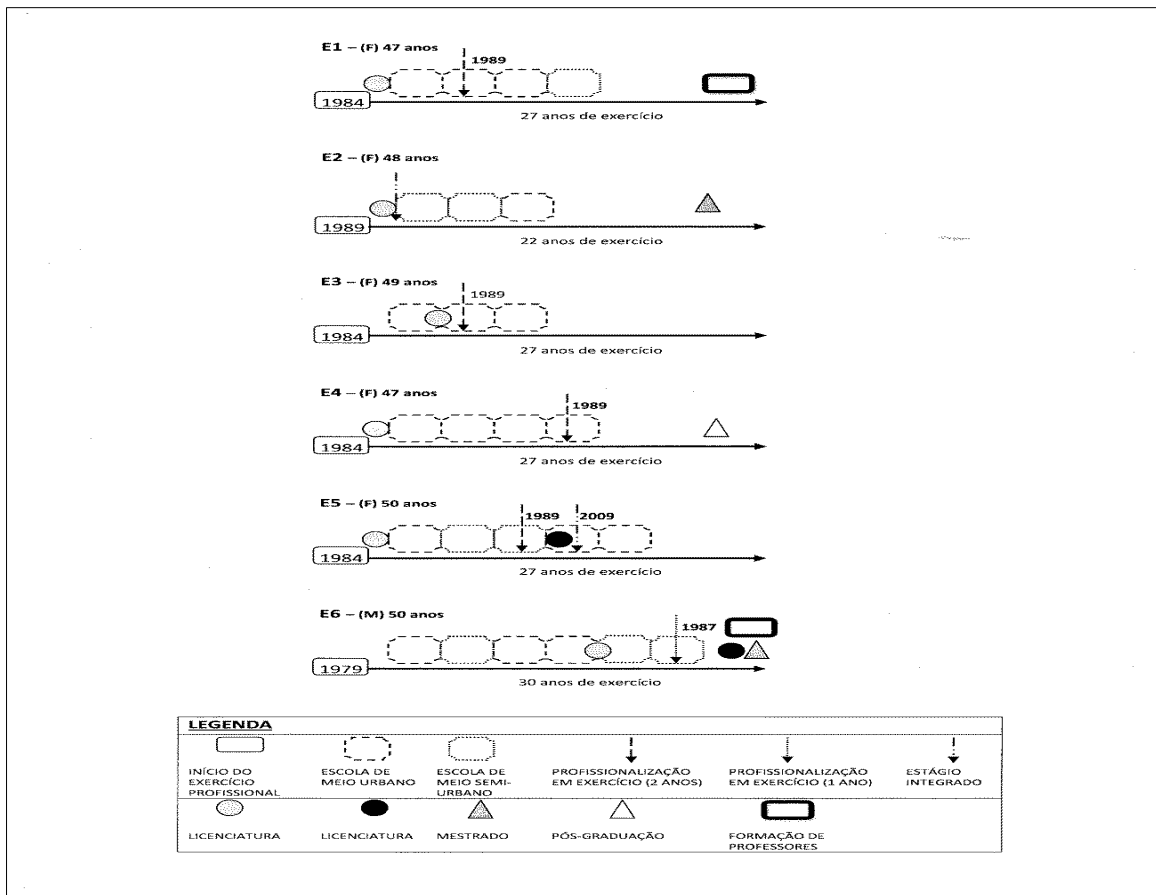


Figura 13 : Análise comparativa dos percursos profissionais individuais

Da análise dos dados recolhidos, destaca-se, em primeiro lugar, a obtenção de habilitação própria para a docência pelo grau de licenciatura em altura imediatamente anterior ao início do desempenho profissional; esta situação apenas não se verifica no caso de E6, que, com habilitação suficiente, exerceu a função docente ao mesmo tempo que concluía a sua licenciatura.

É relevante também a observação de que, maioritariamente, estes professores possuíam habilitação própria para o ensino, à entrada na profissão, mas apenas realizaram a sua profissionalização após um período que variou entre 5 e 7 anos. Assim, regista-se este dado contextual próprio deste grupo geracional: o facto de a licenciatura frequentada não integrar a dimensão pedagógico-didática de preparação para o ensino e ter abarcado apenas conhecimentos conteudinais. Esta situação apenas não se verifica no caso de E2, cuja habilitação própria integrou já a preparação específica para o ensino:

eu terminei a licenciatura e depois inscrevi-me num biénio de transição, apelidado biénio de transição na altura, que era apresentado como uma etapa de transição entre a licenciatura que até então tinha existido e uma nova licenciatura que incluía já a preparação para a prática letiva (E2).

Ainda no tocante ao modelo de profissionalização²¹ da maioria dos professores entrevistados, devemos apontar que o mesmo consistiu na frequência de formação desenvolvida nas escolas superiores de educação, que decorreu em simultâneo com o exercício profissional; esse modelo de formação tinha uma duração de dois anos letivos, sendo o primeiro ano dedicado às unidades curriculares e o segundo à supervisão da prática pedagógica do docente em formação por um orientador que trabalhava em articulação com a escola superior de educação. A maioria dos professores sujeitos a esse modelo possuíam já, como se registou, alguns anos de experiência profissional e, em função deste tempo de serviço, frequentaram dois anos de formação ou apenas um, como é o caso de E6; esta distinção feita em função do tempo de exercício profissional permitirá depreender a relevância reconhecida pelo nível macro à experiência da prática profissional na dimensão pedagógica do ensino. Finalmente, há ainda a destacar o caso de E5, que, com cerca de 25 anos de exercício profissional, realizou uma segunda profissionalização, na sequência da frequência de uma segunda licenciatura com ramo de ensino.

Concluindo a referência a estes primeiros dados, deveremos ainda sublinhar a relevância do facto de a nossa amostra, dentro deste grupo geracional, ter maioritariamente ingressado na profissão sem preparação pedagógica ou didática pois, por essa mesma circunstância, a análise do processo do seu desenvolvimento profissional pode constituir – como o pretendemos – uma oportunidade de descoberta de processos transformacionais na criação da *persona* profissional.

Regressando à observação da Figura 13, destacamos como significativo o investimento dos professores entrevistados na prossecução da sua formação académica, por iniciativa pessoal²²: dois dos entrevistados concluíram uma nova licenciatura – um, com o objetivo de garantir colocação num grupo de recrutamento em expansão; o outro, com vista ao enriquecimento pessoal e cultural -; um entrevistado é detentor de um diploma de pós-graduação e um outro do grau de mestre; dois dos entrevistados possuem ainda o estatuto de formadores de professores, obtido em resultado de formação especializada

²¹ O significado atribuído pelos professores entrevistados ao modelo de profissionalização é desenvolvido no ponto 2.2.

²² No Estatuto da Carreira Docente, nos artigos 13º, 14º e 15º (Secção II, capítulo III do Decreto-Lei nº 270/2009), são distinguidas as modalidades de formação inicial, de formação especializada e de formação contínua, respetivamente; para além dessas modalidades, este Estatuto reconhece também, no seu artigo 16º, a formação de iniciativa pessoal com vista ao desenvolvimento profissional, admissível como frequência de formação contínua.

frequentada; apenas um entrevistado não regista qualquer dado relativamente ao investimento na formação de iniciativa pessoal. Tendo em conta esta análise, poderemos considerar como relevante o investimento pessoal na formação, por parte dos professores entrevistados neste grupo geracional, aparentando ser a aprendizagem ao longo da vida uma dimensão significativa.

No seu percurso profissional, os professores entrevistados revelam ter desempenhado funções docentes num número de escolas que oscila entre 3 e 5, sendo que ficaram colocados na escola onde atualmente exercem entre 5 e 7 anos após a entrada na profissão; assim, a duração média de permanência nas escolas na fase anterior à profissionalização foi de um a dois anos, e, após a profissionalização, verifica-se a estabilização no mesmo estabelecimento de ensino – exceção feita ao caso de E5 que, por motivos pessoais e profissionais, optou por concorrer à colocação em outro estabelecimento de ensino. Este dado assevera-se importante quando olhado, mais adiante, à luz da sedimentação ou renovação das práticas e conceções dos docentes.

Ao longo do seu desempenho profissional, que varia, à altura das entrevistas, entre 22 e 30 anos de serviço efetivo (isto é, com componente letiva), os entrevistados desempenharam outras funções para além da docente. Tendo em conta que o artigo 5º do Despacho normativo nº 24/2010, de 23 de setembro de 2010, afirma, no seu ponto 1., que “a «experiência profissional» pondera o desempenho de funções ou atividades, incluindo as desenvolvidas no exercício dos cargos a que se refere a alínea d) do n.º 1 do artigo 3º”, julgámos pertinente caracterizar, à luz desta aceção, a experiência profissional dos entrevistados; é, portanto, o que representamos na Figura 14:

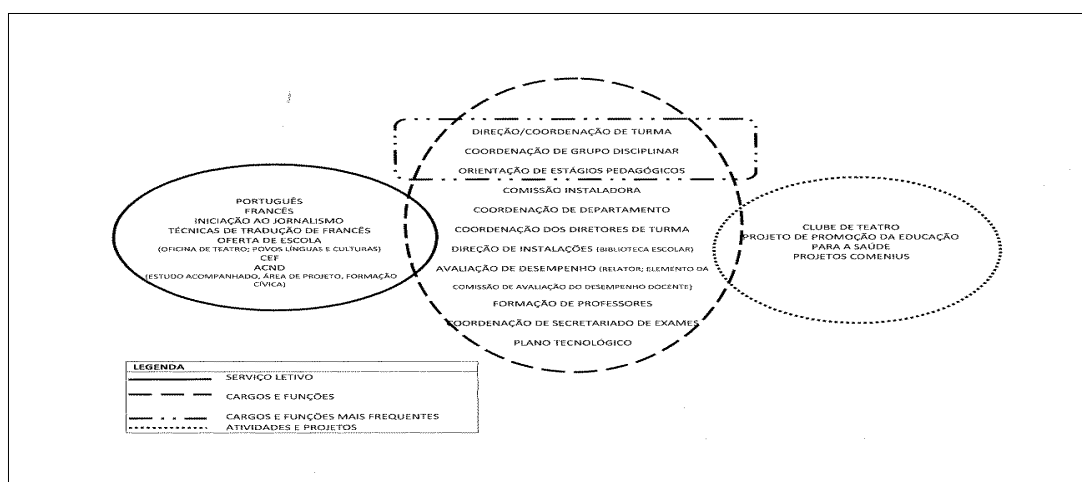


Figura 14: Desempenho de funções e atividades e exercício de cargos

Os dados recolhidos e sistematizados na Figura 14 revelam a complexidade dos desempenhos reclamados aos docentes. De facto, evidencia-se a pluralidade de disciplinas e áreas curriculares não disciplinares cuja docência foi assumida pelos entrevistados, por vezes longe da sua área de preparação científica e por vezes exigindo-lhes a criação da própria matriz curricular, como é o caso da disciplina designada oferta de escola ou da área não disciplinar designada Formação Cívica. Para além desta observação, torna-se igualmente evidente a predominância do exercício de cargos de natureza bastante diversa; os cargos de direção/coordenação de turma²³, de coordenação de grupo disciplinar e orientação de estágios pedagógicos destacam-se como recorrentes na prática profissional e também como extensivos ao maior número dos entrevistados. Este retrato da experiência profissional ilustra uma dimensão da complexificação do papel do professor na escola atual, complexificação essa retratada em autores como Perrenoud, Shulman, Hargreaves, Fullan e Guskey. Mais adiante, observaremos melhor como é que os entrevistados percecionam o desempenho destas funções e cargos.

Concluindo a reconstrução do percurso profissional dos entrevistados, voltamos a recuperar a representação da Figura 13 para ponderar as escolas de exercício profissional, que caracterizámos como de meio urbano e de meio semiurbano²⁴. De acordo com os dados recolhidos, a perceção do contexto organizacional e das finalidades educativas difere consoante o meio em que a escola se integra; para além disso, no seio dos meios urbanos parecem perfilar-se também diferenças entre as escolas, ditadas pela população discente que as escolas servem. Assim, passamos, de seguida, à apresentação e discussão dos dados relativos primeiro, às escolas de exercício de meio urbano e, depois, às escolas de exercício de meio semi-urbano.

ESCOLAS DE EXERCÍCIO: MEIO URBANO
<ul style="list-style-type: none"> • a típica escola suburbana, com alunos muito problemáticos • os alunos que as outras escolas não queriam • os alunos moravam a meia dúzia de passos da escola ou apanhavam um transporte público que demorava 5 ou 10 minutos • para a maioria a escola é a continuação de casa em termos de estímulos, de vivências • centro urbano mas a receber muitos alunos das aldeias, miúdos que trabalhavam, que estavam a estudar à noite

²³ O cargo de coordenação de turma é mais abrangente que o de diretor de turma, integrando funções como, por exemplo, a de coordenação e acompanhamento de estágios profissionais.

²⁴ Esta classificação obedece à definição veiculada pelo Instituto Nacional de Estatística, que considera espaço urbano e espaço semi-urbano secções com, respetivamente, e entre outros critérios, população residente igual ou superior a 5 000 habitantes e igual ou superior a 2000 habitantes e inferior a 5000 habitantes. Esta classificação reflete, também, o facto de os entrevistados serem docentes do 3º ciclo e de, portanto, as escolas de exercício se integrarem num desses espaços.

- um ambiente mais urbano, turmas com muitas expectativas relativamente aos resultados escolares, alunos acompanhados, maioritariamente
- dentro da própria cidade há alguma discriminação, [uma] era a escola industrial, a outra era o liceu
- grande formalismo, o peso institucional do antigo liceu, alguma distância entre o professor que chega e o professor que estava instalado
- por parte dos funcionários, algum tratamento muito respeitoso com os professores, era esta tradição dos liceus
- algum ambiente de *stress*, uma grande preocupação em ensinar
- na cidade, sempre houve aquele estigma, o liceu é que era a escola boa, o liceu é que tem bons alunos
- uma escola relativamente recente mas, como foi criada nos arredores da cidade, também poucos meninos queriam ir para lá
- uma escola TEIP, de intervenção prioritária porque tínhamos desde alunos de etnia cigana, a alunos chineses, alunos indianos, alunos que iam para lá porque o tribunal de menores os enviava para lá, os que tinham problemas familiares, problemas de abandono, etc.
- outra escola da cidade, o ambiente é diferente, os alunos são diferentes, sentimos que eles são motivados e que querem aprender
- não tenho ideia de ter tido gesto simpático nenhum de pai de aluno nenhum
- urbanas mas muito diferentes uma da outra
- um meio da periferia, os alunos viviam o drama de terem sido trazidos para aquele espaço, não terem ali raízes nenhuma
- os piores alunos das escolas em volta eram todos recambiados [para ali], os maus todos
- era uma escola muito, muito, muito problemática

Nas escolas de meio urbano do seu percurso profissional, os professores entrevistados consideram existirem traços distintivos relacionados com o prestígio da organização escolar junto da comunidade educativa:

- o peso institucional do antigo liceu
- urbanas mas muito diferentes uma da outra
- o liceu é que tem bons alunos

ou com a ausência desse prestígio, facto motivado pela origem sociocultural e económica dos alunos:

- os piores alunos das escolas em volta eram todos recambiados [para ali], os maus todos
- desde alunos de etnia cigana, a alunos chineses, alunos indianos, alunos que iam para lá porque o tribunal de menores os enviava para lá, os que tinham problemas familiares, problemas de abandono, etc.
- muitos alunos das aldeias, miúdos que trabalhavam, que estavam a estudar à noite
- os alunos que as outras escolas não queriam

Na perceção dos professores, aparenta traduzir-se a ideia de que a organização escolar perpetua as diferenças sociais; esta ideia é reforçada quando percebemos igualmente as diferenças de acessibilidade face à transmissão cultural de que a escola é agente. De facto, os alunos das escolas de prestígio aderem à cultura escolar, partilham o universo de referências culturais veiculado pela escola, revelam ambições académicas e o seu

percurso escolar desenvolve-se em grande proximidade com os pais e encarregados de educação

- são motivados e querem aprender
- continuação de casa em termos de estímulos, de vivências
- turmas com muitas expectativas relativamente aos resultados escolares, alunos acompanhados, maioritariamente

Este perfil dos alunos, em relação com o contexto em que a escola se insere e com o prestígio reconhecido à escola, determina

- algum ambiente de *stress*, uma grande preocupação em ensinar

o que refletirá a primazia da transmissão de conteúdos e da apresentação de resultados de avaliação como primeira preocupação do professor.

No que respeita às escolas de periferia, “a típica escola suburbana”, a escolha do qualificador “problemático”

- alunos muito problemáticos
- escola muito, muito, muito problemática

deixa indiciar que o professor terá como primeira preocupação o ambiente de aprendizagem e as relações interpessoais.

Observaremos agora a experiência percecionada nas escolas semi-urbanas para a traduzirmos por meio do contraste com a anterior:

ESCOLAS DE EXERCÍCIO: MEIO SEMIURBANO

- alunos que se levantam 3 e 4 horas mais cedo para estar cá às 8
- alunos que não têm as possibilidades que os alunos das minhas outras escolas tinham
- a escola era outro mundo para eles, um mundo completamente diferente, onde viam filmes que nunca tinham visto, havia livros que nunca tinham sequer imaginado que existiam
- alunos que vinham de trinta quilómetros de distância
- miúdos que vivem em locais onde habita muito pouca gente, são mais isolados, os estímulos que têm são de outra natureza
- as dificuldades que eles nos traziam até à sala de aula, eram alunos cujas perspetivas eram completamente diferentes
- miúdos maioritariamente provenientes das freguesias, algumas distando muitos quilómetros da escola onde estavam
- uma diferença enorme a nível humano; não sendo diretor de turma, eu conhecia os pais porque os alunos, quando havia festas na aldeia apresentavam-me os pais e os pais faziam questão de falar comigo
- os miúdos eram de uma simpatia muito grande, de uma abertura muito grande, de uma simplicidade muito grande
- as escolas mais pequenas eram mais dinâmicas e porque o corpo docente era mais pequeno as pessoas interagiam melhor, conversavam com mais facilidade, encontravam-se mais
- era mais fácil interagir com os colegas nos meios mais pequenos do que numa escola maior
- era um espaço humanamente interessante pela simplicidade dos alunos que estavam muito

abertos e predispostos ao saber

Entre as escolas de meio urbano e as escolas de meio semi-urbano, três traços distintivos são apontados:

i) a menor acessibilidade da escola, no tocante à proximidade da residência e aos transportes:

- alunos que se levantam 3 e 4 horas mais cedo para estar cá às 8
- alunos que vinham de trinta quilómetros de distância
- miúdos que vivem em locais onde habita muito pouca gente

ii) a relação de menor proximidade dos alunos com o universo de referências culturais veiculado pela escola e, em relação com este, menos oportunidades de acesso à cultura:

- a escola era outro mundo para eles, um mundo completamente diferente, onde viam filmes que nunca tinham visto, havia livros que nunca tinham sequer imaginado que existiam
- as dificuldades que eles nos traziam até à sala de aula, eram alunos cujas perspetivas eram completamente diferentes

iii) as relações interpessoais, ao nível da relação pedagógica, da relação profissional e da relação com o meio e a comunidade:

- era um espaço humanamente interessante pela simplicidade dos alunos que estavam muito abertos e predispostos ao saber
- as escolas mais pequenas eram mais dinâmicas e porque o corpo docente era mais pequeno as pessoas interagiam melhor, conversavam com mais facilidade, encontravam-se mais
- quando havia festas na aldeia apresentavam-me os pais e os pais faziam questão de falar comigo

Sistematizando as observações que nos parecem mais relevantes no conhecimento do percurso profissional que acabámos de caracterizar, destacamos as perceções dos entrevistados relativamente às diferenças no perfil identitário das escolas do exercício profissional, em correlação com a perpetuação das tensões e diferenças sociais no seio da organização escolar, e salientamos a projeção do saber profissional específico da profissão de ensinar, refletido na exigência do domínio do conhecimento proposicional e do conhecimento de casos (*cf.* Shulman, 1986).

2. Tornar-se professor: traços de profissionalidade

2.1. Da imagem do ser professor à escolha da profissão

Na procura das transformações que a experiência da prática profissional eventualmente desencadeia na pessoa profissional do professor, procurámos, primeiro, compreender a imagem que os nossos entrevistados tinham do que significava ser professor, antes de se

terem tornado eles próprios professores, assim como compreender a escolha da profissão pelos entrevistados; a Figura 15 representa a organização categorial dos dados recolhidos com este objetivo.

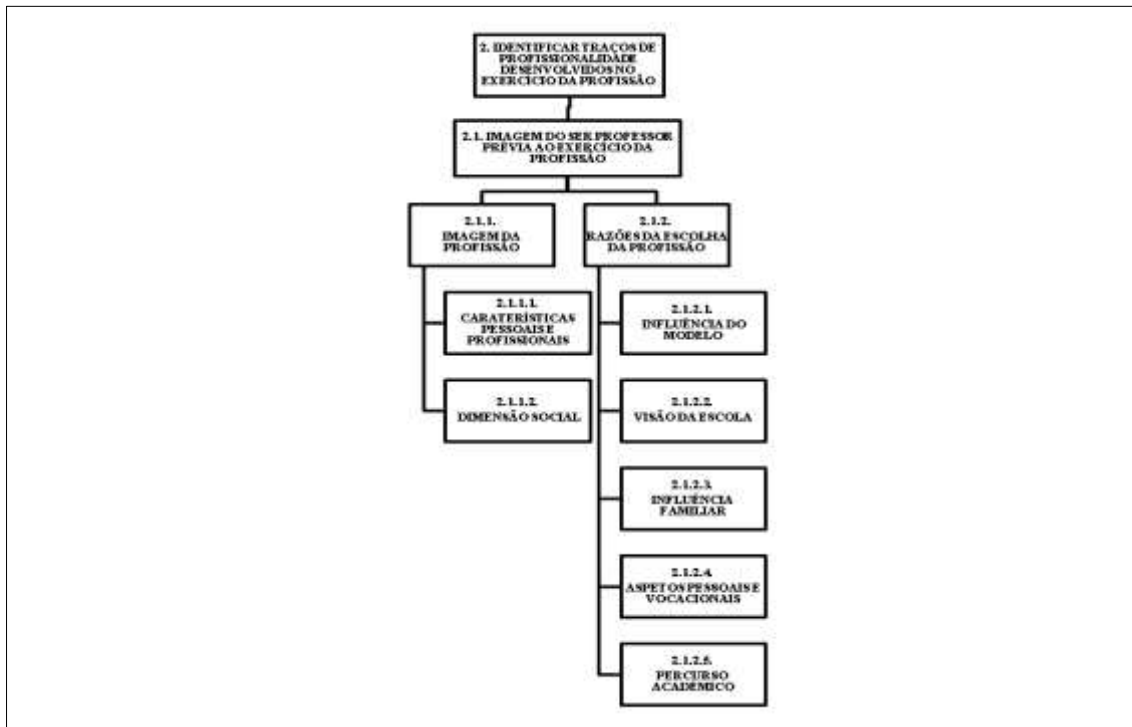


Figura 15 : Objetivo 2, categoria 1 e subcategorias

Essa imagem do ser professor prévia ao exercício da profissão é percebida em duas dimensões, ilustradas pelos dados de seguida apresentados.

IMAGEM DA PROFISSÃO: CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS
<ul style="list-style-type: none"> • as pessoas mais cultas • uma ótima cultura geral • especializado numa área • dominava outras áreas • a pessoa que sabia • poder saber e continuar a saber e saber mais e ter segurança nos seus conhecimentos • transmitia o seu conhecimento • um modelo de conhecimento • transmitir conhecimentos, de alargar horizontes, de dar a conhecer muitas coisas da vida e do mundo • valorização na dimensão dos conhecimentos
IMAGEM DA PROFISSÃO: DIMENSÃO SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • uma vida maravilhosa • pessoas felizes na profissão • uma coisa boa, era uma coisa agradável • uma vida profissional boa • muito considerados pelas pessoas • socialmente significativo, signficante e compensador • reconhecido pelos outros

- ao longo da sua vida vários agradecimentos sob diversas formas
- nunca tive a sensação de ser uma vida de sofrimento
- nunca aspirei a ser rica e a ter dinheiro e a procurar um curso que me desse uma grande compensação monetária

Na percepção dos nossos entrevistados, a imagem do professor surgia associada a uma especialização numa área específica do saber mas também, de modo mais vasto, associada à cultura e ao saber, saber este procurado intencionalmente de uma forma continuada:

- especializado numa área
- as pessoas mais cultas
- poder saber e continuar a saber e saber mais e ter segurança nos seus conhecimentos

O saber do professor, para além do saber que o configura como especialista de uma dada área do conhecimento, surgia igualmente associado a aspetos relacionais e aos valores éticos, revelados como indissociáveis dos saberes científicos:

- transmitir conhecimentos, de alargar horizontes, de dar a conhecer muitas coisas da vida e do mundo

Para além destes aspetos, na imagem social do ser professor percecionada pelos entrevistados, destaca-se o prestígio social da profissão, prestígio esse refletido não em termos económicos mas sim associado à missão social e ao reconhecimento social, assim como ao prazer e a alguma facilidade no exercício da profissão:

- socialmente significativo, significante e compensador
- reconhecido pelos outros
- nunca tive a sensação de ser uma vida de sofrimento

Esta visão do ser professor afigura-se, assim, como positiva e perfila-se como uma razão para a escolha da profissão por parte dos entrevistados, associada à influência dos modelos e à experiência pessoal da vivência como aluno do seu próprio percurso escolar. Isto mesmo nos apontam os dados recolhidos:

RAZÕES DA ESCOLHA DA PROFISSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • INFLUÊNCIA DO MODELO
<ul style="list-style-type: none"> • uma professora minha • marcou-me muito uma professora que eu tive no liceu • a minha professora de francês, uma mulher culta, elegante, independente, segura de si, a dar uma aula, muito, muito segura, uma mulher muito independente e depois muito culta e eu gostava de ser assim • sempre tive professores que me deixaram boas memórias

<ul style="list-style-type: none"> • eu tive a sorte de ter tido ao longo dos anos professores sempre muito simpáticos e dedicados e pessoas que eram felizes na profissão • tive sempre professores bons, sempre • se calhar por ter tido, por ter boas referências • tive bons professores, daqueles que me marcaram muito • seguir-lhes o exemplo era uma coisa que me fascinava • na minha família, há muitos professores, toda a vida convivi com o mundo dos professores • a escola para mim foi sempre a continuação da minha casa • eu sempre vivi dentro da escola • ser professor era uma coisa da minha família • nas férias ia para a escola, nos exames ia para a escola, nas matrículas ia ajudar nas matrículas • a escola foi sempre uma coisa natural
<ul style="list-style-type: none"> • VISÃO DA ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> • tive sempre uma boa experiência na escola • sempre gostei muito da escola • vi sempre a escola como um meio de aceder a essa cultura • eu gostava muito de ser aluna • gostava muito de receber • achava que ia ser um prazer transmitir • eu fui feliz na escola • acho que era um espaço absolutamente ótimo para mim • eu gostava muito de escola • gostava de estar na escola
<ul style="list-style-type: none"> • INFLUÊNCIA FAMILIAR
<ul style="list-style-type: none"> • os meus pais sempre me ensinaram a ver na escola a forma de eu aceder a essa cultura e sempre me incentivaram muito a estudar e a ser boa aluna • o meu pai aí teve um peso determinante • eles é que fizeram grande parte da minha escolha ou foram ali uma influência muito forte

O contacto com professores que foram figuras modelares surge associado a uma certa idealização e projecção do próprio Eu:

- a minha professora de francês, uma mulher culta, elegante, independente, segura de si, a dar uma aula, muito, muito segura, uma mulher muito independente e depois muito culta e eu gostava de ser assim
- seguir-lhes o exemplo era uma coisa que me fascinava

A experiência positiva do processo de aprendizagem proporcionada pela escola, assim como a valorização social da escola pela família e a proximidade desta no processo educativo surgem como fatores associados à escolha da profissão pelos nossos entrevistados:

- eu fui feliz na escola
- os meus pais sempre me ensinaram a ver na escola a forma de eu aceder a essa cultura e sempre me incentivaram muito a estudar e a ser boa aluna

Associados às razões da escolha da profissão surgem ainda alguns traços individuais, que apresentamos de seguida:

RAZÕES DA ESCOLHA DA PROFISSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • ASPETOS PESSOAIS E VOCACIONAIS
<ul style="list-style-type: none"> • uma criança solitária • não tinha irmãos • não tinha muitos vizinhos e amigos da minha idade • não sei se isso é tendência natural mas eu acho que se calhar é • tinha aquela tendência para as línguas e aproveitei • tinha as áreas de que eu gostava • tinha apetência para a coisa • eu gostava de estar a ensinar os outros, sempre gostei, • ensinar os colegas com mais dificuldade • gostava de aprender • estava habituada a ajudar os vizinhos, os primos • gostava de brincar às professoras • eu gostava de ser eu a professora e estar a fingir que estava a ensinar os outros • foi sempre ser professora • o meu caminho era sempre esse • eu queria ser professora • desde pequena sempre disse que queria ser professora • já em pequena, na escola primária, quando fazíamos composições e nos perguntavam “o que é que queres ser quando fores grande”, eu sempre disse que queria ser professora • lá está o tal gostar de crianças e de lidar com crianças e de ensinar e tudo o mais • por gosto

Os traços de personalidade recorrentemente referidos são o gostar de ensinar os outros - experimentado sob a forma de brincadeira infantil ou como apoio de facto prestado a outras crianças, como colegas, familiares ou vizinhos -, e a facilidade para uma determinada área do conhecimento (neste caso, as línguas e humanidades); ambos os aspetos são vistos como vocacionais, inerentes à personalidade e associados à escolha da profissão:

- não sei se isso é tendência natural mas eu acho que se calhar é
- desde pequena sempre disse que queria ser professora

Por outro lado, surgem também razões de ordem prática associadas à escolha da profissão e relacionadas com a evocação não já do mundo da infância e das memórias da escola mas da preparação para a entrada na vida ativa; neste contexto, encontramos a associação entre o percurso académico realizado e as saídas profissionais possibilitadas por esse mesmo percurso, como o revelam os dados:

RAZÕES DA ESCOLHA DA PROFISSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • PERCURSO ACADÉMICO
<ul style="list-style-type: none"> • tomei consciência na altura que se estava a desenhar um percurso profissional logo ali • quando terminei a licenciatura, percebi: “vou ser professora” • quando fui para aquele curso era para isso, era a nossa saída profissional

- foi relativamente fácil, porque entrei na faculdade, saí, tive emprego
- havia possibilidade de entrar para o ensino
- era fácil na altura entrar para o ensino para português e francês
- havia muitas vagas e poucos professores profissionalizados ou com habilitação própria
- por necessidade

A realização de um percurso académico intencionalmente procurado para a saída profissional, corroborando os aspetos vocacionais atrás referidos, é um dado apontado explicitamente por um entrevistado:

- quando fui para aquele curso era para isso, era a nossa saída profissional

Em maior número, são os dados que apontam razões de ordem prática associadas à escolha do curso para o exercício da profissão:

- foi relativamente fácil, porque entrei na faculdade, saí, tive emprego
- era fácil na altura entrar para o ensino para português e francês

Apenas um dos entrevistados refere como uma ‘tomada de consciência’ a relação entre a saída profissional e o percurso académico:

- tomei consciência na altura que se estava a desenhar um percurso profissional logo ali

Procurando concluir este ponto, que adiante nos servirá de referência de contraste na análise dos dados recolhidos, destacamos a importância do conhecimento destes dados na elucidação dos elementos individuais e contextuais que caracterizam o universo do nosso estudo dentro deste grupo geracional. Assim, destacamos o contexto histórico do período da massificação do ensino, em que o ensino surgiu como uma oportunidade profissional para alunos que tiveram uma experiência escolar tida como significativa, nomeadamente pelo contacto com figuras modelares de professores e com a descoberta e apropriação de um universo cultural. Esta constatação torna-se significativa pelo facto de os docentes entrevistados desenvolverem a sua vida profissional no contexto da pós-massificação do ensino e da questionação do sentido e da ação da organização escolar.

2.2. Da preparação para a docência à prática profissional

Como vimos, o nosso grupo de professores é portador de uma perspetiva positiva sobre a profissão docente, iniciando o exercício profissional, em maioria, após a conclusão de uma licenciatura que não integrou o ramo didático-pedagógico. Na interpretação dos dados que se segue, procuramos conhecer, primeiro, a perceção da preparação para a

docência, e, depois, caracterizar o período de integração na carreira profissional, como esquematizamos na Figura 16.

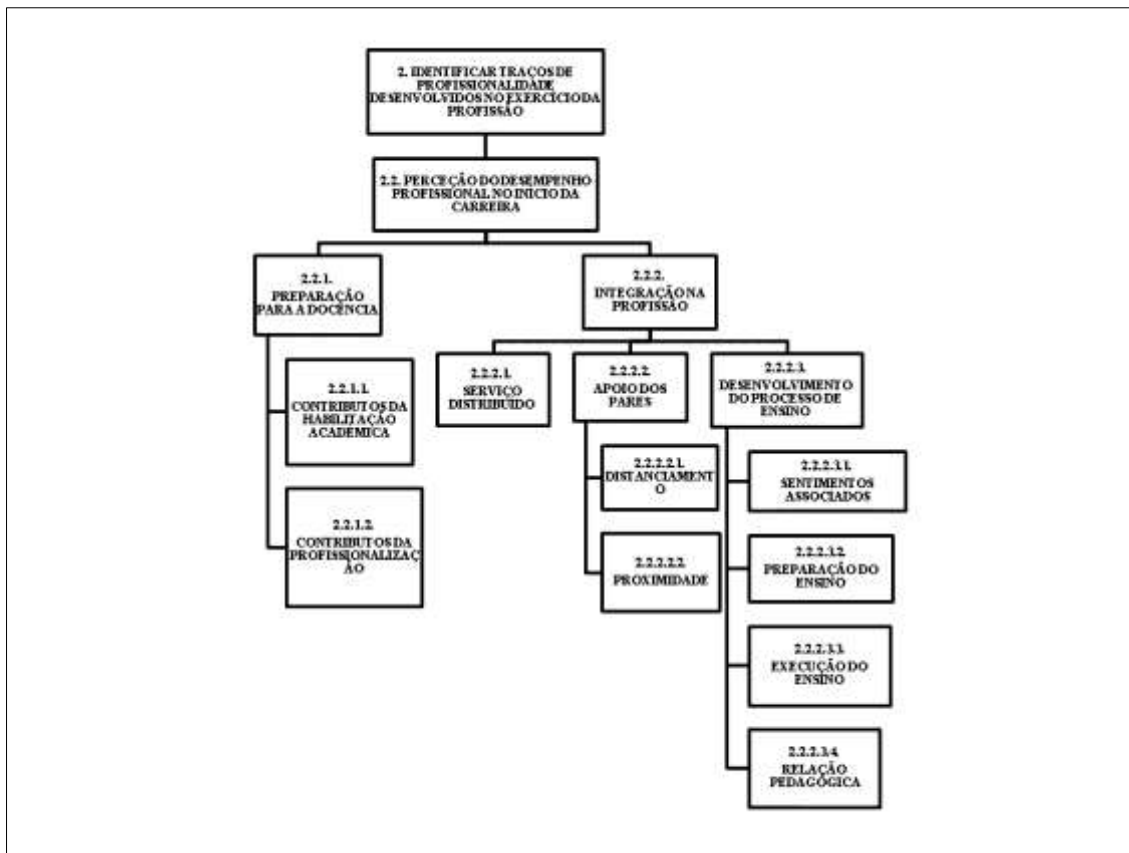


Figura 16 : Objetivo 2, categoria 2 e subcategorias

No respeitante à preparação para a docência, é notório o sentimento de incompletude e insatisfação no tocante à preparação dada pela obtenção da habilitação própria para o ensino:

PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: CONTRIBUTOS DA HABILITAÇÃO ACADÊMICA

- não foi nada do que eu esperava que fosse um curso superior
- eu pensava que o curso me prepararia mais especificamente para aquele fim que todos nós esperávamos que era lecionar
- não senti que me preparasse por aí além
- se calhar não era bem aquilo que eu esperava quando entrei para a faculdade
- deu-me alguma bagagem cultural
- eu acho que me deu alguns conhecimentos que eventualmente eu terei agora de usar
- em termos do decorrer de uma aula, de me preparar para a docência, não acho que o meu curso me tenha assim preparado
- não vejo que me tenha preparado muito para a docência
- o curso, se me tinha dado alguma bagagem cultural, não me tinha preparado para a docência
- uma boa formação científica
- completamente arredada das preocupações didáticas, do ambiente que pudesse existir numa escola
- era quase uma preparação para jovens investigadores
- um curso nunca é aquilo que nós esperamos

- nós esperamos sempre mais
- temos sempre outras expectativas
- não foi aquilo que nós esperamos e sobretudo em termos de prática pedagógica
- não tinha estágio integrado
- acho que não nos completou
- foi mais o conhecimento científico
- não havia didática, na altura da licenciatura
- ficámos a conhecer mais a fundo as correntes literárias e alguns autores

Por um lado, o curso superior frequentado é percecionado como base do domínio do conhecimento proposicional da área de formação – ainda que seja destacada a desilusão de expectativas iniciais; por outro lado, perfila-se, neste balanço retrospectivo, a falha na preparação específica para o ensino:

- uma boa formação científica
- era quase uma preparação para jovens investigadores
- o curso, se me tinha dado alguma bagagem cultural, não me tinha preparado para a docência
- completamente arredada das preocupações didáticas, do ambiente que pudesse existir numa escola

Este grupo de professores, como referimos, realizou a sua profissionalização num período que variou entre 5 e 7 anos após o início do exercício profissional, sendo já portadores, portanto, de uma experiência da prática profissional quando se tornam sujeitos de uma formação no domínio didático e pedagógico. Recordamos, previamente à apresentação dos dados, que, historicamente, nos situamos no terceiro ciclo de profissionalização apontado por Nóvoa (1994), terceiro ciclo esse que o autor situa a partir dos anos 80/90 do século XX e onde destaca uma vaga de reformas que conduzem ao controlo mais firme dos conteúdos, processos e resultados do processo de ensino e da aprendizagem.

Observando os dados recolhidos, relativos à perceção do contributo dessa formação para a docência, aparenta destacar-se de novo o sentimento de incompletude e insatisfação:

PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: CONTRIBUTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

- fizemos muito pouco observação de aulas, observámos duas ou três aulas
- quem nos andou aqui a ensinar mentiu-nos, mentiu-nos porque a escola não é nada disto
- foi melhor que nada
- pelo desconforto que nos criou, abriu-nos algumas janelas para reflexão futura e para autoformação para quem tinha esse espírito
- foi muito incipiente, teve muito pouco conteúdo
- reuníamos todas as semanas
- um bocadinho insuficiente
- tinha um estatuto de professora na escola, aluna na faculdade
- enganaram-nos, não nos disseram tudo

- o primeiro ano não achei muito muito pertinente
- acho que se aprende sempre alguma coisa
- mais organização pelo menos porque eu vinha de um esquema em que nunca tinha feito uma planificação
- o segundo ano achei mais produtivo, com os colegas
- acho que fui até muito bem tratada
- estava muito à vontade
- trouxe bastante mais experiência
- aquela história do Piaget, da evolução da criança, acho que nos veio dar bastantes dicas
- foi uma mais-valia nesse sentido para chegar muito mais facilmente aos miúdos
- complementou
- era tudo teoria, o que interessava na prática, ninguém me disse a mim ou eu não ouvi
- começou a tentar-se, no estágio, a ensinar maneiras diferentes de ensinar que às vezes eram mais teóricas do que práticas
- dá-nos muita teoria, exige-nos muita teoria e dá-nos muito pouca prática, muito pouco apoio prático
- naquela altura era a moda da definição de objetivos
- aquilo que para mim era muito simples, que era ensinar os alunos, passou a ser um inferno a partir do estágio
- a gente passou a ter de fazer planificações que era uma coisa que eu não sabia como se faziam
- obrigar-nos a definir objetivos para as coisas que queríamos, em papel, e depois, como se não fossem só necessários os objetivos gerais, tínhamos objetivos gerais e depois objetivos específicos
- a nossa guerra, no estágio, era ser capaz de fazer uma planificação bonita

No respeitante ao primeiro ano de formação no modelo de profissionalização a que foram sujeitos, os professores entrevistados refletem como positivo o acesso ao conhecimento teórico no âmbito da didática e da pedagogia

- abriu-nos algumas janelas para reflexão futura e para autoformação
- foi uma mais-valia nesse sentido para chegar muito mais facilmente aos miúdos
- aquela história do Piaget, da evolução da criança

destacando, no entanto, a fraca aplicabilidade prática desse conhecimento:

- dá-nos muita teoria, exige-nos muita teoria e dá-nos muito pouca prática, muito pouco apoio prático

A experiência da prática pedagógica entretanto recolhida ao longo dos anos iniciais de exercício, antes da profissionalização, aparenta estar na base da avaliação crítica de um modelo que quer ensinar os professores a ensinar:

- começou a tentar-se, no estágio, a ensinar maneiras diferentes de ensinar que às vezes eram mais teóricas do que práticas
- naquela altura era a moda da definição de objetivos
- aquilo que para mim era muito simples, que era ensinar os alunos, passou a ser um inferno a partir do estágio

Apesar de tudo, sobretudo no que respeita ao acompanhamento da prática pedagógica desenvolvido durante o segundo ano de formação, os professores reconhecem o primeiro sinal de mudança das suas práticas, pois se viram forçados a adotar e a integrar no exercício profissional instrumentos de gestão curricular:

- mais organização pelo menos porque eu vinha de um esquema em que nunca tinha feito uma planificação
- a gente passou a ter de fazer planificações que era uma coisa que eu não sabia como se faziam

No que respeita à profissionalização realizada pelo entrevistado E2, no modelo designado biénio de transição, integrado na licenciatura, a opinião expressa aponta a mesma apreciação qualitativa representada pelos casos prévios:

- quem nos andou aqui a ensinar mentiu-nos, mentiu-nos porque a escola não é nada disto.

Nesta etapa da apresentação dos dados qualitativos, recolhemos fundamentalmente a primeira perceção da realidade do exercício profissional, sendo que, no balanço retrospectivo efetuado, os professores expressaram as dificuldades causadas por aquelas que se asseveraram ser lacunas na preparação para o exercício da docência; simultaneamente, apercebemo-nos do primeiro impacto da transformação societal e educativa que o universo dos entrevistados desta geração de profissionais começa a experienciar, sujeitos que foram das primeiras vagas de profissionalização em serviço proposta pela tutela que assim os tomou como objeto de um processo de melhoria profissional.

2.2.1. A integração na profissão

Como descrito, os professores entrevistados no nosso estudo iniciaram, na sua maioria, o seu exercício profissional logo após a conclusão de uma licenciatura de que estava ausente a preparação ao nível pedagógico e didático. Na reconstrução do início do exercício profissional do nosso universo de estudo, refletem-se os aspetos-chave que Huberman (1986; 1993) aponta como falhas da profissão docente, que têm comprometido a assunção desta profissão como profissão profissional, nomeadamente a explicação e predição das situações mais complexas que os noviços encontrarão e a configuração e a articulação da tomada de funções com períodos de aprendizagem supervisionada. Assim, os dados recolhidos revelam, por um lado, o perfil de experiência profissional do primeiro ano de exercício destes professores, noviços na

profissão, e, por outro lado, o modo como estes novços foram – ou não – apoiados pelos seus pares no seu desempenho profissional.

No tocante ao perfil da experiência profissional do primeiro ano de exercício, procuramos analisar os dados recolhidos no tocante ao serviço distribuído, entendido como serviço letivo mas também como cargos e funções atribuídos ao professor novço.

INTEGRAÇÃO NA PROFISSÃO: SERVIÇO DISTRIBUÍDO

- um horário quase normal, muito cheio e com três níveis ou quatro
- muito cheio para quem estava a enfrentar um estágio profissional
- não tive nenhum cargo
- tive um horário completo, tive uma direção de turma
- aqueles horários que ficam para o fim, deviam ser aquelas turmas que ninguém queria
- sou logo orientadora de estágio nestas condições, de uma colega que tinha já sete ou oito anos de serviço
- um horário com vinte e duas horas mais cinco extraordinárias
- tinha seis níveis, era delegada de grupo e tinha uma direção de turma
- aquela carga de trabalho foi um exagero muito grande
- cheguei ali, deram-me cinco níveis, lembro-me perfeitamente
- havia situações muito difíceis que ficaram exatamente para os professores que tinham acabado de entrar
- havia uma grande variedade de níveis também
- havia uma grande variedade de alunos, com experiências muito diferentes, bons alunos também
- tinha muitas horas, inclusivamente horas à noite, foi a única vez que dei aulas à noite, a adultos
- tinha aulas aos sábados
- era uma trabalhadeira para corrigir os testes daqueles alunos todos, sei que tinha à volta de duzentos alunos
- tinha horas extraordinárias inclusivamente
- foi uma surpresa, fui colocado num horário que tinha ensino diurno e ensino noturno

Se, por um lado, no que se refere ao serviço letivo distribuído, constatamos que o professor novço assume o mesmo serviço letivo de um professor de carreira, em termos quantitativos,

- um horário quase normal, muito cheio e com três níveis ou quatro
- um horário com vinte e duas horas mais cinco extraordinárias
- era uma trabalhadeira para corrigir os testes daqueles alunos todos, sei que tinha à volta de duzentos alunos

por outro lado, e paradoxalmente, são também recorrentemente atribuídas ao novço as turmas mais problemáticas:

- aqueles horários que ficam para o fim, deviam ser aquelas turmas que ninguém queria
- havia situações muito difíceis que ficaram exatamente para os professores que tinham acabado de entrar

No tocante aos cargos e funções atribuídos, a direção de turma é o cargo mais vezes registado, seguido de apenas uma referência à coordenação de um grupo disciplinar. A situação de E2 é, por sua vez, peculiar, pois, uma vez que já tinha realizado a profissionalização, assumiu a orientação de estágios pedagógicos desde o primeiro ano de exercício:

- sou logo orientadora de estágio nestas condições, de uma colega que tinha já sete ou oito anos de serviço

Na recuperação retrospectiva do início da sua carreira profissional, os professores do universo do nosso estudo foram também convidados a evocar a integração de que foram objeto por parte dos seus pares; é o que nos revelam os dados apresentados de seguida:

INTEGRAÇÃO NA PROFISSÃO: APOIO DOS PARES
<ul style="list-style-type: none"> • DISTANCIAMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • nós chegávamos sempre depois do arranque das atividades letivas • não estive confortável nessa escola, não me senti muito bem-vinda • havia a diferença entre os efetivos e os provisórios e senti essa diferença na pele • nós, os provisórios, fomos sempre tratados um bocadinho assim como pessoal de segunda • eu estava completamente entregue à minha sensatez, à minha boa vontade, à minha inteligência, à minha capacidade de adaptação e a alguma colaboração do conselho diretivo • foi muito difícil porque senti-me completamente desamparada, completamente desamparada • falta de coragem e falta de dizer que “não sei uma coisa” • eu gostava é que me tivessem ajudado mais • eu estava verdíssima, tão verde, tem de haver pessoas nas escolas a receber esses colegas e a orientá-los • muito pouco diálogo entre os professores do grupo também, não havia muita proximidade • deram-me o manual para a mão • cheguei e “amanhã vais começar a dar aulas” sem que nunca ninguém nos tivesse dito o que quer que fosse • à escola-sede eu ia apenas tratar de assuntos administrativos ou à cantina ou às reuniões • éramos recebidos, davam-nos algumas indicações, davam-nos o horário e começávamos a trabalhar • reuníamos-nos uma vez por período e dávamos conta de alguns problemas ou dificuldade
<ul style="list-style-type: none"> • PROXIMIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • íamos fazendo amizades com algumas pessoas que mais tinham empatia connosco e nós com elas • o sentir-me ali um pouco calouira mas ao mesmo tempo também acarinhada • criámos um núcleo de gente jovem, menos experiente, mais jovens e mais inovadores • a relação com uma colega que também foi colocada na mesma altura que eu • um colega mais velho, que tinha sido meu professor, eu dava-lhe os testes para ele verificar • estava instalada em casa de uma professora na chamada telescola, era a única pessoa com quem podia discutir alguma coisa • perguntei muitas vezes aos colegas mais velhos, “vejam lá como é que isto está” • eu ia partilhando com os colegas e eles achavam engraçado às vezes materiais que eu criava • receberam-me bem • em grupo disciplinar, informalmente • duas ou três colegas de grupo com quem criei laços e com as quais estava mais à vontade

Dos dados recolhidos, destaca-se o distanciamento entre o professor de carreira e o professor noviço:

- nós, os provisórios, fomos sempre tratados um bocadinho assim como pessoal de segunda

e a ausência de comunicação da cultura organizacional ou de qualquer explicação ou predição das situações que o noviço encontraria:

- foi muito difícil porque senti-me completamente desamparada, completamente desamparada
- deram-me o manual para a mão
- éramos recebidos, davam-nos algumas indicações, davam-nos o horário e começávamos a trabalhar

No entanto, os professores entrevistados dão conta do estabelecimento de uma relação de maior proximidade com outros professores noviços:

- criámos um núcleo de gente jovem, menos experiente, mais jovens e mais inovadores
- a relação com uma colega que também foi colocada na mesma altura que eu

ou com professores mais experientes:

- um colega mais velho, que tinha sido meu professor, eu dava-lhe os testes para ele verificar
- estava instalada em casa de uma professora na chamada telescola, era a única pessoa com quem podia discutir alguma coisa
- duas ou três colegas de grupo com quem criei laços e com as quais estava mais à vontade

Da análise feita, destacamos a necessária compreensão dos dados à luz do seu contexto histórico mas também os reflexos de uma cultura profissional instalada, pautada por um forte individualismo e de que ainda está ausente a partilha explícita do saber profissional específico – o que contribuiu para o agravamento da experiência vivida, enquanto noviços, pelos nossos entrevistados:

- eu estava verdíssima, tão verde, tem de haver pessoas nas escolas a receber esses colegas e a orientá-los

2.2.2. O desempenho profissional no início da carreira

Depois de termos procurado caracterizar a integração na carreira por parte dos professores entrevistados no nosso estudo, passamos a reconstruir a perceção dos entrevistados do seu desempenho profissional no início do exercício das funções docentes. Assim, começamos por sistematizar os sentimentos associados à imagem da prática profissional e prosseguimos de seguida com a reconstrução da perceção dos professores relativa à preparação e execução do processo de ensino e à relação

pedagógica estabelecida com os alunos. Estas reconstruções servirão de contraponto à percepção do seu desempenho profissional atual pelos professores entrevistados, sendo ainda que desse confronto resultará a inferência de processos transformacionais na criação da *persona* profissional.

Começamos, portanto, por observar os dados relativos aos sentimentos associados ao início da prática profissional.

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO: SENTIMENTOS ASSOCIADOS

- foi muito por intuição na situação, reagir de acordo com a nossa própria personalidade e a situação
- o primeiro dia e agora como é que é, temos os alunos à nossa frente
- acho que me senti assim um bocadinho lançada às feras
- foi o tal lançar às feras
- não foi uma experiência muito agradável
- eu também queria era dar as minhas aulas e ir-me embora
- os alunos também, não tenho muito boas recordações
- não guardo grandes recordações e as que guardo não são assim nada por aí além
- tinha medo
- vinha para as aulas com angústia, com medo
- aquele medo aquilo era uma coisa horrível
- aquilo tirou-me anos de vida no início
- se fosse hoje eu não faria nada como fiz
- eu era uma péssima professora
- quase trabalhos forçados, aquele trabalho todo em casa e aquela tensão toda na aula, aquilo era horrível
- na altura acho que não houve tempo para gostar
- aquele receio, aquele receio, aquela tensão eram tantos
- não devo ter sido nada por aí além naqueles primeiros anos de aulas
- no escuro, sentindo o famoso choque com a realidade, sem preparação psicopedagógica nenhuma e apenas confiando na minha intuição, na minha boa vontade e nos modelos dos professores que tinha tido
- a minha formação era apenas científica
- eu chegava à escola às nove da manhã, saía da escola às seis da tarde, sentava-me a trabalhar até me deitar
- por mais que me esforçasse todos os dias e todas as aulas eu era confrontada com uma dificuldade
- depressa percebi que eu tinha de ser paciente comigo mesma
- andei ali com sete olhos e sete ouvidos, a absorver tudo e mais alguma coisa
- confrontar-me diariamente com frustrações e insucessos e incapacidades
- fazer um esforço medonho para conseguir corresponder
- uma péssima maneira de entrar no ensino
- sentia-me esmagada
- uma insegurança, uma insegurança terrível, terrível, terrível
- era uma vida horrível
- aquela experiência não foi muito positiva
- foi difícil, foi muito difícil; eu não conseguia dar resposta a tanta exigência ao mesmo tempo
- foi duro
- fui atirada para as feras
- acho que trabalhei muito, tive que trabalhar muito
- havia alguma inconsciência, relativamente à função e à dificuldade da função
- essa dificuldade não a vislumbrei
- não tinha bem a noção do que é que me esperava

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • foi um bocadinho assustador • foi um desafio, foi ao mesmo tempo muito medo e senti-me muito nervosa, era o estar do outro lado • é um mundo, e agora como é que vai ser, é muita ansiedade, muito nervosismo • à partida fiquei com alguma apreensão, foi um bocadinho assustador |
|---|

Estes dados reiteram a ausência de supervisão do professor noviço, o que contribuiu para o agravamento da experiência vivida, enquanto noviços, pelos nossos entrevistados; de facto, os professores entrevistados descrevem sentimentos de insegurança e frustração:

- foi muito por intuição na situação, reagir de acordo com a nossa própria personalidade e a situação
- o primeiro dia e agora como é que é, temos os alunos à nossa frente
- andei ali com sete olhos e sete ouvidos, a absorver tudo e mais alguma coisa
- confrontar-me diariamente com frustrações e insucessos e incapacidades
- fazer um esforço medonho para conseguir corresponder
- uma insegurança, uma insegurança terrível, terrível, terrível

associadas a um sofrimento emocional de alguma intensidade:

- acho que me senti assim um bocadinho lançada às feras
- não foi uma experiência muito agradável
- vinha para as aulas com angústia, com medo
- aquilo tirou-me anos de vida no início
- quase trabalhos forçados, aquele trabalho todo em casa e aquela tensão toda na aula, aquilo era horrível

Para além disso, na reflexão retrospectiva que desenvolveram, os professores entrevistados revelam uma visão crítica da imagem de si enquanto professores no início do exercício profissional, sugerindo implicitamente a consciência de uma mudança da sua pessoa profissional:

- se fosse hoje eu não faria nada como fiz
- eu era uma péssima professora
- não devo ter sido nada por aí além naqueles primeiros anos de aulas

Prosseguimos, agora, com a reconstrução da perceção dos professores entrevistados relativa à preparação e execução do processo de ensino, partindo dos dados analisados:

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO
--

<ul style="list-style-type: none"> • PREPARAÇÃO DO ENSINO

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • preparava as minhas aulas • no início eu previa tudo • aquilo era exaustivo, aquilo era cansativo |
|---|

<ul style="list-style-type: none"> • eu preparava tudo porque eu tinha de prever o que fazia, o que podia acontecer, dominar aquilo tudo • o meu nervosismo, a minha ansiedade em querer saber se estava a fazer bem, se estava a fazer mal • eu ia buscar materiais de revistas e eles [os colegas] se calhar iam aos manuais • a entrada no mundo da planificação veio um pouco mais tarde • eu não sabia planificar, não tínhamos tido preparação nesse sentido • havia sempre uma planificação que era sempre feita embora não fosse feita no papel, era sempre feita nas nossas cabeças • preparava com algum cuidado • na altura tinha um bocado de medo que me faltasse matéria nalgum tempo da aula e preparava as aulas com muito cuidado • eu conhecia o programa do ministério, aquilo que eram os conteúdos que era suposto ensinar e nós calendarizávamos isso na nossa mente e ensinávamos isso mesmo, e não chegávamos ao final do ano sem ter ensinado aquilo que era suposto ensinar-se naquele ano • sabíamos quais eram os conteúdos, dividíamos os conteúdos por aquilo que o manual escolar apontava como unidades e ia introduzindo algumas metodologias que me pareciam inovadoras
<ul style="list-style-type: none"> • EXECUÇÃO DO ENSINO • estava tão agarrada àquilo que tinha preparado, quase como um guião que eu tinha para a aula que não conseguia sair dali • o meu receio era que alguém colocasse uma questão que não fizesse parte daquele assunto que tinha preparado e que eu não soubesse como responder ou que eu tivesse que reconhecer que não sabia • eu dantes achava que as aulas era só os conteúdos, desde que eu domine o conteúdo e que eu prepare muito bem em casa, eu sei o suficiente para ser professora • senti que ser professor era conhecer muito bem o programa da minha disciplina, dominar muito bem os conteúdos, ensinar os meus alunos, terem boas notas nos testes... Feito isso, eu tinha sido boa professora • a primeira aula que dei transpirei muito, muito, muito, muito, procurei manter à vontade e diálogo com os alunos, mas receosa porque assim que entrei na sala percebi logo que aquilo não ia ser fácil • não sabia didatizar as coisas • eu não sabia sequenciar as coisas, apontar para uma hierarquização dos conteúdos, aquilo saía-me tudo assim aos retalhos • aquilo era tudo um bocado desconexo • a avaliação foi outro drama • as aulas muito iguais, tudo muito rotineiro, não havia tempo para inventar, para criar, para experimentar de outra forma, e muitas vezes as coisas eram feitas quase no modelo tradicional porque era aquilo que eu sabia que conduzia a um determinado resultado e que não dava tanto trabalho a preparar e que não me exigia tanto tempo e tinha alguma eficácia • queria ser muito justa a dar as notas e tinha alguma dificuldade e andava ali às voltas para ser justa • era demasiado exigente com a avaliação e tive dificuldades • acho que estava longe da técnica • a dificuldade estava em escolher o essencial do acessório, o controlo do tempo, a diversidade de atividades • na construção dos testes, na construção dos materiais, na preparação das aulas, era tudo muito, muito intuitivo • experimentei muitas coisas ao nível do ensino que alguns professores meus tinham experimentado já

Na organização do ato de ensinar revelada pelos professores entrevistados no início do exercício profissional, destaca-se a apropriação do currículo como plano, que o professor procura cumprir:

- eu conhecia o programa do ministério, aquilo que eram os conteúdos que era suposto ensinar e nós calendarizávamos isso na nossa mente e ensinávamos isso mesmo, e não chegávamos ao final do ano sem ter ensinado aquilo que era suposto ensinar-se naquele ano
- sabíamos quais eram os conteúdos, dividíamos os conteúdos por aquilo que o manual escolar apontava como unidades e ia introduzindo algumas metodologias que me pareciam inovadoras

A conceção do ato de ensinar refletida nas palavras dos professores entrevistados projeta-o como ação transmissiva de um determinado saber de conteúdo disciplinar, em que o professor revela a sua competência:

- o meu receio era que alguém colocasse uma questão que não fizesse parte daquele assunto que tinha preparado e que eu não soubesse como responder ou que eu tivesse que reconhecer que não sabia
- senti que ser professor era conhecer muito bem o programa da minha disciplina, dominar muito bem os conteúdos, ensinar os meus alunos, terem boas notas nos testes... Feito isso, eu tinha sido boa professora

No entanto, a experiência da prática pedagógica permite aos professores avaliar retrospectivamente o seu desempenho, o que aponta a consciência de uma evolução nas suas conceções anteriores. Assim, os professores entrevistados refletem ter evoluído para a compreensão do currículo como projeto, em que o professor se torna o responsável pela mediação entre o saber e o aprendente através do ato de ensinar,

“processo contínuo de tomar decisões: determinar as necessidades de aprendizagem, escolher objetivos apropriados a essas necessidades, escolher meios relevantes para atingir os objetivos, criar situações específicas de aprendizagem, determinar os modos de influenciar o meio ambiente onde se desenvolve o ensino” (Gaspar et al., s.d.:3).

De facto, encontramos, nos dados analisados, a possibilidade de inferir o desenvolvimento das competências de estruturação, modulação do nível cognitivo e focagem, ao nível da seleção dos conteúdos e da abrangência do seu conceito e do questionamento sobre a sua transmissão e a duração e as condições de aplicação:

- não sabia didatizar as coisas
- eu não sabia sequenciar as coisas, apontar para uma hierarquização dos conteúdos, aquilo saía-me tudo assim aos retalhos
- aquilo era tudo um bocado desconexo
- as aulas muito iguais, tudo muito rotineiro, não havia tempo para inventar, para criar, para experimentar de outra forma, e muitas vezes as coisas eram feitas quase no modelo tradicional porque era aquilo que eu sabia que conduzia a um determinado resultado e que não dava tanto trabalho a preparar e que não me exigia tanto tempo e tinha alguma eficácia
- acho que estava longe da técnica
- a dificuldade estava em escolher o essencial do acessório, o controlo do tempo, a diversidade de atividades

Também no início do exercício profissional os professores entrevistados refletem a dificuldade da prática de ensino experienciando-a como uma prática emocional, onde reconhecemos os fatores que Labaree (2000) enuncia como problemas: o problema da cooperação do cliente; o problema da clientela compulsória; o problema da gestão das emoções; o problema do isolamento estrutural; o problema da incerteza crônica. Isto mesmo nos indicam os dados analisados:

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • RELAÇÃO PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> • e depois o comportamento • o comportamento dos alunos também não ajuda nada • tinha medo do que é que ia acontecer, se um aluno se ia portar mal, o que é que eu ia fazer • era uma turma de oitavo ano, com vinte e oito alunos, e desses vinte e oito tinha uns oito ou nove com mais de dezasseis anos, homens feitos, repetentes, tri-repetentes, bi-repetentes, muito irrequietos, provocadores, que viram uma miúda nova entrar • não se quer ser um mau professor no sentido de ser intolerante e autoritário • depressa comecei a perceber que muitos sorrisos aquilo corria muito mal, era preciso ter ali uma mão disciplinadora que eu não sabia • com os alunos, assim na relação, nunca tive grandes problemas • o grupo que está à minha frente não fica de imediato encantado comigo se não houver um esforço, se não tiver alguma coisa para lhes dar • criou-se ali sempre uma relação de empatia muito engraçada • aquele tal nervosismo das primeiras aulas e a inexperiência, fazia com que eu não conseguisse resolver determinadas situações tão bem

Assim, os professores do nosso estudo revelam a sua compreensão da complexidade do ato de ensinar pela consciência da natureza interpessoal e emocional desse ato:

- tinha medo do que é que ia acontecer, se um aluno se ia portar mal, o que é que eu ia fazer
- era uma turma de oitavo ano, com vinte e oito alunos, e desses vinte e oito tinha uns oito ou nove com mais de dezasseis anos, homens feitos, repetentes, tri-repetentes, bi-repetentes, muito irrequietos, provocadores, que viram uma miúda nova entrar
- aquele tal nervosismo das primeiras aulas e a inexperiência, fazia com que eu não conseguisse resolver determinadas situações tão bem.

Também a necessidade da gestão desse relacionamento emocional é percebida pelos professores desde o início do exercício profissional:

- não se quer ser um mau professor no sentido de ser intolerante e autoritário
- o grupo que está à minha frente não fica de imediato encantado comigo se não houver um esforço, se não tiver alguma coisa para lhes dar
- depressa comecei a perceber que muitos sorrisos aquilo corria muito mal, era preciso ter ali uma mão disciplinadora que eu não sabia.

Reconhecemos, assim, nos dados analisados, a importância de os professores serem capazes de estabelecer e gerir ativamente um relacionamento emocional com os alunos,

“com o objetivo de compreenderem os problemas de aprendizagem destes, para estabelecerem uma ligação emocional para motivarem os estudantes a participarem ativamente no processo de aprendizagem” (Labaree, 2000, p.229).

Na reflexão retrospectiva desenvolvida pelos professores entrevistados, destaca-se, portanto, a natureza interpessoal e emocional da ação de ensinar como um dos fatores da sua complexidade; revela-se, igualmente, a transformação das concepções do ato de ensinar, com sinais de uma alteração progressiva da centralidade do professor para a centralidade do aprendente e da concepção do currículo como um plano para a sua compreensão como um projeto, de que resultarão em primeiro lugar alterações na intervenção do professor ao nível micro.

2.2.3. A experiência da prática profissional

Nesta etapa da apresentação e discussão dos dados qualitativos, procuramos sistematizar a percepção atual do desempenho profissional dos nossos entrevistados com o objetivo de procurarmos identificar transformações ocorridas ao nível da imagem do ser professor e da concepção da ação de ensinar; nessa sistematização, seguiremos a análise categorial dos dados recolhidos, representada na Figura 17:

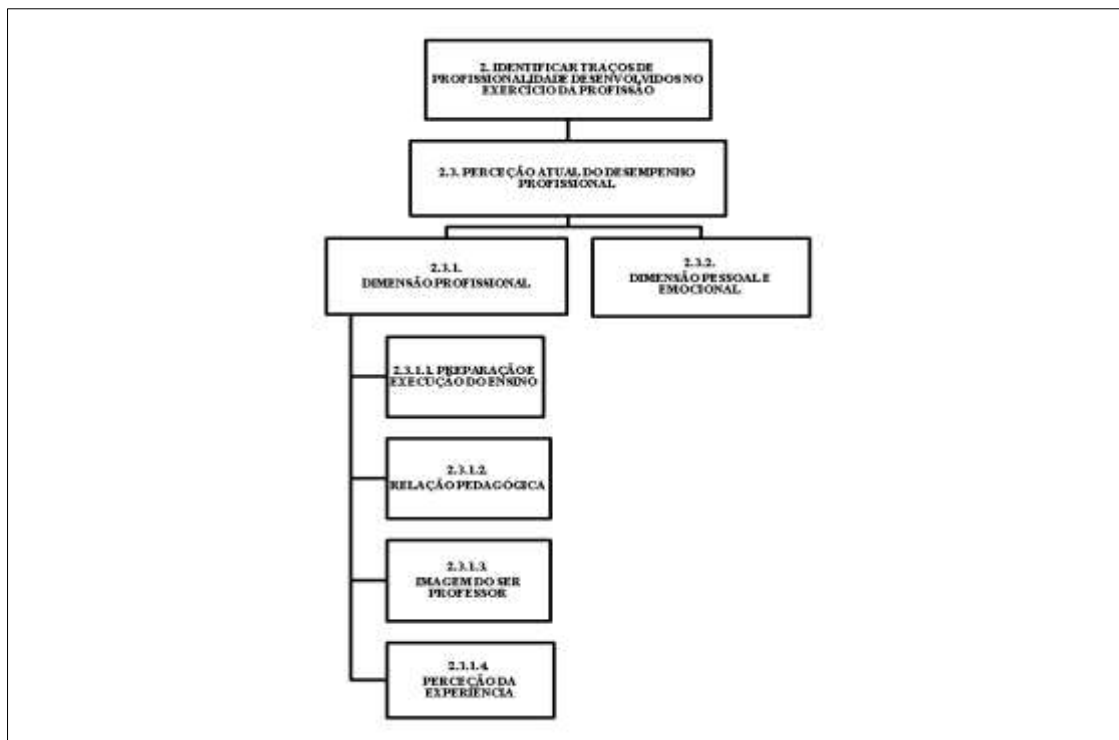


Figura 17 : Objetivo 2, categoria 3 e subcategorias

Tendo como contraste a percepção do seu desempenho no início do exercício profissional, os dados recolhidos apontam diferenças na percepção do desempenho atual dos professores entrevistados. Essas diferenças projetam-se na ação de ensinar, quer ao nível da sua preparação quer ao nível da sua execução.

PERCEÇÃO ATUAL DO DESEMPENHO PROFISSIONAL: DIMENSÃO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • PREPARAÇÃO E EXECUÇÃO DO ENSINO • preparo as aulas, continuo a prepará-las, se calhar tanto quanto fazia • gosto de sentir que pode haver espaço para um imprevisto • gosto de pensar que a minha aula não está toda espartilhada naquilo que em casa pensei que a aula ia ser • a capacidade de organização em todos os sentidos, de ter a noção da progressão da aprendizagem, do ensino e da aprendizagem, ter a noção da variedade, dos ritmos dos alunos • transformar as aulas em momentos sequenciados de aprendizagem, de experiências enriquecedoras, criar um trabalho coerente, que tenha um fio condutor, que os desperte para várias realidades • completamente à vontade, não tenho ansiedade nenhuma, não há alteração do ritmo cardíaco, não há transpiração nenhuma, estou muito calma, estou muito controlada e estou à vontade • aprendi a dosear o autoritarismo que é necessário e a simpatia que é necessária • procuro mostrar um ar profissional na primeira aula, ter as coisas muito bem preparadas • não dar ali grande espaço para que se instale o burburinho do aluno que está a avaliar a fera que entrou na arena • sei que a primeira aula é importante, cria ali uma expectativa positiva ou negativa • dentro da sala de aula, de turma para turma, nós também nos confrontamos com coisas completamente diferentes. Será que existe alguma síndrome do camaleão? Temos de ter esta capacidade de adaptarmos a nossa forma às realidades • eu pergunto e levo-os a dizer, eu faço-lhes uma pergunta e eles descobrem • eles estão a fazer não é para eu dar nota, aprender a fazer, a escrever e não só a escrever para ser avaliado • sou mais profissional no sentido de haver mais técnica pensada • há grupos com quem nós podemos experimentar tudo, com outros não • esquecer, é preciso esquecer, quando alguma coisa corre mal é esquecer, e recomeçar na aula seguinte, tentar não guardar mágoa • acaba por ser sempre o fator intuição, tu vais vendo, vais estando no terreno, vais observando como é que os miúdos se comportam, as necessidades que têm e vais elaborando materiais, para colmatar as necessidades e as dificuldades que sentes que eles apresentam • inicias o ano logo a planificar, logo com conselhos de turma, logo com conselhos de pais • estou sempre à procura de coisas novas para poder apresentar na sala de aula e que os possa levar a aprender de uma forma agradável • parece que nós vamos todos para ali, cada um faz à sua maneira, e haverá uns poucos que farão muito bem • nunca nada é definitivo e aquilo que eu hoje dei desta forma para o ano já vou dar de outro modo, tudo depende dos meninos que eu tenho à minha frente • mentalmente os bons professores sempre fizeram essas planificações • não há planificação que valha, que resista a essas situações • os alunos facilmente hoje se dispersam e nós temos de ser capazes de os agarrar e por isso são exigidas de nós muitas energias, muitas formas diversas de motivação • o que se espera que eles saibam hoje é diferente daquilo que se esperava que eles soubessem há uns anos atrás

No que respeita à preparação, isto é, às escolhas que projetam o ato do ensino, constatamos a apropriação do currículo como projeto, com a maior intervenção e

responsabilidade do professor, o qual revela agora também consciência de fatores de enquadramento do currículo como os relativos ao aluno e ao contexto:

- sou mais profissional no sentido de haver mais técnica pensada
- a capacidade de organização em todos os sentidos, de ter a noção da progressão da aprendizagem, do ensino e da aprendizagem, ter a noção da variedade, dos ritmos dos alunos
- transformar as aulas em momentos sequenciados de aprendizagem, de experiências enriquecedoras, criar um trabalho coerente, que tenha um fio condutor, que os desperte para várias realidades.

São também percebidas, nos dados analisados, referências à apropriação pelo menos intuitiva de modelos de ensino em que o aluno surge como elemento central do processo de ensino e aprendizagem e à transformação da concepção da avaliação, no seu papel formativo e autorregulador das aprendizagens:

- eu pergunto e levo-os a dizer, eu faço-lhes uma pergunta e eles descobrem
- eles estão a fazer não é para eu dar nota, aprender a fazer, a escrever e não só a escrever para ser avaliado

A interação pedagógica é também percebida como facilitada por uma melhor gestão das emoções pessoais, refletindo a adoção de uma *persona* profissional:

- aprendi a dosear o autoritarismo que é necessário e a simpatia que é necessária
- procuro mostrar um ar profissional na primeira aula, ter as coisas muito bem preparadas
- não dar ali grande espaço para que se instale o burburinho do aluno que está a avaliar a fera que entrou na arena

Também a reflexividade nas dimensões retrospectiva e projetiva é detetável nas palavras dos professores do nosso estudo, assim como a pró-atividade, revelando a formação de um conhecimento estratégico e a maturação de um saber prático (*cf.* Shulman):

- gosto de sentir que pode haver espaço para um imprevisto
- acaba por ser sempre o fator intuição, tu vais vendo, vais estando no terreno, vais observando como é que os miúdos se comportam, as necessidades que têm e vais elaborando materiais, para colmatar as necessidades e as dificuldades que sentes que eles apresentam
- estou sempre à procura de coisas novas para poder apresentar na sala de aula e que os possa levar a aprender de uma forma agradável
- nunca nada é definitivo e aquilo que eu hoje dei desta forma para o ano já vou dar de outro modo, tudo depende dos meninos que eu tenho à minha frente.

De acordo com Shulman (1986; 1987), é este conhecimento estratégico que reflete a marca de profissionalismo pois, perante a indeterminação das regras a aplicar numa situação particular, implica o julgamento profissional. Assim, o professor é – deve ser – capaz da reflexão que o conduz ao autoconhecimento, numa conscientização

metacognitiva que lhe permite não só exercer e compreender a sua atividade mas também explicar e comunicar as suas decisões e ações profissionais.

Para o desenvolvimento desse conhecimento estratégico, a par da reflexividade, também se perfila como fundamental a capacidade de gestão e adaptação à mudança, como é projetado nas palavras dos professores entrevistados:

- os alunos facilmente hoje se dispersam e nós temos de ser capazes de os agarrar e por isso são exigidas de nós muitas energias, muitas formas diversas de motivação
- o que se espera que eles saibam hoje é diferente daquilo que se esperava que eles soubessem há uns anos atrás.

Como referimos, os professores entrevistados aparentam ter desenvolvido uma *teaching persona*, uma *persona* ao mesmo tempo natural, porque releva das características e forças do professor como pessoa, e construída, pois é formada para servir o fim de promover a aprendizagem na sala de aula (cf. Labaree, 2000); é este aspeto que procuraremos discutir, a partir dos dados recolhidos:

PERCEÇÃO ATUAL DO DESEMPENHO PROFISSIONAL: DIMENSÃO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • RELAÇÃO PEDAGÓGICA • não venho com medo, venho assim ‘vamos lá ver o que é que acontece hoje’ • em termos de disciplina também estou melhor • um bocadinho mais segura • sinto-me à vontade perante os meus alunos, perante os alunos de uma maneira geral • agora trabalho melhor, gosto mais de trabalhar para os miúdos, gosto mais de estar com eles • a realidade do professor nunca é um sujeito, são os sujeitos em interação e isso é que é muito complicado • em termos de comportamento, os alunos são todos iguais, as turmas são todas iguais, eles estão sempre na mesma • saber tratar com os miúdos, dominar as feras • pô-los lá quietinhos para trabalhar é sempre difícil e cada vez temos menos capacidades para o fazer • quando nós os domamos, os conhecemos, é tudo muito fácil; todos os anos turmas novas, é mais duro • é essencial, no espaço da aula, evitar reações, preparar mais para os ouvir, dar-lhes mais espaço • a forma de gerir a relação com um aluno que é difícil, que haja ali também um momento de ensinamento e de exigência mas ao mesmo tempo de bem-estar • alguns miúdos trazem para a escola grandes preocupações, preocupações a mais para miúdos tão pequenos, ou dificuldade em crescer também • a confiança que às vezes não sei se é tontinha naqueles miúdos • às vezes há algum vazio naqueles miúdos que é assustador, nem é o barulho, é o vazio, é assustador, não é que eles me metam medo, é eu ficar preocupada com eles • é essa responsabilidade enquanto adulto e a perceção que estes miúdos estão aqui e agora e rapidamente estão aí na sociedade também • é um pouco o sentir que eles dependem muito de ti, que não são suficientemente autónomos • é por intuição, é tentar sempre fazer o melhor para eles • conhecer melhor a criança que temos à nossa frente • é chegar àquela criança • às vezes sinto mais que sou mãe do que professora porque é mais o tempo que eu perco a

dizer “volta-te para a frente, tens que estar calado, tens de saber respeitar os teus colegas, tens de estar atento”

- continuo a tentar brincar também com eles e penso que continuo a fazê-los rir
- outra forma de estar e de encarar a situação, vamos levar isto a brincar em vez de partirmos já para a agressividade

O desenvolvimento dessa *teaching persona* aparenta estar relacionado com aquilo que Shulman (1986) designa como conhecimento de casos, proporcionado pela experiência da prática pedagógica e que se reflete na maior segurança do professor na gestão do ambiente da sala de aula:

- não venho com medo, venho assim ‘vamos lá ver o que é que acontece hoje’
- um bocadinho mais segura
- sinto-me à vontade perante os meus alunos, perante os alunos de uma maneira geral
- é essencial, no espaço da aula, evitar reações, preparar mais para os ouvir, dar-lhes mais espaço
- a forma de gerir a relação com um aluno que é difícil, que haja ali também um momento de ensinamento e de exigência mas ao mesmo tempo de bem-estar
- é chegar àquela criança
- continuo a tentar brincar também com eles e penso que continuo a fazê-los rir
- outra forma de estar e de encarar a situação, vamos levar isto a brincar em vez de partirmos já para a agressividade

Por outro lado, o desenvolvimento dessa *teaching persona* aparenta correlacionar-se também com a consciência moral do professor, comprometido com os deveres éticos que devem regular a prática educativa, acreditando na perfetibilidade e educabilidade de todos, reconhecendo a dignidade de toda a pessoa humana e observando o princípio de reciprocidade, fundamento da solidariedade da comunidade humana. É assim que reconhecemos, nas palavras dos professores entrevistados, as suas características afetivas e o papel do *caring* (cf. Stronge, 2007):

- alguns miúdos trazem para a escola grandes preocupações, preocupações a mais para miúdos tão pequenos, ou dificuldade em crescer também
- a confiança que às vezes não sei se é tontinha naqueles miúdos
- às vezes há algum vazio naqueles miúdos que é assustador, nem é o barulho, é o vazio, é assustador, não é que eles me metam medo, é eu ficar preocupada com eles
- é essa responsabilidade enquanto adulto e a perceção que estes miúdos estão aqui e agora e rapidamente estão aí na sociedade também
- é um pouco o sentir que eles dependem muito de ti, que não são suficientemente autónomos
- é por intuição, é tentar sempre fazer o melhor para eles

No entanto, os professores entrevistados refletem também o problema da cooperação do cliente e o problema da clientela compulsória (cf. Labaree, 2000), agravado pelas

consequências da mudança do paradigma societal e dos seus reflexos na organização escolar, nomeadamente ao nível do reconhecimento do papel do professor e da escola:

- pô-los lá quietinhos para trabalhar é sempre difícil e cada vez temos menos capacidades para o fazer
- às vezes sinto mais que sou mãe do que professora porque é mais o tempo que eu perco a dizer “volta-te para a frente, tens que estar calado, tens de saber respeitar os teus colegas, tens de estar atento”

Este aspeto, relativo aos problemas de indisciplina em sala de aula, será sinal do desenvolvimento de um conflito no seio da escola, atravessada pelos conflitos da expressão de uma nova matriz social, remetendo-nos para a transformação em decurso no sistema, a que voltaremos no ponto 3.

Prosseguindo a análise da perceção atual do desempenho profissional, é notória a alteração da imagem do ser professor por meio do refinamento dos traços anteriormente apontados. Como recordamos, a imagem do ser professor prévia ao exercício profissional surgia associada a uma especialização numa área do saber mas também, de modo mais vasto, associada à cultura e ao saber, saber este procurado intencionalmente de uma forma continuada; o saber do professor surgia igualmente associado a aspetos relacionais e aos valores éticos, revelados como indissociáveis dos saberes científicos. Sistematizamos de seguida os contornos do apuramento desta imagem, partindo dos dados recolhidos:

PERCEÇÃO ATUAL DO DESEMPENHO PROFISSIONAL: DIMENSÃO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • IMAGEM DO SER PROFESSOR • habituei-me a ver o ser professor como um papel que eu estava a desempenhar, tive consciência de assumir um papel • tem que ser uma pessoa muito culta, tem que dominar a sua área mas enquanto ser humano temos de ser uma pessoa muito diferente do que é se calhar uma pessoa que é um engenheiro ou um vendedor • há aqui qualquer coisa que faz de nós uns seres um bocadinho diferentes, temos de ter uma dose de bom senso • temos de ser pessoas muito bem formadas • não preciso só de dominar os conteúdos da minha disciplina, eu preciso de saber outras coisas, eu preciso de conhecer o mundo que me envolve • as coisas não passam só por ensinar um conteúdo muito bem, depois fazer-lhe um teste a seguir e ele ter boa nota, para mim • eu gostaria de pensar que estou a ser alguém em quem os meus alunos veem um modelo, um exemplo a seguir • na sala de aula nunca farei uma coisa que eu condeno nos meus alunos • já não é só dominar conteúdos, transmitir os conteúdos e ter bons resultados nos testes, é ajudá-los a ser alguém • é mais do que disciplinas ou conteúdos, é um bolo, é um todo em que estão outras coisas incluídas • é contribuir para a formação de alguém, não é só uma formação a nível curricular, é noutros

domínios

- malabaristas e maleáveis
- temos de ser mais organizados que eles e mais responsáveis que eles
- se nós não somos certinhos e não cumprimos as nossas coisas eles não aprendem a seguir um bom modelo
- gerir muita coisa, organizarmo-nos, darmos conta daquilo que nós sabemos, de ler, de aprender, muito tempo a cuidar daquilo que parece que é muito simples de ensinar mas não é
- tenho de pensar muito no que estou a fazer, mais pensar do que estar ali horas a escrever ou a organizar
- os alunos devem sentir que o professor é uma pessoa competente, com uma autoridade moral e um nível consolidado de conhecimentos

A interpretação dos dados recolhidos mostra-nos que no afinar da imagem do ser professor se reconhece uma complexidade específica à função de ensinar, que ultrapassa a competência num saber conteudinal específico e desfaz a capa de relativa simplicidade com que outrora foi percecionado o ato de ensinar:

- não preciso só de dominar os conteúdos da minha disciplina, eu preciso de saber outras coisas, eu preciso de conhecer o mundo que me envolve
- é mais do que disciplinas ou conteúdos, é um bolo, é um todo em que estão outras coisas incluídas
- gerir muita coisa, organizarmo-nos, darmos conta daquilo que nós sabemos, de ler, de aprender, muito tempo a cuidar daquilo que parece que é muito simples de ensinar mas não é
- tenho de pensar muito no que estou a fazer, mais pensar do que estar ali horas a escrever ou a organizar .

Na afinação da imagem do ser professor possibilitada pela experiência profissional, os professores entrevistados reforçam a consciência do compromisso ético:

- eu gostaria de pensar que estou a ser alguém em quem os meus alunos veem um modelo, um exemplo a seguir
- na sala de aula nunca farei uma coisa que eu condeno nos meus alunos
- já não é só dominar conteúdos, transmitir os conteúdos e ter bons resultados nos testes, é ajudá-los a ser alguém .

A consciência desse compromisso ético surge como associada ao desenvolvimento da pessoa, por um lado, e, por outro lado, ao seu desenvolvimento profissional, revelando-se a assunção da pessoa profissional, na qual se equilibram as características e forças pessoais com o conhecimento pedagógico e proposicional:

- habituei-me a ver o ser professor como um papel que eu estava a desempenhar, tive consciência de assumir um papel
- há aqui qualquer coisa que faz de nós uns seres um bocadinho diferentes, temos de ter uma dose de bom senso
- temos de ser pessoas muito bem formadas
- é contribuir para a formação de alguém, não é só uma formação a nível curricular, é noutros domínios

- se nós não somos certinhos e não cumprimos as nossas coisas eles não aprendem a seguir um bom modelo
- malabaristas e maleáveis

As transformações percebidas no desempenho profissional são atribuídas à experiência, como o revela a recolha de dados:

PERCEÇÃO ATUAL DO DESEMPENHO PROFISSIONAL: DIMENSÃO PROFISSIONAL
<p>PERCEÇÃO DA EXPERIÊNCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • gradualmente tenho vindo a ser melhor professora • eu sou muito melhor agora apesar de tudo • deve-se sobretudo à experiência, anos e anos a fio • anos a abordar programas que não mudaram durante anos dá-nos uma experiência e um à-vontade e um traquejo • estou à vontade • estou muito mais à vontade do que estava na altura • hoje em dia estou à vontade e gosto de estar na sala de aula • gosto dos imprevistos hoje em dia • as turmas estão um bocadinho menos inquietas ou mais fáceis de controlar mas eu também estou mais velha, tenho mais experiência, tenho mais recursos para contornar as coisas • sou muito mais segura, também sou mais velha • eu acho que estou lá bem, estou segura • menos, menos angústia • se houver uma situação de indisciplina, vou reagir de uma forma diferente do que eu fazia no início • se há alguns anos eu fosse entrar numa turma com esta história, e no entanto não fui assim muito preocupada, “vamos lá conhecê-los” • vamos apurando • o facto de a pessoa ter de facto já esta experiência toda nos permite de facto até outro tipo de brincadeiras • tudo isto vem com a experiência, vem com os anos que estamos cá, com os muitos alunos que vamos tendo, que vamos conhecendo • mais maleável e ao mesmo tempo se calhar mais segura também das decisões e das tomadas de decisão no momento, quando elas surgem • com a experiência, com a idade, temos a noção se a aula está a valer a pena da forma que nós estamos a orientá-la • a paixão pelo ensino mantém-se a mesma, dentro da sala de aula procuro hoje o mesmo que procurava na altura • com a idade, somos capazes de ser inovadores também na medida em que acompanhamos algumas mudanças mas somos capazes de não perder de vista também muita coisa boa que existia e somos capazes de um equilíbrio entre essas duas realidades <p>o tempo de serviço ensina-nos muita coisa</p>

Na percepção dos professores entrevistados, a experiência surge associada à prática profissional, tendo como resultado a capacidade de o professor não só integrar conhecimentos de vária natureza como também de os transformar de forma coerente e incorporada (cf. Roldão, 2008):

- anos a abordar programas que não mudaram durante anos dá-nos uma experiência e um à-vontade e um traquejo

- o facto de a pessoa ter de facto já esta experiência toda nos permite de facto até outro tipo de brincadeiras
- com a experiência, com a idade, temos a noção se a aula está a valer a pena da forma que nós estamos a orientá-la

Para além da correlação estreita da experiência com a prática letiva no domínio da preparação e execução do ensino, a experiência é também associada ao conhecimento pedagógico e à inteligência prática, que se revela na compreensão de casos específicos e concretos e situações ambíguas e complexas, ligada à particularidade de um tempo e lugar específicos e relacionada com acontecimentos e pessoas específicos (Birmingham, 2004):

- tudo isto vem com a experiência, vem com os anos que estamos cá, com os muitos alunos que vamos tendo, que vamos conhecendo
- gosto dos imprevistos hoje em dia

Finalmente, a experiência surge como indissociável do processo de desenvolvimento pessoal:

- as turmas estão um bocadinho menos irrequietas ou mais fáceis de controlar mas eu também estou mais velha, tenho mais experiência, tenho mais recursos para contornar as coisas
- sou muito mais segura, também sou mais velha
- se houver uma situação de indisciplina, vou reagir de uma forma diferente do que eu fazia no início
- mais maleável e ao mesmo tempo se calhar mais segura também das decisões e das tomadas de decisão no momento, quando elas surgem
- com a idade, somos capazes de ser inovadores também na medida em que acompanhamos algumas mudanças mas somos capazes de não perder de vista também muita coisa boa que existia e somos capazes de um equilíbrio entre essas duas realidades

Como vemos, os dados recolhidos apontam sistematicamente para o estabelecer de fortes relações entre a pessoa e o profissional na perceção do desempenho profissional. Esse cruzamento do nível pessoal com o profissional é atravessado ainda pelo domínio emocional, como o sistematizamos na análise feita:

PERCEÇÃO ATUAL DO DESEMPENHO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • DIMENSÃO EMOCIONAL/PESSOAL
<ul style="list-style-type: none"> • o enigma do que é que vai acontecer, sempre que tenho turmas novas é aquela expectativa • enquanto diretora de turma, revejo-me um bocadinho, naqueles pais, revejo-me, ponho-me nesse papel • isto é muito desgastante • hei-de estar com os não sei quantos anos de serviço que me vão exigir e vou ter essa angústia também • hoje venho com gosto para a escola • melhorei, ganhei porque entretanto fui mãe, porque entretanto amadureci • é sobretudo a minha forma de ser que se tem modificado, tem-se repercutido na minha forma de estar na escola e na sala de aula

- é o meu projeto de vida, foi o que eu escolhi ser, ninguém me impôs esta carreira
- está em causa a situação de uma pessoa, de um aluno
- nada me diz que aquilo que a minha intuição me recomenda esteja correto
- é muito gratificante quando nós temos alunos bons, que gostam de aprender e que têm bons resultados
- fico contente quando sei que os meus alunos singraram na vida, aquela perspetiva de que a escola ainda prepara para o futuro
- enquanto diretora de turma, é acrescida [a expectativa] porque atrás dos alunos vêm os pais
- somos humanos e às vezes também há dias em que estamos melhor e em que estamos pior, há dias em que damos a volta à situação de outra forma e outros dias em que não
- aflige-me ver alunos que não se relacionam, que não são felizes na escola
- o peso da responsabilidade; tenho de ensinar pessoas a pensar, torná-los mais aptos

O ensino é percecionado como uma ação difícil, pela sua natureza interpessoal e emocional, em que se destacam os problemas do isolamento estrutural e da incerteza crónica referidos por Labaree (2000). De acordo com este autor, ensinar requer que o professor seja capaz de transformar a sala de aula num território pessoal, estabelecendo e gerindo ativamente um relacionamento emocional com os alunos, mas o sucesso do professor está sempre dependente da cooperação ativa do aluno – sendo esta circunstância percecionada como motivo de angústia e desgaste pelos professores do nosso estudo:

- o enigma do que é que vai acontecer, sempre que tenho turmas novas é aquela expectativa
- hei-de estar com os não sei quantos anos de serviço que me vão exigir e vou ter essa angústia também
- somos humanos e às vezes também há dias em que estamos melhor e em que estamos pior, há dias em que damos a volta à situação de outra forma e outros dias em que não
- nada me diz que aquilo que a minha intuição me recomenda esteja correto

Ainda no domínio emocional, a expressão da satisfação pessoal no domínio do desempenho profissional reitera o “desprendimento quixotesco” (Labaree, 2000) próprio da profissão docente, congratulando-se os professores por aumentar a capacidade e a independência dos alunos, ao mesmo tempo que se associa ao compromisso ético e à cultura do *caring*:

- está em causa a situação de uma pessoa, de um aluno
- é muito gratificante quando nós temos alunos bons, que gostam de aprender e que têm bons resultados
- fico contente quando sei que os meus alunos singraram na vida, aquela perspetiva de que a escola ainda prepara para o futuro
- aflige-me ver alunos que não se relacionam, que não são felizes na escola
- o peso da responsabilidade; tenho de ensinar pessoas a pensar, torná-los mais aptos

Procurando sistematizar a interpretação exposta relativa à perceção atual do desempenho profissional pelos professores do nosso estudo, e tendo como ponto de

confronto a percepção desse desempenho no início da carreira, destacamos a importância atribuída à experiência no desenvolvimento profissional do professor, associada ao desenvolvimento de diferentes saberes formais e do conhecimento estratégico e a uma reflexividade e capacidade de aprendizagem e de mudança, sendo estas expressas nas diferenças observadas relativamente à ação de ensinar; destacamos, igualmente, a projeção da importância do compromisso ético em relação com a cultura do *caring*, cuja assunção crescente parece associar-se ao desenvolvimento pessoal do professor.

Depois do confronto retrospectivo estabelecido no domínio da percepção do desempenho profissional, procurámos compreender a solidez da percepção das diferenças no desempenho profissional pelos professores entrevistados bem como explorar a prospeção da imagem profissional dos professores. Assim, solicitámos aos professores entrevistados que imaginassem poder dialogar com o professor que foram no início da carreira e são esses os testemunhos que reproduzimos de seguida:

“vai mais descontraída”, era isso que eu gostava, hoje se pudesse encontrar aquela professora, diria “descontraí-te, relaxa..., desfruta da aula” (...) relaxa, descansa um bocadinho e desfruta da sala de aula, conhece os teus alunos e vê neles outras coisas para além daquele que dá erros ou do que não sabe ler ou do que goza contigo ou goza com os professores, tenta conhecer um bocadinho do que eles são, eles têm qualquer coisa para conhecer (...) mas a mensagem era essa mesmo, “desfruta da aula e conhece os teus alunos”,... se calhar era assim a frase (E1)

De qualquer das maneiras, eu teria que ter uma conversa com ela no sentido de lhe dizer: olha, a escola, ser professor, tem várias fases e não se podem passar, não se podem ultrapassar, tem de se conhecer um bocadinho os alunos, fazendo um teste diagnóstico - eu não sabia, eu não sabia -, tem de se conhecer um bocadinho os alunos, fazer uma breve avaliação, rápida, uma visãozinha rápida do que eles são capazes de fazer, tem de se ler o programa - que eu não sabia -, tem de se olhar para o manual - que eu não sabia, caíram-me os livros ao colo... -, tem de se fazer uma leitura dessas coisas todas e depois começar a traçar um caminho e tem de se traçar um caminho que faça a ligação disso tudo, portanto sabendo que o programa é vinculativo, sabendo que o manual é um suporte que se deve utilizar senão não se adotava e as famílias pagam dinheiro.....e os alunos carregam-no às costas, também não se pode ignorar, aproveitá-lo o mais possível, e depois começar a construir um caminho paulatinamente, com lógica, com sequência, com uma sequência lógica, começando pelo mais elementar para o mais complexo, ir aprofundando, e não esquecer a avaliação, pelo caminho, que tem várias etapas, não é só chegar ali e fazer um teste, para dar uma nota..... - que eu não sabia, não sabia nada disso.(E2)

Oh, eu gostava é que me tivessem ajudado mais. Não é? Eu acho que uma pessoa que vai trabalhar para um sítio, tão verde, e eu estava verdíssima, tão verde, tem de haver pessoas nas escolas a receber esses colegas e a orientá-los, é como num outro trabalho qualquer. Não se pode [dizer], “olha, faz!” Não era possível e agora se calhar também não sei se é.(E3)

Ah, que ela devia ter crescido mais depressa! Acho que é isso, devia crescer mais depressa, andar menos em círculos às vezes... é possível, para chegarmos a um determinado sítio demoramos tanto tempo porquê?, devia ser mais depressa! (E4)

Não faço ideia, sinceramente, não faço ideia, porque isto é assim: o ser professor é um percurso, é uma aprendizagem, até por toda a diversidade de alunos, de níveis, de experiências que nós vamos vivendo cada ano e, portanto, não faço ideia do que diria porque é uma aprendizagem constante e tem sido uma aprendizagem constante, o meu dia a dia... É um desafio constante e contínuo que nos leva a ter, pelo

menos a mim, acho eu que me leva a ter alguma juventude porque, é assim, não me sinto com cinquenta anos como vimos há pedaço, logo no início, não me sinto de algum modo uma pessoa velha, sinto que vou acompanhando, apesar de sentir uma distância cada vez maior com as novas gerações que vão seguindo, pronto, mas é natural, é a forma de eles me verem, de facto já como uma pessoa mais velha, mas sinto que me vou mantendo de algum modo jovem porque vou continuando a brincar com eles e vou continuando, tentando chegar a eles e portanto... (E5)

Dir-lhe-ia que aquele entusiasmo inicial foi valente porque se mantém, que o respeito pelos alunos e a responsabilidade do trabalho que abracei no início se mantém e portanto acho que escolhi a profissão certa e comecei com os valores certos e com as intenções certas, pelo menos do meu ponto de vista. Dir-lhe-ia que naturalmente esse professor se calhar não esperava encontrar tanta mudança e ter tanta coisa a aprender... A imagem com que comecei foi a imagem que me transmitiram os meus professores, se calhar estava numa sociedade, num estádio de sociedade em que as mudanças ocorriam muito lentamente e portanto eu facilmente transpus aquilo que aprendi, esse professor inicial, e se calhar acreditava que as coisas se iam manter assim durante muito tempo e não mantiveram, não é, mudaram substancialmente, portanto... Agora, ... eu já na altura tinha a consciência que era preciso fazer mais e estudar mais, até porque não tinha o curso superior terminado, que era uma garantia de poder fazer a profissionalização e ficar efetivo na carreira, tinha consciência que era preciso continuar a aprender, continuar a estudar, e portanto também aí eu acho que também não mudou muito porque eu, apesar de ter feito o curso, também não parei e não quero parar. Portanto, eu diria também que a vida ensina-nos muita coisa e que hoje sei mais coisas do que sabia antes, não só a nível de conhecimentos, naturalmente, mas a nível da experiência de vida e que, portanto, estou mais apto para lidar com situações hoje, ou seja, eu podia dizer-lhe que a vida ensina, os anos, o tempo de serviço ensina-nos muita coisa e o tempo de serviço significa também a nossa vida a caminhar para a idade da reforma, para mais anos de vida, ... isso dá-nos, ... não sei... acho que há aqui que ponderar duas coisas: por um lado, nós temos de ponderar o que a vida em si nos ensina porque nós estamos a aprender todos os dias, não é, e portanto temos uma capacidade hoje de resolução de problemas dentro da sala de aula, na escola, que não tínhamos se calhar há um tempo atrás; por outro lado, a sociedade também mudou muito, portanto também temos de nos habituar facilmente a outras reações e outras formas de solucionar os problemas com que nos deparamos cada dia na sala de aula, e, por outro lado, temos aquilo que também fomos aprendendo, não só pela experiência de vida mas também por aquilo que aprendemos academicamente, e esse conjunto todo torna-nos mais seguros. Acho que a idade, indiscutivelmente, quando aliamos os conhecimentos que fomos adquirindo a nível académico, científico, com a experiência de vida que inevitavelmente os anos nos dão, acho que nos tornamos melhores professores, melhores professores no sentido em que somos mais versáteis para lidar com situações e para perspetivar também, porque eu penso que um dos males do ensino há uns tempos atrás foi ter agarrado em muitas teorias novas e ter procurado pôr tudo em prática, esquecendo muito do que se fazia. Eu acho que nós, com a idade, somos capazes de ser inovadores também na medida em que acompanhamos algumas mudanças e que a sociedade nos faculta, mas somos capazes de não perder de vista também muita coisa boa que existia e somos capazes de um equilíbrio entre essas duas realidades, que eu acho que é fundamental, (...) o professor hoje em dia, com o tempo de serviço, pode dizer ao mais novo que ele vai aprender com o tempo e que não vai ser bota de elástico, portanto, vai mudar mas vai mudar com alguma racionalidade e não com a facilidade de quando somos jovens, porque se estamos em início de carreira também somos jovens de idade e os dois factores aliados levam-nos a ser se calhar mais aventureiros, e nós agora somos um bocadinho mais conservadores, com... as vantagens, posso hoje dizer assim se calhar, com as vantagens que esta ponderação possa ter.(E6)

Dos testemunhos reproduzidos, podemos constatar a indissociabilidade entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional; assim, determinadas aprendizagens do professor profissional ocorrem apenas quando percorridas determinadas fases do desenvolvimento da pessoa do professor:

- é possível, para chegarmos a um determinado sítio demoramos tanto tempo porquê?, devia ser mais depressa!
- a vida ensina-nos muita coisa e que hoje sei mais coisas do que sabia antes, não só a nível de conhecimentos, naturalmente, mas a nível da experiência de vida
- a idade, indiscutivelmente, quando aliamos os conhecimentos que fomos adquirindo a nível académico, científico, com a experiência de vida que inevitavelmente os anos nos dão, acho que nos tornamos melhores professores

Podemos, igualmente, destacar o assinalar do desenvolvimento profissional ao nível da apropriação de conhecimentos operatórios e técnicos e pedagógicos, tão claramente apropriados que as duas pessoas profissionais percecionadas se distanciam:

- que eu não sabia, não sabia nada disso
- eu estava verdíssima, tão verde

Deveremos igualmente destacar a impossibilidade de rastrear os *leitmotiv* que Huberman (1989) associa tipicamente à fase da meia-carreira, como o desinvestimento profissional ou a focalização no trabalho individual, sendo antes recorrentes os motivos associados à permanência do sentimento de o exercício profissional ser gratificante e à capacidade de gestão e adaptação à mudança, em relação com a valorização da aprendizagem ao longo da vida:

- desfruta da aula e conhece os teus alunos
- o ser professor é um percurso, é uma aprendizagem, até por toda a diversidade de alunos, de níveis, de experiências que nós vamos vivendo cada ano e, portanto, não faço ideia do que diria porque é uma aprendizagem constante e tem sido uma aprendizagem constante, o meu dia a dia... É um desafio constante e contínuo
- dir-lhe-ia que aquele entusiasmo inicial foi valente porque se mantém, que o respeito pelos alunos e a responsabilidade do trabalho que abracei no início se mantém
- quando aliamos os conhecimentos que fomos adquirindo a nível académico, científico, com a experiência de vida que inevitavelmente os anos nos dão, acho que nos tornamos melhores professores
- ele vai aprender com o tempo e que não vai ser bota de elástico, portanto, vai mudar mas vai mudar com alguma racionalidade

Destacando o reconhecimento daqueles que nos parecem preditores positivos da trajetória profissional destes professores na fase da meia-carreira, procuramos, de seguida, compreender quais os contributos tidos como mais importantes para as mudanças operadas no desempenho profissional dos nossos entrevistados.

2.2.4. Experiências marcantes para o exercício profissional

No nosso estudo, os dados parecem confirmar que as transformações percecionadas pelos professores no seu desempenho profissional surgem em resultado de aprendizagens possibilitadas pela experiência da prática profissional e em relação com o

desenvolvimento pessoal, embora nem sempre umas e outras – transformações e aprendizagens - sejam objeto de conhecimento explícito por parte dos professores. Para compreendermos a atribuição das transformações à experiência e para fundamentarmos a compreensão das novas (pre)disposições reveladas pelo universo do nosso estudo, organizaremos a exposição que segue respeitando a análise categorial realizada e representada na Figura 18:

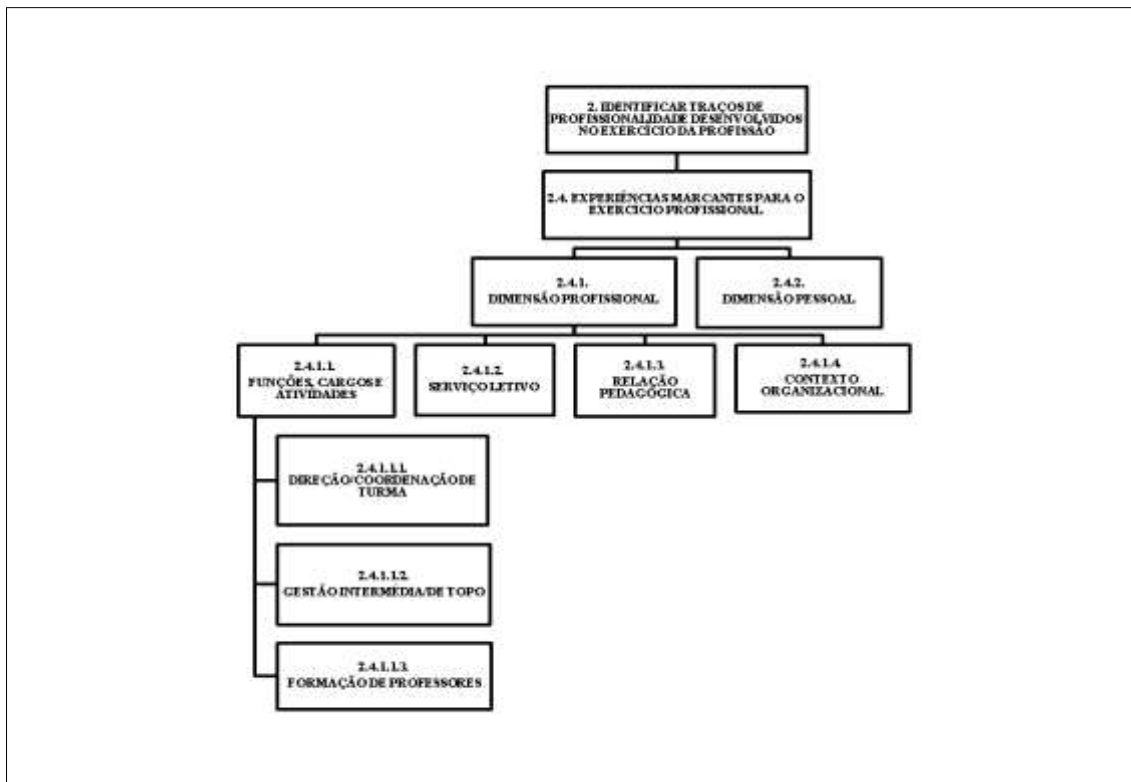


Figura 18: Objetivo 2, categoria 4 e subcategorias

As experiências marcantes para o exercício profissional mais recorrentes na voz dos nossos entrevistados relacionam-se com a dimensão profissional e abrangem o desempenho de funções, cargos e outras atividades, o serviço letivo distribuído, a relação pedagógica e o contexto organizacional do exercício profissional, como os dados o revelam:

EXPERIÊNCIAS MARCANTES PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL: DIMENSÃO PROFISSIONAL
• FUNÇÕES, CARGOS E ATIVIDADES
○ DIREÇÃO/COORDENAÇÃO DE TURMA
• uma turma de currículo alternativo; são miúdos que à partida nós pensamos que estão condenados no meio escolar e, no entanto, conseguiu vingar
• os elos estabelecem-se novamente

<ul style="list-style-type: none"> • cargo que nos põe à prova • exige uma postura institucional • contacto com pais • relacionamento com instituições fora da escola • vamos aprendendo a ter a dimensão do relacionamento entre os alunos, as relações que já vêm de fora, às vezes problemas entre os pais ou o que quer que seja • dá-nos uma outra visão e uma outra forma de estar na aula e de encarar os meninos, percebemos melhor o ambiente familiar e o que está por trás daquela criança
<p>○ GESTÃO INTERMÉDIA/DE TOPO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • lidar com coisas que nós, enquanto professores, às vezes não percebemos que acontecem • o contacto com uma série de pessoas que estão no pedagógico, a discussão de uma série de ideias • um papel mais interveniente, um papel mais decisivo • conhecimento muito maior • estar ali, mesmo, no batalhão da frente • relativizar algumas coisas • ter uma visão de conjunto da escola, obrigatoriamente, de como é que funciona a escola • relacionarmo-nos de forma diferente também com as pessoas no sentido de estabelecer boas relações com as pessoas, facilitar o relacionamento • desmontar algumas vezes as dificuldades
<p>○ FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>
<ul style="list-style-type: none"> • o formador de professores está em autoformação nesse momento • a oportunidade de ter aulas observadas também é um momento de formação ímpar • fartei-me de aprender • foi a continuação da minha formação • continuei a aprender com eles • conheci algumas pessoas muito criativas que foram inspiradoras • ouvir as minhas necessidades, procurar respostas na literatura disponível, procurar exemplos que me ajudassem a criar um trabalho mais sólido, mais consistente, mais correto • contacto com algumas teorias a nível da pedagogia e da didática • mais enriquecidos • outra visão daquilo que pode ser a nossa atuação dentro da sala de aula e o nosso entendimento da forma como os alunos reagem ou da forma como eles aprendem • a teoria foi útil
<p>• SERVIÇO LETIVO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • e mudar, e mudar, não estar sempre a trabalhar com o mesmo nível... • precisamos de sentir o desconforto para nos tornar outra vez confortáveis, nós temos de tirar partido desse desconforto e lidar com ele com sabedoria e ver que isso é bom para nós e, claro, que com certeza também é bom para os alunos a seguir • eu não escolhi isto, foi-me atribuído no meu horário, “agora tens de corresponder”, é evidente, eu sou profissional, vou fazer o melhor que posso, mas isto obrigou-me a uma adaptação • o clube de teatro, [que]me ajudou e me deu segurança enquanto pessoa • [oficina de teatro/oferta de escola] os momentos mais felizes que eu tenho com os miúdos, é aprender a estar com eles de forma mais descontraída, os alunos aproximam-se mais de nós • [mudança de ciclo] voltar outra vez aos pequeninos, foi um desafio, o ter de estar a preparar níveis aos quais não estava habituada, um reajustamento, uma readaptação à realidade
<p>• RELAÇÃO PEDAGÓGICA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • houve alunos marcantes, que me deixaram perceber “estás a ir mal, não é por aí, muda de rumo” • comecei a não ser tão rápida a rejeitá-los, a dar-lhes um bocadinho mais de espaço • aqueles alunos para os quais nós não temos paciência porque nos estragam a aula, porque perturbam o trabalho, porque emperram a aula, porque nos consomem com reprimendas, esses alunos são pessoas e têm muito conteúdo • eu ouvi-o, dei-lhe atenção, deixei que o universo dele entrasse na sala de aula • eles têm lá dentro qualquer coisa, nós às vezes é que não temos tempo de tirar • a ideia de que nos preocupamos mais com o aluno • estou sempre a pensar “eu tenho de melhorar, tenho de procurar ajudá-lo porque eu sei o que é

<p>que ele tem por trás”</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma diferença de horizonte daqueles miúdos, completamente diferente • um PCA [turma de percurso curricular alternativo], crianças com interesses completamente divergentes dos da escola, era preciso estar com eles de modo diferente e trabalhar com eles de modo diferente na sala de aula • na aula de oficina de teatro, nós não reconhecemos o aluno quando é descrito pelos outros professores
<ul style="list-style-type: none"> • CONTEXTO ORGANIZACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • Eu funciono um bocadinho antes da escola da xxx, depois da escola da xxx; uma escola mais dinâmica, onde as pessoas são mais próximas umas das outras, estou a falar das relações interpessoais, uma forma de estar e de trabalhar nesta escola, eu identifico-me, com essa forma de ser e de estar, e por isso se calhar gosto tanto de estar nesta escola • uma certa ideia de alguns professores a puxarem uns pelos outros no sentido de haver pessoas interessadas, a fazer mestrados, com interesses culturais que se transmitiam; sem a reunião formal • ter estado em escolas muito diversas, em meios diferentes; aprendemos muito acerca das pessoas, da diversidade de pessoas que temos à frente, da diversidade de alunos

No tocante ao desempenho de funções, cargos e outras atividades, a direção/coordenação de turma, que surge, como vimos, como a função mais frequentemente exercida ao longo da carreira dos entrevistados, representa uma oportunidade de desenvolvimento da compreensão emocional do Outro e de mudanças na representação dos alunos e das famílias:

- os elos estabelecem-se novamente
- vamos aprendendo a ter a dimensão do relacionamento entre os alunos, as relações que já vêm de fora, às vezes problemas entre os pais ou o que quer que seja
- dá-nos uma outra visão e uma outra forma de estar na aula e de encarar os meninos, percebemos melhor o ambiente familiar e o que está por trás daquela criança

Para além desse aspeto, o desempenho desta função constitui também uma oportunidade de assunção de outros papéis, reclamando do professor versatilidade e flexibilidade no seu desempenho:

- cargo que nos põe à prova
- exige uma postura institucional
- relacionamento com instituições fora da escola

Por seu lado, o exercício de cargos de gestão intermédia e de topo é destacado como possibilitando ao professor uma maior compreensão e um melhor conhecimento da organização escolar, ao mesmo tempo que lhe permite uma intervenção mais ativa e uma responsabilidade partilhada nessa organização escolar:

- lidar com coisas que nós, enquanto professores, às vezes não percebemos que acontecem
- um papel mais interveniente, um papel mais decisivo
- estar ali, mesmo, no batalhão da frente

- ter uma visão de conjunto da escola, obrigatoriamente, de como é que funciona a escola
- relacionarmo-nos de forma diferente também com as pessoas no sentido de estabelecer boas relações com as pessoas, facilitar o relacionamento

O desempenho de funções ao nível da formação de professores é, como recordamos, uma situação quase exclusiva do professor E2 mas exploramo-la aqui pois nos permite retratar uma das experiências assumidas como das mais marcantes para o exercício profissional. De facto, este professor E2 é designado logo no primeiro ano de serviço para orientar estágios pedagógicos de colegas com vários anos de exercício profissional; nas suas palavras, esta circunstância, que se repetiu nos anos subsequentes, constituiu uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, pela qual é valorizada a importância da formação interpares:

- o formador de professores está em autoformação nesse momento
- a oportunidade de ter aulas observadas também é um momento de formação ímpar
- conheci algumas pessoas muito criativas que foram inspiradoras
- outra visão daquilo que pode ser a nossa atuação dentro da sala de aula e o nosso entendimento da forma como os alunos reagem ou da forma como eles aprendem

Outra das experiências tidas pelo maior número de professores como marcantes porque transformadoras do exercício profissional reporta-se ao serviço letivo distribuído. Dos dados recolhidos, configura-se como fundamental para o professor a variação e a diversidade das áreas de lecionação, surgindo este facto como condição para o evitar da acomodação e da sedimentação de práticas e para forçar o professor a potenciar todas as suas competências e capacidades de adaptabilidade e flexibilidade:

- precisamos de sentir o desconforto para nos tornar outra vez confortáveis, nós temos de tirar partido desse desconforto e lidar com ele com sabedoria e ver que isso é bom para nós e, claro, que com certeza também é bom para os alunos a seguir
- eu não escolhi isto, foi-me atribuído no meu horário, “agora tens de corresponder”, é evidente, eu sou profissional, vou fazer o melhor que posso, mas isto obrigou-me a uma adaptação
- [mudança de ciclo] voltar outra vez aos pequeninos, foi um desafio, o ter de estar a preparar níveis aos quais não estava habituada, um reajustamento, uma readaptação à realidade

A relação pedagógica constitui igualmente fonte de experiências marcantes para o exercício profissional. De facto, os professores entrevistados aparentam construir e desenvolver a sua consciência moral e ética na interação pedagógica quando esta é atravessada pela revelação da personalidade do aluno:

- comecei a não ser tão rápida a rejeitá-los, a dar-lhes um bocadinho mais de espaço
- aqueles alunos para os quais nós não temos paciência porque nos estragam a aula, porque perturbam o trabalho, porque emperram a aula, porque nos consomem com reprimendas, esses alunos são pessoas e têm muito conteúdo

- eu ouvi-o, dei-lhe atenção, deixei que o universo dele entrasse na sala de aula
- estou sempre a pensar “eu tenho de melhorar, tenho de procurar ajudá-lo porque eu sei o que é que ele tem por trás”

Encontramos um exemplo desta compreensão emocional do Outro, base da cultura de *caring*, apresentado numa curta narrativa, pelo entrevistado E2:

Nunca mais me esqueci, se calhar porque depois aquilo foi muito emotivo e toda a gente chorou, se calhar foi por isso. Eu tive um aluno, já foi há muitos anos, que se chamava F., que era um rebelde aluno de sétimo ano ou oitavo, já não sei muito bem, muito rebelde, muito difícil de agarrar, muito mal educado, muito distraído, muito desinteressado, mas ia à escola todos os dias e ia às aulas quase todas, raramente faltava. Nada o interessava, nada! Não havia aula nenhuma que ele não fosse para a rua, que ele não tivesse falta disciplinar, todos os dias havia problemas. E eu procurei sempre com ele construir uma relação com brincadeira e com algum à vontade, sem ralhar muito, mas puxei-lhe muitas vezes as orelhas; e foi numa aula de língua portuguesa: num dos exercícios, numa aula de oficina de escrita, eles tinham de escrever dois parágrafos, era um texto mínimo, uma coisinha pequenina, era uma história qualquer que eles tinham de escrever e ele não queria fazer nada, não queria fazer, não queria fazer, não queria fazer, nem pensar, nem pensar, nem pensar. E quando os outros já estavam todos muito orientadinhos no trabalho, eu fui-me sentar ao lado dele. Fui-me sentar ao lado dele e ele ficou muito desconfiado com aquilo; primeiro achou aquilo estranho, mas depois a pouco e pouco lá fui conseguindo que alguma coisa despoletasse. E eu fui conversando com ele, conversando, conversando, como uma conversa muito trivial, muito simples, o que é que comeste ontem ao jantar, que programa de televisão viste, o que é que fizeste depois de jantar... Aquilo tudo acabou com uma história absolutamente extraordinária. Aquele garoto tinha passado a noite deitado ao lado duma vaca que tinha parido uma vitela e ele fez o parto da vitela! Porque os pais tinham uma casa com um grande terreno onde tinham muitos animais e tinham vacas e vitelos e tinham uma vaca que estava prestes a parir e ele tinha conseguido - ele empolgou-se de tal maneira a contar aquilo! - porque ele tinha conseguido que os pais aceitassem que fosse ele a dormir com a vaca porque alguém tinha de ficar ao pé do animal porque era preciso chamar o veterinário a qualquer instante, e ele conseguiu que os pais confiassem nele e ele fez esse papel e a vaca entrou em parto e ele ajudou o vitelo a nascer e só depois é que foi chamar os pais! E quando eu ouvi isto, disse “vamos pôr isso no papel, eu vou ajudar, essa história tem de ser escrita” e ele escreveu-a, leu-a à turma, comoveu-se, disse-nos o nome da vitela, comoveu-se, eu comovi-me, a turma comoveu-se, e ... E a partir dali eu comecei a mudar um bocadinho com estes alunos, com este tipo de alunos, comecei a não ser tão rápida a rejeitá-los, comecei a dar-lhes um bocadinho mais de espaço.

Uma outra fonte de experiências tidas como marcantes do desempenho profissional é relativa à influência que os contextos das organizações escolares exercem sobre os professores. Revemos, assim, a perspetiva de Canário (2000), que sublinha que o

processo de produção de competências é perspectivado como um processo multidimensional, individual e coletivo ao mesmo tempo, sempre contingente, ou seja, dependente de um contexto e de um projeto de ação, revelando-se deste modo a importância da socialização profissional como determinante na construção da identidade profissional:

- Eu funciono um bocadinho antes da escola da xxx, depois da escola da xxx; uma escola mais dinâmica, onde as pessoas são mais próximas umas das outras, estou a falar das relações interpessoais, uma forma de estar e de trabalhar nesta escola, eu identifiquei-me, com essa forma de ser e de estar, e por isso se calhar gosto tanto de estar nesta escola
- uma certa ideia de alguns professores a puxarem uns pelos outros no sentido de haver pessoas interessadas, a fazer mestrados, com interesses culturais que se transmitiam

Finalmente, o domínio pessoal é igualmente rico em experiências transformadoras do desempenho profissional dos professores do nosso universo de estudo:

EXPERIÊNCIAS MARCANTES PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL: DIMENSÃO PESSOAL

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • somos melhores professores quando somos pais e mães, acho que nos dá uma visão do outro lado • ganhamos quando somos pais porque nos ajuda no fundo também a educar estes que aqui estão • o nascimento da minha filha foi muito marcante • porque eu sou mãe, comecei também a ver as coisas na perspectiva dos pais, a pôr-me no lugar do encarregado de educação • na questão de ser mãe, perceber que quem está no sétimo ano ainda é uma criança • a mundividência, ver o mundo pelos olhos deles • ter em casa filhos diferentes também percebemos que há outros gostos • quando modificou a minha forma de ser como pessoa, modificou a minha forma de estar na sala de aula • tenho vindo a gostar mais de mim enquanto pessoa e é isso que me faz estar também na sala de aula melhor • a forma de estar e a minha facilidade em estar com os alunos, o nosso crescimento pessoal, a nossa alteração • aprender a estar com os miúdos de forma diferente também ajuda • o meu crescimento enquanto pessoa também foi por um lado uma mais-valia • o envelhecimento também acaba por ser um enriquecimento, e isso também te dá outra dimensão, outra forma de estar na escola e de estar com os alunos na sala de aula • sei mais coisas do que sabia antes, não só a nível de conhecimentos, mas a nível da experiência de vida • estou mais apto para lidar com situações • a vida ensina |
|---|

Na dimensão pessoal, a maternidade e a paternidade, que auxiliam o professor a colocar-se no lugar do Outro, assim como o desenvolvimento pessoal são os dois fatores recorrentemente identificados como marcantes:

- somos melhores professores quando somos pais e mães, acho que nos dá uma visão do outro lado
- ganhamos quando somos pais porque nos ajuda no fundo também a educar estes que aqui estão
- porque eu sou mãe, comecei também a ver as coisas na perspectiva dos pais, a pôr-me no lugar do encarregado de educação
- quando modificou a minha forma de ser como pessoa, modificou a minha forma de estar na sala de aula
- o meu crescimento enquanto pessoa também foi por um lado uma mais-valia

Rematamos este ponto da interpretação dos dados recolhidos destacando a importância de colocação de desafios aos professores, promovendo conflitos cognitivos e emocionais e contribuindo para o potenciar do aproveitamento das capacidades, forças e saberes dos professores, contrariando a sedimentação de práticas; deveremos destacar igualmente a diversidade no exercício de funções e atividades e cargos que aparenta desencadear o envolvimento dos professores e possibilitar assim o seu *empowerment*.

3. Sentidos da mudança do contexto profissional

Na última década do século XX, a UNESCO despoletou a concertação internacional de esforços em torno da educação, de forma a “contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (Delors, 1998:14); deste modo, destaca-se a tomada de consciência de que as opções educativas constituem opções políticas e opções de sociedade e que aos sistemas educativos cabe em grande parte promover a coesão social.

Se a utilidade social da escola e dos professores é, assim, apontada como determinante na construção do projeto social, é, no entanto, necessário que os professores e a escola sejam capazes de gerir a mudança, ressignificando o ensino, reconceptualizando a sua identidade profissional, investindo num novo profissionalismo (Roldão, 2004). Outros autores assinalam esta necessidade, como Perrenoud (1994), que lembra que a evolução das atuais tendências antinómicas se encontra dependente das estratégias dos atores, Canário (2007), que considera os professores como decisivos agentes de mudança, em articulação com a necessária modernização da escola.

O processo de mudança da cultura profissional deverá articular-se com o processo de renovação perdurável e sustentável da própria escola e ambos têm, assim, de ser construídos “a partir de dentro da própria comunidade docente” (Roldão, 2004, p. 100).

No nosso estudo, procuramos também compreender como é que os professores do nosso estudo percecionam as mudanças reclamadas à escola, as mudanças de facto ocorridas no seu contexto profissional e o seu papel enquanto atores dessa mudança. Representamos, na Figura 19, a análise categorial dos dados recolhidos neste âmbito:

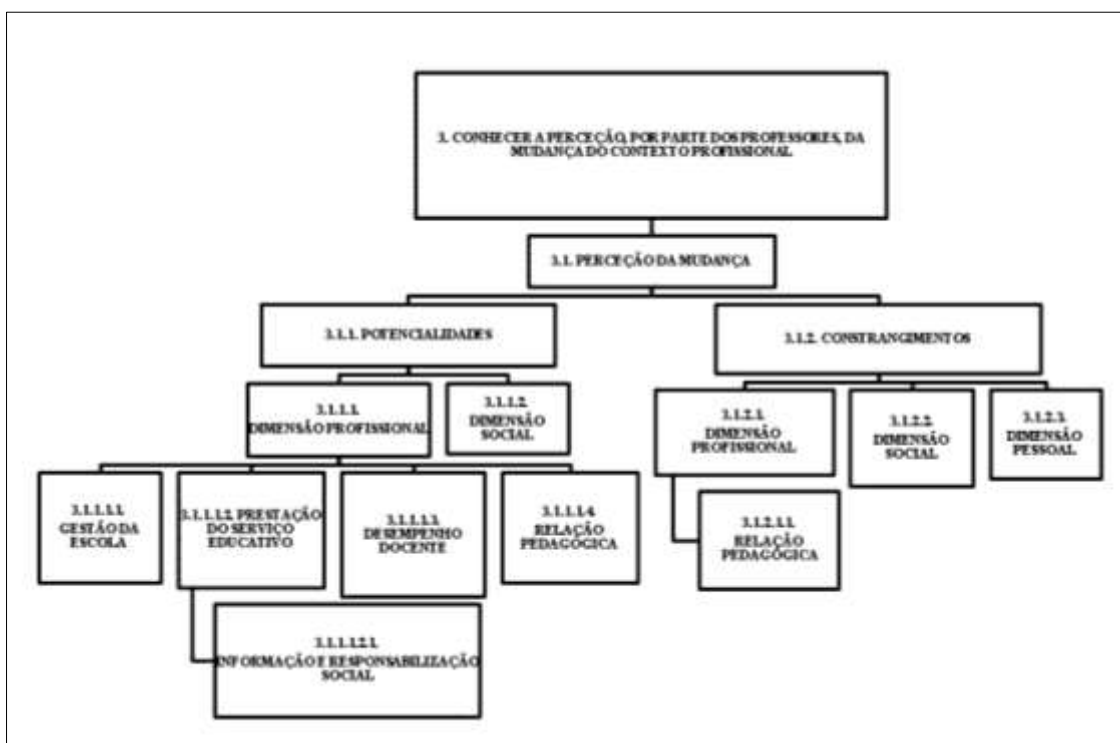


Figura 19: Objetivo 3, categoria 1 e subcategorias

3.1. Potencialidades

Os professores entrevistados no nosso estudo identificaram mudanças operadas no seu contexto de exercício profissional relacionadas com a gestão de topo, com a qualidade da prestação do serviço educativo, com o desempenho docente, com a relação pedagógica e na dimensão social. A perceção destas mudanças é marcada positivamente quer ao nível dos resultados que representam para a escola quer ao nível da recetividade e aceitação pelo próprio profissional, como o revelam os dados analisados:

PERCEÇÃO DA MUDANÇA: POTENCIALIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • DIMENSÃO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> ○ GESTÃO DA ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> • estas ideias de projeto curricular de turma, projeto educativo do agrupamento ou da escola, são, no fundo, a identidade que se cria, define a tal filosofia orientadora, acho que é importante • os projetos, tem sido uma mudança muito positiva para as escolas, muito positiva • os órgãos de gestão hoje em dia; era uma coisa muito mais fechada, não tinha esta abertura;

<p>nós sabemos o que o nosso órgão de gestão faz, quais são as linhas orientadoras, participamos um bocadinho com eles da gestão da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • dantes os órgãos de gestão eram estavam mais fechados no seu casulo; também temos regras mas eu sinto abertura para poder ir negociar • um passo em frente em termos de matriz curricular, foram boas decisões • a escola, a minha escola, tornou-se uma escola mais democrática • melhor espaço de trabalho, mais preocupação em facilitar ao máximo o trabalho do professor e exigir-lhe mais também • ouvem as sugestões dos professores com atenção, os professores são melhor tratados, formaliza-se o início do ano com uma nota de boas vindas, com uma série de esclarecimentos importantes, termina-se o ano com uma festa de convívio, a escola está mais humana • houve muitas coisas que se alteraram de um dia para o outro porque foi fácil • [a escola] é melhor, é mais organizada, há mais pressão sobre os professores para fazer as coisas como deve ser • há mais proximidade também entre a gestão e o dia a dia da escola; hoje as questões pedagógicas, didáticas, também têm algum dedo da gestão, o que não acontecia anteriormente, e na gestão de problemas de disciplina e a gestão dos problemas diários • uma maior proximidade entre o professor que chega e a gestão • o diretor passou a ditar regras diferentes na distribuição do serviço letivo, e isso trouxe grandes alterações na relação com os colegas mais velhos, tornaram-se muito mais próximos dos colegas mais novos, mais solidários, formaram-se novos grupos, novas amizades
<p>○ PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • todos os professores têm no seu horário dois tempos de quarenta e cinco minutos para trabalho cooperativo no grupo de recrutamento sobre assuntos diretamente relacionados com a nossa prática letiva; é autoformação com os pares • vamos criar de facto ali alguma uniformidade e alguma coerência • a questão da assiduidade dos alunos, nós temos de os ter ali, sempre • a avaliação [dos alunos] muito mais rigorosa porque temos de ter em conta diversos elementos da avaliação e há documentos e diretrizes do [conselho] pedagógico e do ministério • cada vez mais há preocupação em que as pessoas façam todas o mesmo tipo de avaliação, a assiduidade, a pontualidade, os comportamentos e o cumprimento de programas • os alunos não ficam sem aulas, nem sabem o que é um feriado • na questão do português, orientações mais concretas, mais profissionalismo
<p>▪ RESPONSABILIZAÇÃO SOCIAL</p>
<ul style="list-style-type: none"> • os computadores; permite que hoje à tarde se eu quiser um dos encarregados de educação pode-me mandar uma informação ou pode-me pedir uma informação ou pode contactar comigo com facilidade • estes contactos entre encarregados de educação e pais e nós, professores agilizaram-se, é uma mais-valia para a escola que trabalhemos em conjunto para o aluno, é realmente um sinal dos tempos • entramos e saímos da secretaria conhecendo melhor quem faz o quê, passámos a ter uma relação muito mais próxima com os funcionários administrativos • a escola criou mecanismos de informação e de partilha de informação mais ágeis, mas ainda muito insuficientes • os pais são muito mais exigentes agora, estes pais vinham, queriam saber, também se prontificavam a ajudar • há mais preocupação em informar, todo o tipo de informação
<p>○ DESEMPENHO DOCENTE</p>
<ul style="list-style-type: none"> • a escola de hoje é muito melhor, não me lembro que o corpo docente fosse constituído por pessoas tão preocupadas, pessoas que querem agir, que querem fazer • somos muito atuantes, somos levados a agir mais • sinto que a escola permite aos seus professores serem mais atuantes • [gostaria] que valorizassem o professor e que pensassem no professor não só como alguém que transmite conteúdos mas que tem outras preocupações e que tem outros papéis • os novos professores recém-formados têm mais recursos, mais ágeis, uma noção mais próxima da realidade • gosto das pessoas novas que vêm agora das faculdades, têm mais consciência de que é que se

<p>espera</p> <ul style="list-style-type: none"> • todas as escolas são diferentes e depois nós é que vamos fazer com que elas sejam melhores ou piores • se calhar maioritariamente os professores são bons e são empenhados e os professores têm de sentir que o que fazem é reconhecido e têm de ser bons, têm de querer ser reconhecidos porque fazem coisas boas, e têm de ter autoridade para se afirmar com as coisas boas que estão a fazer
<p>○ RELAÇÃO PEDAGÓGICA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • os recursos informáticos; esses recursos para os alunos são favas contadas • eles ajudam-me, isso de facto é a grande diferença • eles ensinam-nos, que é uma coisa que nós nunca vimos antes • os alunos ensinam-nos coisas <i>in loco</i> e no momento, à frente de toda a gente • não noto que os alunos de hoje sejam intelectualmente melhores ou piores que os outros, nem noto que sejam mais indisciplinados que os outros, nem noto que sejam menos capazes que os outros
<p>○ DIMENSÃO SOCIAL</p>
<ul style="list-style-type: none"> • continuo a achar que a escola pode ser para muitos miúdos o veículo mais adequado para que eles possam aceder a coisas que contrariamente nunca poderiam ter • gostava que no futuro a escola fosse mais capaz de responder a mais alunos • eu deixei de ter alunos com dezanove anos no oitavo ano • a importância que os professores têm na vida dos alunos, da comunidade; cada vez mais, a escola é um ponto de apoio • a escola ainda é a segunda casa deles e a escola ainda passa por ser as referências • a escola ainda é uma instituição que mantém alguma ordem no caos que é a sociedade hoje

Com o objetivo de realçar os aspetos indicados recorrentemente pelos nossos entrevistados, organizámos a Figura 20, que interpreta e sintetiza as áreas de mudança destacadas e as suas principais evidências:

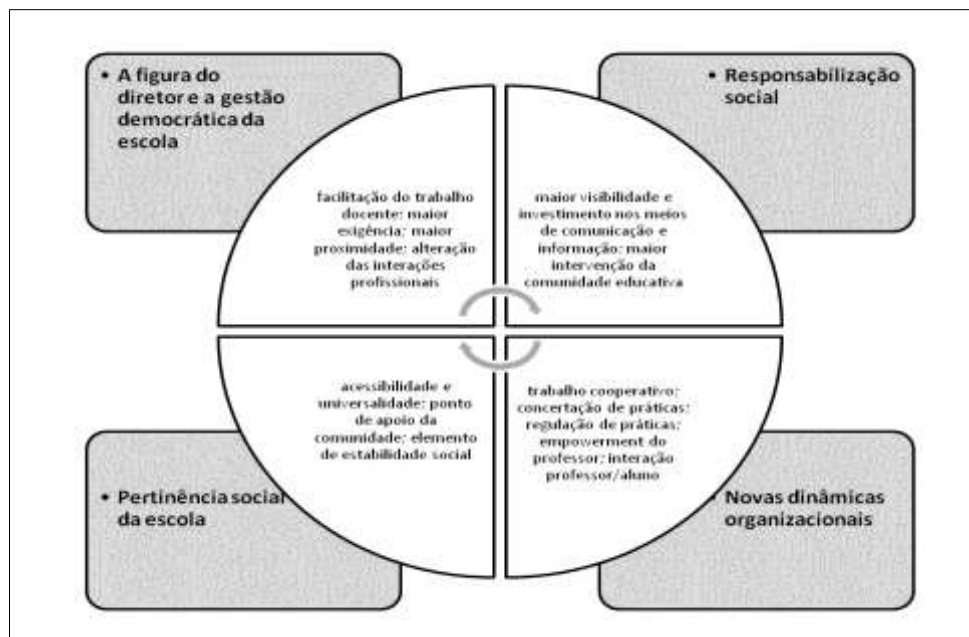


Figura 20: Perceção da mudança do contexto profissional: potencialidades

Uma primeira área observada reafirma a pertinência social da escola, sublinhando o seu contributo para a coesão social através do reconhecimento da sua acessibilidade e universalidade e do investimento na integração e acompanhamento dos alunos:

- os alunos não ficam sem aulas, nem sabem o que é um feriado
- eu deixei de ter alunos com dezanove anos no oitavo ano

Em tempos de transformação do paradigma societal, a escola afirma-se como referência de estabilidade e de organização, com possibilidade de apoiar problemas sociais, familiares e económicos:

- a escola ainda é uma instituição que mantém alguma ordem no caos que é a sociedade hoje
- a escola ainda é a segunda casa deles e a escola ainda passa por ser as referências
- a importância que os professores têm na vida dos alunos, da comunidade; cada vez mais, a escola é um ponto de apoio

A par desta pertinência social que a escola reafirma através, também, da crescente complexidade dos papéis reclamados ao professor, encontramos a referência a mecanismos de regulação e responsabilização (*accountability*) que se projetam na transparência dos processos e na implementação de redes de comunicação e informação, quer internas quer externas, assim como na maior abertura ao diálogo com os parceiros educativos:

- os computadores; permite que hoje à tarde se eu quiser um dos encarregados de educação pode-me mandar uma informação ou pode-me pedir uma informação ou pode contactar comigo com facilidade
- estes contactos entre encarregados de educação e pais e nós, professores agilizaram-se, é uma mais-valia para a escola que trabalhemos em conjunto para o aluno, é realmente um sinal dos tempos
- há mais preocupação em informar, todo o tipo de informação

Outra mudança destacada pelos professores entrevistados é respeitante à figura do diretor, figura cimeira do novo modelo de gestão das escolas. Aparentemente, este modelo de gestão é aceite pelos professores e recorrentemente a figura do diretor se torna central na classificação do ambiente de escola como democrático e humanizado; será de observar que dos seis professores entrevistados apenas dois lecionam na mesma escola, pelo que os seis entrevistados se referem a cinco diferentes diretores, pelo que o mesmo tipo de liderança se parece manifestar de modo extensivo.

Ao desempenho da gestão de topo são atribuídas mudanças significativas no contexto profissional: os professores dizem sentir-se ouvidos e as suas pretensões consideradas nas decisões implementadas, o que promove a sua adesão e o seu envolvimento mais

ativo na vida escolar; a crescer a este facto, os professores entrevistados consideram também o maior envolvimento da gestão de topo no quotidiano escolar:

- os órgãos de gestão hoje em dia; era uma coisa muito mais fechada, não tinha esta abertura; nós sabemos o que o nosso órgão de gestão faz, quais são as linhas orientadoras, participamos um bocadinho com eles da gestão da escola
- a escola, a minha escola, tornou-se uma escola mais democrática
- há mais proximidade também entre a gestão e o dia a dia da escola; hoje as questões pedagógicas, didáticas, também têm algum dedo da gestão, o que não acontecia anteriormente, e na gestão de problemas de disciplina e a gestão dos problemas diários
- a escola de hoje é muito melhor, não me lembro que o corpo docente fosse constituído por pessoas tão preocupadas, pessoas que querem agir, que querem fazer

Outra mudança significativa atribuída à gestão de topo é a reorganização das condições de trabalho dos professores, que os professores reconhecem como necessárias e esperadas:

- houve muitas coisitas que se alteraram de um dia para o outro porque foi fácil

Essa reorganização das condições de trabalho dos professores passa pela aposta no trabalho colaborativo e na monitorização:

- melhor espaço de trabalho, mais preocupação em facilitar ao máximo o trabalho do professor e exigir-lhe mais também
- todos os professores têm no seu horário dois tempos de quarenta e cinco minutos para trabalho cooperativo no grupo de recrutamento sobre assuntos diretamente relacionados com a nossa prática letiva; é autoformação com os pares

e pela aplicação de medidas como, por exemplo, ao nível da distribuição de serviço letivo, com vista a contrariar a sedimentação de práticas e a instalação de rotinas e a incrementar as trocas entre professores mais velhos e professores mais novos:

- o diretor passou a ditar regras diferentes na distribuição do serviço letivo, e isso trouxe grandes alterações na relação com os colegas mais velhos, tornaram-se muito mais próximos dos colegas mais novos, mais solidários, formaram-se novos grupos, novas amizades

A par das novas dinâmicas de grupo criadas, os professores atribuem ao nível meso e ao nível macro uma nova regulação do seu desempenho, situação que revela sinais propícios ao conhecimento partilhado e à indagação das práticas de ensino:

- a avaliação [dos alunos] muito mais rigorosa porque temos de ter em conta diversos elementos da avaliação e há documentos e diretrizes do [conselho] pedagógico e do ministério
- cada vez mais há preocupação em que as pessoas façam todas o mesmo tipo de avaliação, a assiduidade, a pontualidade, os comportamentos e o cumprimento de programas
- na questão do português, orientações mais concretas, mais profissionalismo

Finalmente, a interação pedagógica parece também ter sofrido uma transformação, em consequência da integração das novas tecnologias da comunicação na sala de aula, através de uma alteração do estatuto do professor, tradicionalmente percebido como detentor do saber:

- eles ajudam-me, isso de facto é a grande diferença
- eles ensinam-nos, que é uma coisa que nós nunca vimos antes
- os alunos ensinam-nos coisas *in loco* e no momento, à frente de toda a gente

Considerando as mudanças percebidas como positivas, por serem sentidas como necessárias ou justas, destacamos, por um lado, os indícios dos esforços, no seio da organização escolar, para a criação de condições para o trabalho colaborativo assim como o investimento, no nível meso, na monitorização e autorregulação da prática profissional, em reflexo desse investimento realizado no nível macro; por outro lado, destacamos igualmente os sinais de alteração da cultura profissional ao nível das relações profissionais instituídas e da articulação entre os níveis micro e meso.

3.2. Constrangimentos

Os professores entrevistados no nosso estudo identificaram constrangimentos no seu contexto de exercício profissional que inibem ou ameaçam a sua identidade e desenvolvimento profissionais assim como a própria organização escolar:

PERCEÇÃO DA MUDANÇA: CONSTRANGIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • DIMENSÃO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • há muita gente que não é este o seu projeto de vida • o trabalho cooperativo é uma lacuna séria nas nossas escolas • durante muitos anos os professores que ocupavam os cargos de supervisão pedagógica eram sempre eleitos entre os mais velhos • [as reuniões de grupo] uma inutilidade completa, servia para nós cumprirmos uma formalidade, reuniões basicamente de transmissão de informações do [conselho] pedagógico • [reuniões de grupo] burocráticas e com muito pouco espaço, bem sublinhado!, muito pouco espaço para reflexão sobre o ensino, muito pouco, o que é um absurdo, o que é um absurdo • as reuniões de departamento e de grupos de recrutamento continuam a ser uma pura perda de tempo • grupos de pequenos <i>lobbies</i> que havia dentro da escola; a minha escola era uma escola gerontocrática, os mais velhos dominavam, escudados em quintazinhos de privilégio e reclamavam-se de um estatuto superior • as pessoas não evoluíram na altura certa por terem privilégios continuados na escola, cristalizaram completamente • a necessidade de desburocratizar isto tudo • a necessidade de se criarem condições para o trabalho cooperativo; nós a pouco e pouco vamos constituindo pequenos grupos informais e de iniciativa própria • a vida do professor está muito mergulhada em afazeres que não são pedagógicos, são muito burocráticos • as escolas precisam de se organizarem para que os professores tranquilamente estejam uns

<p>com os outros</p> <ul style="list-style-type: none"> • é muito difícil para os pais aceitar que há dois ou três professores que não cumprem minimamente as suas obrigações; o sistema devia orientar melhor aquelas pessoas e dizer “não estão a fazer bem, façam assim” • e a nossa sobrecarga, o excesso de horas letivas • se alguém está num cargo tem de saber mais do que os outros e tem de mandar nos outros • há sempre aqueles que naturalmente cumprem as coisas, há aqueles que se não forem vigiados não cumprem; não há ninguém que vigie essas coisas • há pessoas [professores] que não aprendem, não querem aprender também • os tempos são tão conturbados e a mudar sempre a uma velocidade tão alucinante, deixa-nos uma certa instabilidade • o ambiente na escola; os colegas estão muito voltados uns contra os outros, há muitas rivalidades • a escola como uma empresa, muito ligada à preocupação dos números • causa-nos alguns constrangimentos ocuparmo-nos mais com burocracias • gastamos demasiadas energias a fazer planificações, porque é preciso mostrar que tudo foi feito • hoje somos solicitados e postos à prova todos os dias na sala de aula com desafios que exigem muita energia que a gente não pode desperdiçar em reuniões enfadonhas e intermináveis • uma escola de professores tristes • sempre a maioria dos professores fez coisas interessantes, não precisava era de as mostrar; a necessidade hoje de projetar tudo o que se faz queima energias e passou-se daquilo que era um prazer para uma obrigação • o facto de as escolas deixarem de ter gente nova a entrar; o corpo docente das escolas está hoje em dia a tornar-se de um nível etário muito elevado, há muita gente que está acomodada e que se calhar não imprime a dinâmica que hoje em dia o ensino precisa de ter • valorizar uma formação real dos professores • devolver a autoridade aos professores é devolver aos professores alguns meios para eles serem capazes de trabalhar dentro das salas de aula e dentro do espaço da escola
<p>○ RELAÇÃO PEDAGÓGICA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • os alunos devem transitar, a retenção, na maioria dos casos, não resolve nada, mas temos de criar alternativas justas e saudáveis e úteis e a oferta da escola muitas vezes é muito limitada • era bom que a escola pudesse encaminhar os alunos para diferentes formas de formação de acordo com as suas características, fazer essa diferenciação cedo • aqueles miúdos que não querem fazer nada, aquilo é quase pedir-lhes de joelhos que façam qualquer coisa • o excesso de aulas que eles têm • aquela preocupação do estudar e do ter boas notas, tem de ser muito bom a tudo por causa das notas • devemos incentivar ao trabalho, ao esforço, só as capacidades não chegam, tem de ser o trabalho • a maneira como os alunos se relacionam com a figura do professor, eles vão para a aula e têm um assunto qualquer e tratam-no ali no meio da aula • mais atenção àquilo que se passa na sala de aula; os alunos não precisavam de estar tanto tempo na escola, se nós aproveitarmos muito bem o espaço de aula, se não tivermos de perder dez minutos para os mandar calar • o aluno que acha que tem autoridade, o aluno achar que tem direitos e não é humilde o suficiente para esforçar-se para aprender • o aluno não pode passar com uma formação muito muito muito fraca, mas fomos aceitando isso • o número de relações que os alunos têm estreita-se cada vez mais; eles não aprenderam também a gerir relações, muitos estão sozinhos o dia inteiro, para além da escola • esta falta de autoridade, por vezes até a falta de respeito • não há meninos burros hoje em dia, há é meninos que se calhar não querem trabalhar • quase que já não é preciso pensarem, é só fazer, é só executar e mesmo assim os meninos revelam dificuldades • eles é o fazer, está feito e acabou, não querem saber se está bem feito se está mal feito • o ideal seria que todos passassem mas quando as crianças não estão minimamente motivados

<p>para aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> • pensam “e agora é assim, muito bem, tiramos um curso e para que é que serve depois” • as dificuldades socioeconômicas refletem-se depois no próprio dia a dia das crianças e na forma como elas nos chegam à escola • [os alunos] estão mais distantes uns dos outros, não criam amizades • crianças a quem a escola não diz nada • a moda que os alunos têm de estar na sala de aula felizes, esquecendo-nos nós que aprender alguma coisa e crescer exige algum sacrifício
<ul style="list-style-type: none"> • DIMENSÃO SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • nós não podemos deixar que não [se] deixe a escola educar os filhos, porque é para isso que a escola serve e é para isso que a escola é paga • faltavam imenso e uma das pressões que nós exercíamos era justamente essa, “se faltas, olha que os pais deixam de receber o subsídio da segurança social, tu vê lá, não podes faltar” • um privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade • reinventar a escola e depois se calhar até as próprias perspetivas, isto passa tudo pela sociedade • a escola com atividades permanentes, com algumas perdas de concentração dentro da sala de aula • a ideia de que a escola será mais atrativa para os alunos se tiver muitas atividades • é o próprio contexto que a isso leva, nós não queremos deixar de ser bons professores por não estar a desenvolver coisas com a comunidade • a escola de hoje está na mesma indecisão que está a sociedade de hoje • a escola enquanto espaço que deve ser respeitado por transmitir valores, princípios, conhecimentos importantes • a escola enquanto instituição tem de transmitir à sociedade segurança e tem de ser reconhecida porque ela tem de ser de facto boa e os professores têm aqui um papel muito importante • a escola tem de se adaptar ao ritmo dos tempos, às pessoas diferentes que hoje todos somos e aos meios que existem e à sociedade que temos, que tem caminhado a um ritmo vertiginoso, difícil de acompanhar • a escola tem de recuperar esse papel de farol dentro da sociedade • há uma grande suspeita, no fundo, às vezes, sobre o professor • havia professores absentistas, havia professores se calhar menos bons, mas o ministério e os governantes nunca foram capazes de ir diretamente a esses casos, tomou-se a parte pelo todo e generalizou-se e passou-se essa imagem para a sociedade • os últimos [tempos] em que se entendeu que os professores eram na essência maus profissionais e que era preciso atacá-los para eles se tornarem bons profissionais
<ul style="list-style-type: none"> • DIMENSÃO PESSOAL
<ul style="list-style-type: none"> • certo desalento, um certo desencanto • dantes era possível dar-mo-nos muito mais à escola; o dar agora é o dar a que somos obrigados • esfriar um bocadinho a relação que temos hoje em dia [com a escola] • factores externos que têm condicionado um bocadinho a forma de nós estarmos na escola • esse desalento pode prejudicar o desempenho da nossa função

Com o objetivo de realçar os aspetos indicados recorrentemente pelos nossos entrevistados, organizámos a Figura 21, que interpreta e sintetiza as áreas de identificação de constrangimentos e as suas principais evidências:

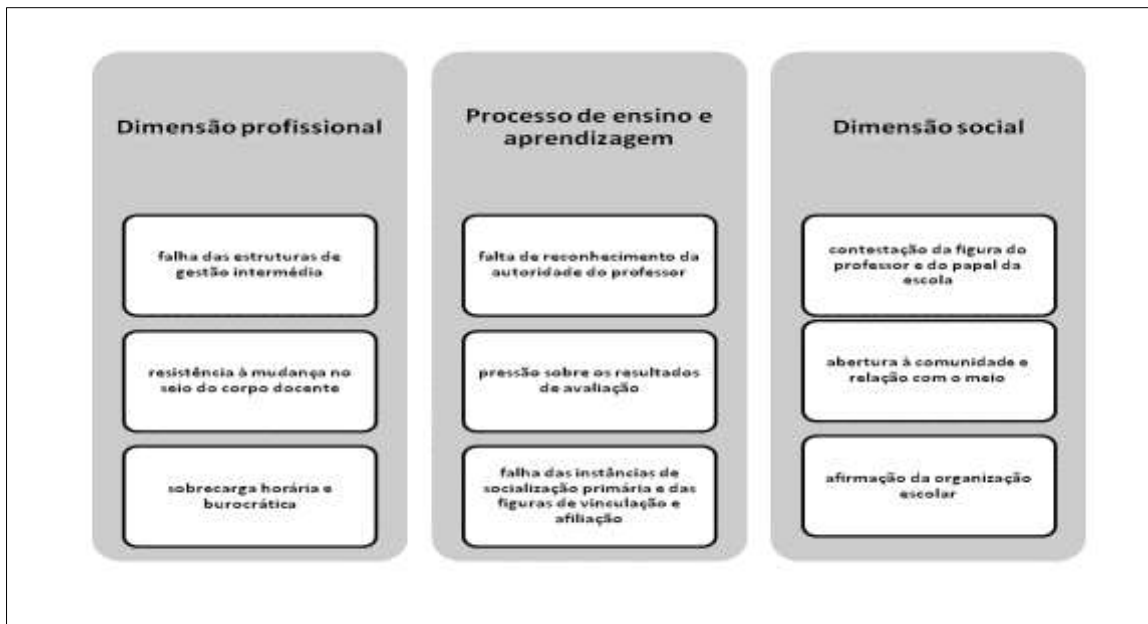


Figura 21: Perceção da mudança do contexto profissional: constrangimentos

A área onde mais recorrentemente são identificados constrangimentos é, na dimensão profissional, o próprio corpo docente. De facto, os professores entrevistados refletem uma espécie de divisão que se projeta no seio do corpo docente; por um lado, como resíduos de uma cultura profissional instalada e aparentemente atualmente combatida, os professores do nosso estudo referem-se ao ‘domínio gerontocrático’:

- grupos de pequenos *lobbies* que havia dentro da escola; a minha escola era uma escola gerontocrática, os mais velhos dominavam, escudados em quintazinhos de privilégio e reclamavam-se de um estatuto superior
- as pessoas não evoluíram na altura certa por terem privilégios continuados na escola, cristalizaram completamente
- o facto de as escolas deixarem de ter gente nova a entrar; o corpo docente das escolas está hoje em dia a tornar-se de um nível etário muito elevado, há muita gente que está acomodada e que se calhar não imprime a dinâmica que hoje em dia o ensino precisa de ter

e, por outro lado, aos professores em incumprimento dos seus deveres profissionais:

- há muita gente que não é este o seu projeto de vida
- há pessoas [professores] que não aprendem, não querem aprender também

Ainda no contexto de desempenho profissional, os professores entrevistados identificam como ameaça a falha das estruturas intermédias, no que toca à monitorização da prática pedagógica, apresentando-as como limitadas a um papel meramente burocrático:

- [as reuniões de grupo] uma inutilidade completa, servia para nós cumprirmos uma formalidade, reuniões basicamente de transmissão de informações do [conselho] pedagógico

- [reuniões de grupo] burocráticas e com muito pouco espaço, bem sublinhado!, muito pouco espaço para reflexão sobre o ensino, muito pouco, o que é um absurdo, o que é um absurdo
- as reuniões de departamento e de grupos de recrutamento continuam a ser uma pura perda de tempo

A estas mesmas estruturas é ainda atribuída a responsabilidade pelo incumprimento profissional, que, quando ocorre, compromete a escola e a totalidade do corpo docente aos olhos da comunidade educativa:

- é muito difícil para os pais aceitar que há dois ou três professores que não cumprem minimamente as suas obrigações; o sistema devia orientar melhor aquelas pessoas e dizer “não estão a fazer bem, façam assim”
- há sempre aqueles que naturalmente cumprem as coisas, há aqueles que se não forem vigiados não cumprem; não há ninguém que vigie essas coisas
- se alguém está num cargo tem de saber mais do que os outros e tem de mandar nos outros

Finalmente, a sobrecarga horária e burocrática surge também recorrentemente apontada como constrangimento, eventualmente o mais grave, pois se revela sempre associada às ideias de desalento, tristeza e desmotivação, o que indicia um retraimento do envolvimento ativo dos professores:

- a necessidade de desburocratizar isto tudo
- a vida do professor está muito mergulhada em afazeres que não são pedagógicos, são muito burocráticos
- causa-nos alguns constrangimentos ocuparmo-nos mais com burocracias
- gastamos demasiadas energias a fazer planificações, porque é preciso mostrar que tudo foi feito
- hoje somos solicitados e postos à prova todos os dias na sala de aula com desafios que exigem muita energia que a gente não pode desperdiçar em reuniões enfadonhas e intermináveis
- uma escola de professores tristes

Outra área importante de identificação de constrangimentos é a sala de aula. Os professores entrevistados dão conta das consequências das falhas das instâncias de socialização, que marcam a atual mudança de paradigma societal, mostrando como elas se refletem na personalidade dos alunos:

- [os alunos] estão mais distantes uns dos outros, não criam amizades
- o número de relações que os alunos têm estreita-se cada vez mais; eles não aprenderam também a gerir relações, muitos estão sozinhos o dia inteiro, para além da escola

Esta circunstância parece surgir em correlação com a perceção que o aluno tem do professor e das atividades de aprendizagem a desenvolver, que acentuam o problema da cooperação do cliente (Labaree, 2000):

- aqueles miúdos que não querem fazer nada, aquilo é quase pedir-lhes de joelhos que façam qualquer coisa

- a maneira como os alunos se relacionam com a figura do professor, eles vão para a aula e têm um assunto qualquer e tratam-no ali no meio da aula
- o aluno que acha que tem autoridade, o aluno achar que tem direitos e não é humilde o suficiente para esforçar-se para aprender

Por outro lado, a atitude do aluno face à aprendizagem aparenta relacionar-se com a pressão sentida pelos professores para a apresentação de taxas de sucesso:

- não há meninos burros hoje em dia, há é meninos que se calhar não querem trabalhar
- quase que já não é preciso pensarem, é só fazer, é só executar e mesmo assim os meninos revelam dificuldades
- eles é o fazer, está feito e acabou, não querem saber se está bem feito se está mal feito
- o aluno não pode passar com uma formação muito muito muito fraca, mas fomos aceitando isso
- o ideal seria que todos passassem mas quando as crianças não estão minimamente motivados para aprender

Uma outra área de constrangimento é a pressão social sobre os professores e sobre a organização escolar. Assim, essa pressão social projeta-se, em primeiro lugar, como um questionamento do desempenho do professor e da escola, o que é visto como ingerência da comunidade na escola ou como subalternização desta, face ao meio em que se insere:

- nós não podemos deixar que não [se] deixe a escola educar os filhos, porque é para isso que a escola serve e é para isso que a escola é paga
- faltavam imenso e uma das pressões que nós exercíamos era justamente essa, “se faltas, olha que os pais deixam de receber o subsídio da segurança social, tu vê lá, não podes faltar”
- há uma grande suspeita, no fundo, às vezes, sobre o professor
- os últimos [tempos] em que se entendeu que os professores eram na essência maus profissionais e que era preciso atacá-los para eles se tornarem bons profissionais

Em segundo lugar, essa pressão social é vista como consequência da prestação de contas pela organização escolar e pelo seu corpo docente ao nível da exigência de abertura ao meio e do estabelecimento de relações com a comunidade, o que redundava não só em sobrecarga de atividades do professor mas principalmente na secundarização da sua função central de ensinar e fazer aprender:

- a escola com atividades permanentes, com algumas perdas de concentração dentro da sala de aula
- a ideia de que a escola será mais atrativa para os alunos se tiver muitas atividades
- é o próprio contexto que a isso leva, nós não queremos deixar de ser bons professores por não estar a desenvolver coisas com a comunidade

Por último, um outro constrangimento prende-se com a inércia da organização escolar à renovação e à dificuldade da reafirmação da sua pertinência social:

- reinventar a escola e depois se calhar até as próprias perspetivas, isto passa tudo pela sociedade

- a escola enquanto espaço que deve ser respeitado por transmitir valores, princípios, conhecimentos importantes
- a escola tem de se adaptar ao ritmo dos tempos, às pessoas diferentes que hoje todos somos e aos meios que existem e à sociedade que temos, que tem caminhado a um ritmo vertiginoso, difícil de acompanhar
- a escola tem de recuperar esse papel de farol dentro da sociedade

Da interpretação exposta, concluímos que as áreas de constrangimento apontam, implicitamente, áreas em que a atuação dos professores se revelará determinante, nomeadamente ao nível da recentralização da função docente na ação de ensinar e na tendência para a autorregulação quer pela maior exposição da prática profissional quer pela reclamação de um melhor exercício da gestão intermédia.

4. O desenvolvimento profissional

No caso específico dos professores, o conceito de desenvolvimento profissional torna-se muito premente na sociedade pós-moderna, onde os conceitos de formação permanente e de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida (*life span development*), a necessidade de atualização constante e a projeção de novas finalidades educativas reacenderam o debate sobre a preparação dos professores para fazer face aos renovados desafios educacionais e sobre os modelos da formação inicial e contínua de professores.

No universo referencial dos professores do nosso estudo, a expressão formação contínua é comumente entendida como um modelo de formação de professores diretamente associado à progressão na carreira profissional e por este mesmo facto distinguimos, na recolha dos dados do nosso estudo, este conceito do de desenvolvimento profissional. Será de destacar, no entanto, que os dois conceitos - de desenvolvimento profissional e de formação contínua - têm vindo a aproximar-se nos últimos anos e muitas vezes a identificar-se (Marcelo, 2009).

No nosso estudo, quisemos compreender as representações de desenvolvimento profissional e de formação contínua para procurarmos também explorar a motivação e o compromisso dos professores entrevistados relativamente ao seu crescimento profissional. A discussão dos dados far-se-á de acordo com a análise categorial desenvolvida e representada na Figura 22:

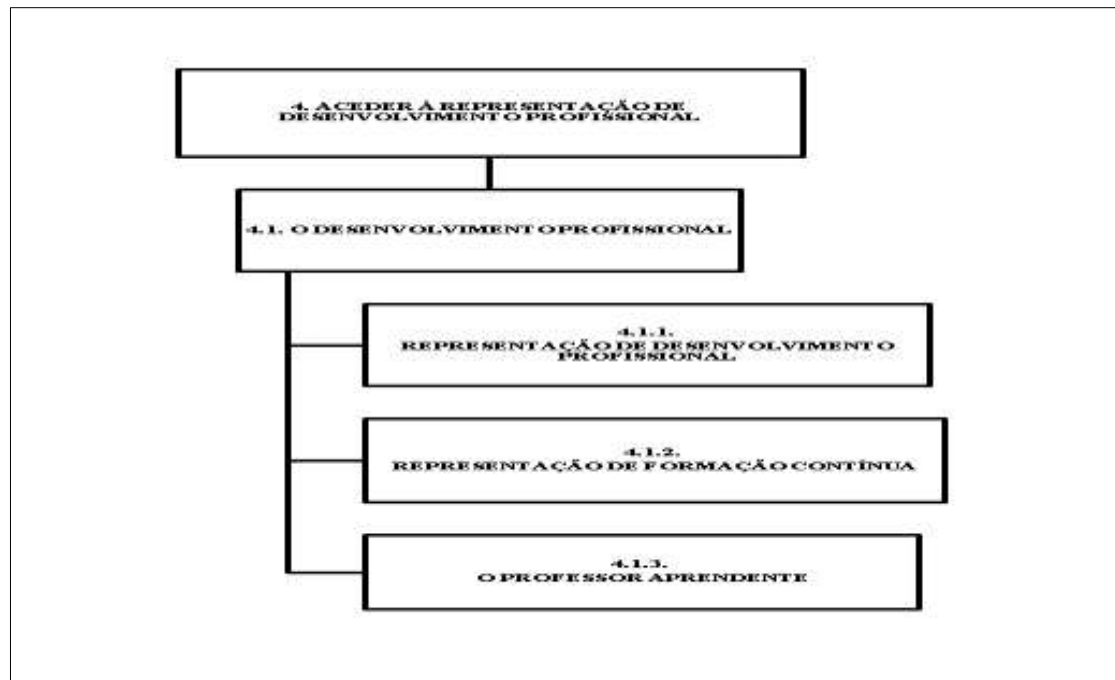


Figura 22: Objetivo 4, categoria 1 e subcategorias

4.1. Desenvolvimento profissional e formação contínua

Ao nível conceptual, o desenvolvimento profissional é considerado como um processo, em cuja análise é necessário incluir uma abordagem psicológica e sociológica do percurso da pessoa na organização e do jogo das interinfluências, um processo que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais e que está, assim, relacionado com a construção da identidade profissional. O desenvolvimento profissional é também entendido como um processo simultaneamente individual e coletivo, pois o contexto profissional, a experiência da prática letiva e a configuração do professor como profissional reflexivo constituem-se como oportunidades e experiências de aprendizagem mais ou menos formal (Canário, 2000; Beijaard *et al.*, 2000; Nóvoa, 1999a).

Na representação dos professores entrevistados, convergem os diferentes caracterizadores do conceito de desenvolvimento profissional, como o revelam os dados recolhidos:

REPRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • é uma melhoria minha • é o meu desenvolvimento enquanto alguém que trabalha numa escola e que não tem só a responsabilidade de transmitir conteúdos, tem outras responsabilidades, tem outras preocupações • diria que o desenvolvimento profissional me abarca a mim como um todo, um ser, uma pessoa

- ajudar-me a melhorar enquanto pessoa que é professor
- vai para além da formação contínua
- faz-se muito com a formação formal
- às vezes é no confronto ou na conversa informal com colegas da mesma profissão, com oficiais do mesmo ofício, que nós rasgamos mais horizontes porque sabemos do que estamos a falar, não perdemos muito tempo e a coisa não nos soa a teórico
- a experiência, o tempo, os insucessos
- as conversas com os colegas e o nosso brio também é determinante
- o que o professor faz, é criar novos cenários para a aprendizagem e são às vezes as outras pessoas que nos dão essas ideias
- é um processo muito lento, é um processo muito lento de melhoria
- o facto de tu cresceres como pessoa, fá-lo com a família, fá-lo com os amigos, fazes na escola, no trabalho com os colegas
- todos os dias nós estamos a aprender e todos os dias nós mudamos
- sobretudo parte de dentro e parte da consciência das nossas necessidades
- temos de aprender a ouvir-nos e temos de aprender a estar sempre a ouvir-nos
- tem de estar ligado seguramente a algum desenvolvimento a nível de formação ou académico
- outra perspetiva e outra capacidade de adaptação a situações diferentes que lhe possam surgir
- aquela busca constante de melhorar, de fazer diferente e de estar atualizado

A análise dos dados permite-nos aceder a uma representação de desenvolvimento profissional constituída pelos traços caracterizadores que sistematizamos de seguida, acompanhados das evidências recolhidas nos dados analisados:

i) o desenvolvimento profissional abarca a pessoa e o profissional:

- é uma melhoria minha
- diria que o desenvolvimento profissional me abarca a mim como um todo, um ser, uma pessoa

ii) o desenvolvimento profissional depende da motivação e do compromisso face à aprendizagem permanente:

- as conversas com os colegas e o nosso brio também é determinante
- sobretudo parte de dentro e parte da consciência das nossas necessidades

iii) o desenvolvimento profissional relaciona-se com a construção da identidade profissional:

- é o meu desenvolvimento enquanto alguém que trabalha numa escola e que não tem só a responsabilidade de transmitir conteúdos, tem outras responsabilidades, tem outras preocupações
- ajudar-me a melhorar enquanto pessoa que é professor
- faz-se muito com a formação formal

iv) o desenvolvimento profissional é promovido por experiências formais ou não formais no contexto profissional:

- às vezes é no confronto ou na conversa informal com colegas da mesma profissão, com oficiais do mesmo ofício, que nós rasgamos mais horizontes porque sabemos do que estamos a falar, não perdemos muito tempo e a coisa não nos soa a teórico
- o que o professor faz, é criar novos cenários para a aprendizagem e são às vezes as outras pessoas que nos dão essas ideias

v) o desenvolvimento profissional é promovido por experiências não formais fora do contexto de trabalho:

- todos os dias nós estamos a aprender e todos os dias nós mudamos
- outra perspetiva e outra capacidade de adaptação a situações diferentes que lhe possam surgir
- aquela busca constante de melhorar, de fazer diferente e de estar atualizado

vi) o desenvolvimento profissional é facilitado pela reflexividade do profissional

- temos de aprender a ouvir-nos e temos de aprender a estar sempre a ouvir-nos

vii) o desenvolvimento profissional apresenta relações com a formação formal

- vai para além da formação contínua
- tem de estar ligado seguramente a algum desenvolvimento a nível de formação ou académico

Observamos de seguida os dados recolhidos relativamente à representação do conceito de formação contínua:

REPRESENTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA
<ul style="list-style-type: none"> • está muito ligado à minha área • o aprofundar conhecimentos em torno de qualquer coisa que está relacionado com a minha área ou com a docência ou com o exercício do meu cargo de professor • mais ligado aos conteúdos • é importantíssima • ajuda-me a melhorar enquanto professor, eu quero aprofundar um conhecimento e vou frequentar ações de formação contínua • é indispensável porque é o momento em que nós convivemos com os pares mais diretos e essa troca é que é de facto formativa • dar prioridade a todas as ações que se centralizem na didatização dos conteúdos • a formação contínua deve ser breve, deve ser objetiva e deve responder a um interesse de facto sentido • fazia falta uma ação de formação como deve ser sobre como agir na sala de aula • seríamos completamente analfabetos se não tivéssemos feito uma ou outra formação • as consequências não são imediatas • é aquilo que nós fazemos todos os dias na sala de aula • é a sala de aula porque estamos sempre a aprender • é com a prática, com aquilo que nós vamos fazendo no dia a dia, que vamos aprendendo • há coisas que eu aprendo e se tivéssemos tido essas horitas para praticar na ação de formação teríamos mais proveito • não vou pegar naquilo que me deram e aproveitar na aula, mas é aquele grãozinho que fica lá

No tocante à representação do conceito de formação contínua, os dados recolhidos caracterizam-na como estando ligada à tecnicização e especialização do professor:

- está muito ligado à minha área
- o aprofundar conhecimentos em torno de qualquer coisa que está relacionado com a minha área ou com a docência ou com o exercício do meu cargo de professor

sendo que o reforço da dimensão técnica do ensino é assumida como fundamental para o profissional:

- dar prioridade a todas as ações que se centralizem na didatização dos conteúdos
- fazia falta uma ação de formação como deve ser sobre como agir na sala de aula
- seríamos completamente analfabetos se não tivéssemos feito uma ou outra formação

No entanto, as aprendizagens da experiência formal de formação não se revelam imediatamente úteis na prática letiva:

- há coisas que eu aprendo e se tivéssemos tido essas horitas para praticar na ação de formação teríamos mais proveito
- não vou pegar naquilo que me deram e aproveitar na aula, mas é aquele grãozinho que fica lá
- as consequências não são imediatas

Para além dos traços apontados, o conceito de formação contínua surge associado a experiências não formais, aproximando-se do conceito de desenvolvimento profissional:

- é aquilo que nós fazemos todos os dias na sala de aula
- é a sala de aula porque estamos sempre a aprender
- é com a prática, com aquilo que nós vamos fazendo no dia a dia, que vamos aprendendo

Sistematizando a interpretação proposta dos dados recolhidos, parece-nos importante destacar a coerência na representação do conceito de desenvolvimento profissional, onde surge como determinante o investimento pessoal do professor; parece-nos igualmente importante a valorização das experiências não formais vividas no quotidiano escolar no processo de desenvolvimento profissional, corroborando a importância da formação interpares e da autoformação. Assim, aparentam os dados recolhidos corroborar que a formação “se define no modo como cada um se apropria dos conhecimentos e das experiências e os transforma, através de um esforço de reflexão, num desenvolvimento pessoal” (Nóvoa, 1999a, p. 4).

Surge-nos igualmente como significativa a consideração do aproveitamento retardado da formação formal na prática letiva e, portanto, implicitamente, o carácter insuficientemente próximo da prática letiva dessa mesma formação formal. A ineficácia dos programas de formação que visam o desenvolvimento profissional é devida em parte, de acordo com Guskey (2002), a esses programas não considerarem a importância da aprendizagem experiencial das práticas profissionais.

4.2. O poder de agência dos professores

Passamos de seguida à descoberta de como os professores do nosso universo de estudo se posicionam face ao processo do seu desenvolvimento profissional, procurando compreender o papel dos professores nesse processo e que circunstâncias pessoais ou profissionais podem propiciar o incremento do papel ativo dos professores nesse mesmo processo, reiterando, assim, com Beijaard *et al.* (2004), que o professor tem de ser agente no processo do seu desenvolvimento profissional.

O PROFESSOR APRENDENTE

- a minha tentativa de me pôr a par das coisas, de saber, de ler, de procurar
- eu preciso de ser uma pessoa aberta a outras informações para ser melhor professora também
- eu vejo-me sempre numa perspetiva de evolução
- eu vejo o professor do século XXI como alguém que tem de responder a estes desafios e tem que evoluir, alguém que não está estagnado e que tem de se pôr a par das mudanças que se vão fazendo
- gostava que eles vissem que nós não estamos estagnados, que evoluímos, que aprendemos para os ensinar a eles e que por isso gostassem de nós e da escola
- acabei por fazer alguma formação porque me sentia frágil e sentia-me com muitas dúvidas
- temos de nos dedicar à renovação dos conhecimentos científicos, isso é indispensável, incontornável
- alunos com necessidades educativas; é a prova de que o professor precisa de facto de muito tempo para se preparar
- nós temos que nos preparar para estas novidades que vão surgindo
- que é que eu levo a mais para a escola
- tem de haver conhecer, gostar e depois posso perceber o que é que posso dar aos alunos
- o professor se souber faz a diferença
- quando se lida com seres humanos temos de nos adaptar às situações
- as crianças mudaram e nós também temos de mudar a nossa prática de dar uma aula
- quem gosta daquilo que faz e quem se empenha naquilo que faz é sempre uma necessidade fazer as coisas bem feitas e de modo diferente
- tem de haver contactos permanentes do profissional com meios académicos que o façam evoluir
- um professor que não conhece o que são as tendências mais recentes e as descobertas mais recentes a nível da pedagogia, da psicologia, de alguma didática específica se considere desenvolvido
- os professores gostam de ser bons e gostam de investir, aqueles que estão no ensino porque gostam de estar no ensino
- a experimentar, a diversificar, a continuar a aprender, porque a gente não pode ensinar sem aprender
- sou daquelas pessoas que gostam muito de voltar à mesa da escola e que gosta de aprender
- eu valorizo sempre essa qualquer coisa que possamos aprender de novo
- a renovação até pela matéria prima com a qual trabalhamos, porque são de facto seres humanos
- o ser professor é um percurso, é uma aprendizagem constante
- é um desafio constante e contínuo
- fiz uma nova licenciatura, fiz o mestrado, estou neste momento a começar um doutoramento
- os alunos hoje também exigem de nós porque são capazes de colocar questões que nos obrigam mesmo a ser competentes no nosso domínio sob a pena de ficarmos mal vistos e perdemos a credibilidade junto dos alunos
- o gosto de ensinar nos vai obrigando a não parar no tempo
- ser bom implica fazer aquilo que é possível de fazer-se porque a pessoa quer fazer porque reconhece que fazendo se enriquece e isso passa por ações individuais

- os professores têm de ser motivados a ser bons para mostrar aos alunos nos dias todos do ano
- tinha consciência que era preciso continuar a aprender, continuar a estudar
- é sempre importante aprender
- é sempre importante lidar com as situações, sejam elas quais forem, aprende-se sempre
- a maioria dos professores continua a querer experimentar coisas novas

A análise dos dados recolhidos aponta que os professores entrevistados revelam extensivamente o investimento ativo na formação permanente, condição fundamental para o processo de desenvolvimento profissional.

Esse investimento ativo é atribuído a características pessoais:

- a minha tentativa de me pôr a par das coisas, de saber, de ler, de procurar
- eu vejo-me sempre numa perspectiva de evolução
- eu valorizo sempre essa qualquer coisa que possamos aprender de novo
- tinha consciência que era preciso continuar a aprender, continuar a estudar

à necessidade de responder aos desafios da prática profissional:

- eu vejo o professor do século XXI como alguém que tem de responder a estes desafios e tem que evoluir, alguém que não está estagnado e que tem de se pôr a par das mudanças que se vão fazendo
- gostava que eles vissem que nós não estamos estagnados, que evoluímos, que aprendemos para os ensinar a eles e que por isso gostassem de nós e da escola
- nós temos que nos preparar para estas novidades que vão surgindo
- os alunos hoje também exigem de nós porque são capazes de colocar questões que nos obrigam mesmo a ser competentes no nosso domínio sob a pena de ficarmos mal vistos e perdemos a credibilidade junto dos alunos
- ser bom implica fazer aquilo que é possível de fazer-se porque a pessoa quer fazer porque reconhece que fazendo se enriquece e isso passa por ações individuais
- os professores têm de ser motivados a ser bons para mostrar aos alunos nos dias todos do ano

sendo também atribuído ao compromisso e envolvimento profissionais:

- eu preciso de ser uma pessoa aberta a outras informações para ser melhor professora também
- quem gosta daquilo que faz e quem se empenha naquilo que faz é sempre uma necessidade fazer as coisas bem feitas e de modo diferente
- os professores gostam de ser bons e gostam de investir, aqueles que estão no ensino porque gostam de estar no ensino
- a experimentar, a diversificar, a continuar a aprender, porque a gente não pode ensinar sem aprender
- o gosto de ensinar nos vai obrigando a não parar no tempo

A perceção expressa do papel necessariamente ativo do professor no seu desenvolvimento profissional projeta a compreensão do modo como o professor se vê como professor e como age como professor. Van Manen mostra precisamente que

a preocupação curricular que os bons professores aprendem a mostrar com os estudantes pode depender precisamente dos valores interiorizados, das

qualidades incorporadas, dos hábitos de ponderação, que constituem virtudes do ensino (1995, p.48).

Concluindo, poderemos relacionar esta (pre)disposição para a aprendizagem ao longo da vida com as transformações registadas no desenvolvimento profissional dos professores do nosso estudo. No perfil profissional global traçado, julgamos ver a emergência das características que Nóvoa (2004) aponta como necessárias ao perfil do professor do século XXI: novas disposições relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas, que só poderão ser desenvolvidas assumindo-se a escola como lugar de formação e assumindo o professor um papel ativo no seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

5. CONCLUSÃO

No encerramento desta Parte III, sistematizamos a apresentação da análise e interpretação dos dados recolhidos, destacando que a mesma nos permitiu:

- i. caracterizar o percurso profissional dos professores entrevistados, elucidando elementos individuais e contextuais que enquadram a compreensão do seu perfil identitário e do seu desenvolvimento profissional;
- ii. descobrir traços de profissionalidade desenvolvidos ao longo do percurso profissional, nomeadamente pela análise contrastiva da imagem do ser professor e da imagem do próprio desempenho profissional, no início da carreira e no momento atual, e pela análise da atribuição causal das transformações percebidas;
- iii. explorar a perceção da mudança do contexto profissional e os significados atribuídos a essa mudança, sinalizando indícios do sentido projetado dessa mudança;
- iv. compreender a perceção do papel do professor no seu desenvolvimento profissional, explorando os processos de apropriação e transformação dos conhecimentos e experiências na base desse desenvolvimento.

Esta sistematização permite-nos, igualmente, ponderar a validação interna do nosso estudo, em que procurámos a coerência programática (*cf.* Lessard-Hébert *et al.*, 2010) mediante uma recolha de dados pertinente face aos objetivos de investigação e mediante o estabelecimento de ligações inferenciais entre a análise e interpretação dos dados e o enquadramento teórico do nosso estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta investigação, procurámos compreender como é que a experiência da prática profissional contribui para a profissionalidade do professor, focando-nos, para tal, no testemunho de professores que iniciaram o seu exercício profissional na viragem para o século XXI. Pretendemos, neste ponto, sistematizar as conclusões a que nos conduziu a análise dos dados qualitativos recolhidos. Nesta sistematização, teremos como roteiro organizativo os objetivos científicos do nosso estudo e, como pano de fundo, o título atribuído ao estudo: sentido(s) da experiência no ofício de professor; ao longo da sistematização, procuraremos também ir progressivamente sublinhando a pertinência socioprofissional do estudo desenvolvido. De seguida, ponderamos, por um lado, as limitações do nosso estudo e, por outro, as questões passíveis de serem objeto de futura investigação.

O primeiro objetivo do nosso estudo permitiu-nos caracterizar o percurso profissional do nosso universo de análise e explorar os traços de sentido do conceito de experiência profissional. Em resultado da caracterização esboçada, consideramos destacar-se a complexidade dos desempenhos reclamados aos docentes ao longo da sua carreira, quer no respeitante à diversidade de áreas disciplinares curriculares e não curriculares quer no respeitante ao exercício de cargos de natureza bastante diversa, o que reclama do professor uma aprendizagem permanente e lhe exige capacidade de adaptação. Por outro lado, a perceção do contexto organizacional e da priorização das finalidades educativas, que difere consoante o meio em que a escola de exercício se integra, aparenta permitir-nos inferir a perpetuação das tensões e diferenças sociais no seio da organização escolar. Ainda em resultado da caracterização feita, relevamos também a extensão significativa do investimento na formação pessoal por parte dos professores da nossa amostra. No tocante ao conceito de experiência profissional, os seus traços caracterizadores corroboram, nesta etapa da análise, o desempenho de funções e atividades, incluindo o exercício de cargos, como referido nos normativos legais em vigor.

No âmbito do primeiro objetivo do nosso estudo, compreendemos ainda claramente a importância dos factores de enquadramento do professor e do contributo que o conhecimento desses fatores representa para a planificação e implementação de projetos de intervenção ao nível da prática pedagógica e das práticas colaborativas. De facto, conhecer o percurso profissional dos docentes implica compreender também a interação

de fatores de enquadramento como o contexto pessoal, o contexto organizacional e a experiência profissional, permitindo, por sua vez, analisar o estágio de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Com o segundo objetivo do nosso estudo, pretendemos descobrir traços de profissionalidade desenvolvidos ao longo do percurso profissional e descobrir em que sentidos fundamentais a experiência da prática profissional orienta o desenvolvimento profissional do professor. Procurámos descobrir esses traços de profissionalidade através do confronto entre a imagem do ser professor em três momentos diferentes: antes do exercício profissional, no momento presente e prospectivamente; além disso, pretendemos explorar as atribuições causais das transformações identificadas pelos professores da nossa amostra, também com o objetivo secundário de procurarmos compreender os elementos facilitadores da aprendizagem profissional e pessoal.

Da análise e interpretação desenvolvidas, destacamos o dado contextual relativo à nossa amostra correspondente ao facto de estes professores terem sido eles próprios alunos no contexto histórico do período da massificação do ensino e se referirem à sua experiência escolar como significativa, nomeadamente pelo contacto com figuras modelares de professores e com a descoberta e apropriação de um universo cultural veiculado pela organização escolar. Esta constatação torna-se significativa pelo facto de os docentes entrevistados desenvolverem a sua vida profissional no contexto da pós-massificação do ensino e da questionação do sentido e da ação da organização escolar, um contexto, assim, diverso do contexto experienciado como alunos pelos nossos entrevistados e por eles esperado como professores. Deste modo, apercebemo-nos do primeiro impacto da transformação societal e educativa que o universo dos entrevistados desta geração de profissionais começa a experienciar, sujeitos que foram das primeiras vagas de profissionalização em serviço proposta pela tutela que assim os tomou como objeto de um processo de melhoria profissional – naquele que Nóvoa (1994) identifica como o terceiro ciclo de profissionalização. Ainda no tocante à reconstrução do início do exercício profissional, reconhecemos os aspetos-chave que Huberman (1986; 1993) aponta como falhas da profissão docente, nomeadamente a falha na explicação e predição das situações mais complexas que os professores noviços encontrarão e na configuração e articulação da tomada de funções com períodos de aprendizagem supervisionada; além disso, encontrámos os reflexos de uma cultura profissional

instalada, pautada por um forte individualismo e de que ainda está ausente a partilha explícita do saber profissional específico.

Na reflexão retrospectiva que desenvolveram, os professores entrevistados revelam uma visão crítica da imagem de si enquanto professores no início do exercício profissional, sugerindo implicitamente a consciência de uma mudança da sua pessoa profissional. Os principais domínios das transformações operadas prendem-se com

- i. a complexificação da conceção do ato de ensinar pelos sinais de uma alteração progressiva da centralidade do professor para a centralidade do aprendente e da alteração da conceção do currículo como um plano para a sua compreensão como um projeto, de que resultarão em primeiro lugar alterações na intervenção do professor ao nível micro, com maior consciência de fatores de enquadramento do currículo como os relativos ao aluno e ao contexto;
- ii. uma maior equilíbrio (Roldão, 2005) dos saberes, pelo desenvolvimento das competências de estruturação, modulação do nível cognitivo e focagem, ao nível da seleção dos conteúdos e da abrangência do seu conceito e do questionamento sobre a sua transmissão e a duração e as condições de aplicação;
- iii. a transformação da conceção da avaliação, progressivamente assumida no seu papel formativo e autorregulador das aprendizagens;
- iv. o desenvolvimento progressivo de uma *teaching persona* em correlação com o desenvolvimento da consciência moral do professor e com a importância do papel do *caring* (Stronge, 2007), com influência sobre a gestão da sala de aula;
- v. a reflexividade nas dimensões retrospectiva e projetiva, assim como a proatividade, revelando a formação de um conhecimento estratégico e a maturação de um saber prático (Shulman, 1986) e indiciando a capacidade de adaptação à mudança e de gestão dessa mudança.

O desenvolvimento profissional inferido a partir dos dados recolhidos indicia a relação da experiência da prática profissional com o desenvolvimento da *expertise* do professor, aparentando destacar-se, nessa relação, a importância da reflexividade e da valorização da aprendizagem permanente. Nos traços de profissionalidade descobertos,

reconhecemos a projeção de algumas das características da *expertise* enumeradas por Tsui (2003), nomeadamente a contínua renovação do conhecimento do professor por meio da interação entre conhecimento teórico e conhecimento prático pessoal; a capacidade de ultrapassar os constrangimentos contextuais, para perceber possibilidades pedagógicas situacionais e explorá-las com vista à aprendizagem dos alunos; a capacidade de reinvestir os seus recursos mentais para lidar com problemas que requerem o uso elevado das competências do professor ou que o impulsionam para o desenvolvimento de novas competências em novas áreas de conhecimento. Além disso, consideramos ser de sublinhar que a experiência da prática profissional, tal como percebida pelos nossos entrevistados, indicia ainda uma orientação crescente do desenvolvimento profissional no sentido da assunção consciente da dimensão ética do ato de ensinar.

No tocante às atribuições causais das transformações operadas no processo do desenvolvimento profissional dos professores do nosso estudo, destacam-se a experiência, associada à prática profissional, ao conhecimento pedagógico e à inteligência prática, mas também associada ao processo de desenvolvimento pessoal. Assim, os dados recolhidos apontam sistematicamente para o estabelecer de fortes relações entre a pessoa e o profissional na percepção do desempenho profissional. Para além disso, encontramos também a atribuição das mudanças profissionais à experiência de exercício de cargos, quer pela transformação operada na compreensão emocional do Outro – alunos, famílias e pares – quer pela reclamação de versatilidade e flexibilidade no desempenho do professor e de partilha de responsabilidade e intervenção na organização escolar. Neste contexto, a variedade e diversidade das atividades, funções e cargos atribuídos ao professor no seu exercício profissional aparentam surgir como condição para o evitar da acomodação e da sedimentação de práticas e para forçar o professor a potenciar todas as suas competências e capacidades de adaptabilidade e flexibilidade.

No âmbito do segundo objetivo do nosso estudo, consideramos relevante a aprendizagem da importância da dimensão emocional do ato de ensinar como um dos domínios relevantes e mais significativos no exercício profissional, assim como a exploração das conceções dos professores relativamente ao ato de ensinar. Assim, a técnica da entrevista, possibilitando, como referimos, o conhecimento dos estádios de desenvolvimento profissional e pessoal do professor, surge indubitavelmente como um

instrumento insubstituível no processo de supervisão da prática docente, permitindo o diagnóstico e a (re)orientação dessa prática. Destacamos ainda a compreensão da importância de colocação de desafios aos professores, por parte das estruturas de gestão intermédia e de topo do nível meso, possibilitando o *empowerment* dos professores e potenciando o aproveitamento das suas capacidades, forças e saberes, facilitando também o desencadear de novas etapas no seu desenvolvimento profissional.

Tendo em conta que o exercício profissional dos nossos entrevistados se desenvolveu na viragem para o século XXI, em plena transformação do paradigma societal, procurámos, com o terceiro objetivo do nosso estudo, explorar a perceção da mudança do contexto profissional e os significados atribuídos a essa mudança, sinalizando, no discurso dos professores, indícios do sentido projetado dessa mudança.

Considerando as mudanças percecionadas como positivas, destacamos, por um lado, os indícios dos esforços, no seio da organização escolar, para a criação de condições para o trabalho colaborativo assim como o investimento, no nível meso, na monitorização e autorregulação da prática profissional, em reflexo desse investimento realizado no nível macro; por outro lado, destacamos igualmente os sinais de alteração da cultura profissional ao nível das relações profissionais instituídas e da articulação entre os níveis micro e meso, onde se registam sinais da procura de partilha do conhecimento específico da função de ensinar. Concluimos também que as áreas de constrangimento percecionadas apontam, implicitamente, domínios em que a atuação dos professores se revelará determinante, nomeadamente ao nível da recentralização da função docente na ação de ensinar e da tendência para a autorregulação, quer pela maior exposição da prática profissional quer pela reclamação de um melhor exercício da gestão intermédia, particularmente, ao nível da monitorização e orientação das práticas letivas. De facto, uma área importante de identificação de constrangimentos é a sala de aula; os professores entrevistados mostram como a falha das instâncias de socialização, que marca a atual mudança de paradigma societal, se reflete na personalidade dos alunos, acentuando o problema da cooperação do cliente (Labaree, 2000) e agravando a gestão da sala de aula. Finalmente, uma outra área de constrangimento é a pressão social sobre os professores e sobre a organização escolar. Assim, essa pressão social projeta-se, em primeiro lugar, como um questionamento do desempenho do professor e da escola, o que é visto como ingerência da comunidade na escola ou como subalternização desta, face ao meio em que se insere.

No âmbito do terceiro objetivo do nosso estudo, reforçamos a nossa compreensão do papel da escola e dos professores na construção do projeto social, para o que se torna necessário que os professores e a escola sejam capazes de gerir a mudança, ressignificando o ensino, reconceptualizando a sua identidade profissional, investindo num novo profissionalismo (Roldão, 2004). Os dados recolhidos parecem apontar a construção de uma maior capacidade de mudança (Fullan, 1993), nomeadamente ao nível do desenvolvimento embrionário de uma cultura de trabalho colaborativo, da reafirmação da ação de ensinar - possibilitada pela explicitação e partilha de um saber profissional específico e assegurada por práticas fortes de supervisão - e da reclamação de um código deontológico próprio. Assim, estaremos perante “um salto no grau de consciência crítica dos próprios profissionais, assente numa inteligência crítica acrescida, um processo de mudança de cultura profissional, construído a partir de dentro da própria comunidade docente” (Roldão, 2004, p. 100).

Como quarto objetivo do nosso estudo, propusemo-nos compreender a perceção do papel do professor no seu desenvolvimento profissional, explorando os processos de apropriação e transformação dos conhecimentos e experiências na base desse desenvolvimento. Das conclusões registadas ao longo da interpretação dos dados, parece-nos importante destacar que na representação do conceito de desenvolvimento profissional surge como determinante o investimento pessoal do professor e a sua (pre)disposição para a aprendizagem ao longo da vida; parece-nos igualmente importante a valorização das experiências não formais vividas no quotidiano escolar no processo de desenvolvimento profissional, assim como a corroboração da importância da formação interpares e da autoformação.

No âmbito do quarto objetivo do nosso estudo, parece-nos fundamental a compreensão das circunstâncias que podem propiciar o incremento do papel ativo dos professores no processo do seu desenvolvimento profissional. Assim, destacamos a importância da aprendizagem experiencial das práticas profissionais (Guskey, 2002), o que assume particular relevância no contexto da supervisão da prática docente, que deve facilitar e promover o desenvolvimento profissional individual do professor mas também o da própria organização escolar, no sentido da sua conceção como organização aprendente. Torna-se igualmente relevante salientar a oportunidade de estímulo do desenvolvimento profissional individual e coletivo representada pela necessidade de resposta aos novos desafios profissionais colocados aos professores pelo atual momento de crise.

Concluindo a sistematização das conclusões a que a análise dos dados recolhidos nos permitiu chegar, devemos organizar uma resposta à questão de investigação que constituiu o nosso ponto de partida. Assim, podemos considerar que a experiência da prática profissional contribui para a profissionalidade do professor

- mediante a mobilização da reflexividade do professor, a qual determina a sua proatividade com vista à melhoria dessa mesma prática;
- desenvolvendo, no professor, o compromisso ético e a melhoria da gestão emocional e interpessoal;
- mediante a introdução progressiva de transformações da prática de ensino, numa aprendizagem prática promotora da integração dessas transformações na prática profissional;
- quando é marcada pelo desempenho diversificado de funções e cargos, prevenindo a sedimentação de rotinas e promovendo o envolvimento do professor no processo do desenvolvimento profissional, ao nível individual mas também organizacional, facilitando a adaptação e a gestão da mudança;
- no contexto da mudança societal e educativa do início do século XXI, que configura um momento de conflito na identidade profissional, prefigurando o equilíbrio homeostático pela valorização da auto e heteroregulação da prática profissional.

Nestas considerações finais, ponderamos de seguida algumas limitações do estudo desenvolvido. Uma primeira limitação respeita a irrepetibilidade da investigação, já que o contexto socioprofissional do grupo geracional em que se integra o nosso universo de estudo é único, circunstanciando de modo particular o seu percurso e desenvolvimento profissionais, que procurámos compreender num momento específico – o da meia-carreira. Uma outra limitação prende-se com o facto de não termos podido corroborar algumas das conclusões a que chegámos pela utilização de outras técnicas de recolha de dados; assim, teria sido interessante proceder a uma triangulação dos dados recolhidos nas entrevistas com, por exemplo, a observação de aulas, nomeadamente no tocante à identificação dos traços de profissionalidade desenvolvidos ao longo do percurso profissional. No entanto, julgamos que a natureza exploratória da investigação proposta e a metodologia adotada foram adequadas ao objetivo do estudo. Por último, procurámos, ao longo do projeto de investigação, manter a isenção e o distanciamento

objetivo, combatendo o natural sentimento de proximidade entre o investigador e o seu próprio grupo geracional, aqui representado por meio da amostra em análise.

Finalmente, devemos ainda equacionar o contributo que o presente estudo poderá representar para futuras investigações. Neste âmbito, apontamos o eventual interesse em confirmar a extensão das alterações indiciadas na cultura profissional docente, nomeadamente no tocante ao desenvolvimento dos esforços, no seio da organização escolar, para a criação de condições para o trabalho colaborativo e à alteração da articulação entre os níveis micro e meso.

ANEXO

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Início	<p>Síntese enquadradora da entrevista</p> <p>Explicitação dos procedimentos e meios de registo da entrevista</p>	
Desenvolvimento	Objetivos	Operacionalização
	Identificar traços de profissionalidade desenvolvidos no exercício profissional	<p>Recolha de dados: idade; situação profissional; anos de serviço (antes e depois da profissionalização); habilitações académicas; disciplinas e áreas curriculares não disciplinares lecionadas; cargos exercidos</p> <p>Em que escolas exerceu a sua atividade? Em que meios se integravam e que diferenças fundamentais existiam entre elas?</p> <p>Recorda-se dos motivos que conduziram à escolha desta profissão? Para si, o que era um professor?</p> <p>Como foi o iniciar-se na profissão?</p> <p>Do seu ponto de vista, que diferenças fundamentais existem no seu modo de ser professor, após estes anos de prática?</p> <p>Recorda experiências e ou fatores (da vida pessoal, do exercício profissional, da sociedade) que marcaram o seu modo de ser professor?</p> <p>O que o professor que é hoje diria ao professor que iniciou a carreira?</p>
	Conhecer a perceção, por parte do professor, da mudança do sistema educativo	<p>Que diferenças existem entre a escola de hoje e a do início de carreira?</p> <p>Qual o significado de ensinar e ser professor, hoje?</p> <p>Há algum aspeto da prática profissional que considere merecedor de maior atenção por parte dos decisores políticos e líderes organizacionais?</p> <p>Como vê a escola e os professores do século XXI?</p>
	Aceder à representação de desenvolvimento profissional	<p>Como encara a formação contínua?</p> <p>Para si, o que é desenvolvimento profissional?</p>
Conclusão	<p>Verificação de algum aspeto que o entrevistado queira ainda abordar ou referir</p> <p>Agradecimentos</p>	

BIBLIOGRAFIA

- Althaus, M. T. M. (2008). O ensino na sala de aula: a mediação como tema constitutivo na formação e atuação docente. Conferência de abertura. In *Anais do IV Congresso de Educação: Mediação Pedagógica*. FADEP, Pato Branco. Disponível em <http://www.maiza.com.br/adm/producao/28.pdf> (acedido em dezembro de 2010).
- Alarcão, I. (org.). (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Ball, S. & Goodson, I. (eds) (1985). *Teacher's lives and careers*. London: Falmer Press
- Batista, Maria Emília Tomás (2007). *A Autoavaliação. Estratégia de organização escolar – Rumo a uma identidade*. Tese de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/679> (acedido em fevereiro de 2010).
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beijaard, D. *et al.* (2000). Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. In *Teaching and Teacher Education*, 16, pp.749-769. Disponível em https://www.openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/1887/11190/1/10_404_07.pdf (acedido em janeiro de 2010)
- Beijaard, D. *et al.* (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. In *Teaching and Teacher Education*, nº20, pp. 107-128. Disponível em https://www.openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/1887/11190/1/10_404_07.pdf (acedido em janeiro de 2011).
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teacher educators in a changing world. In *Journal of Teacher Education*, vol. 52 (1), pp.48-56. Disponível em

- <http://jte.sagepub.com/content/52/1/48.full.pdf+html> (acedido em outubro de 2010).
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: a model for pedagogical reflection. In *Journal of Teacher Education*, vol. 55 (4), pp. 313-324. Disponível em <http://jte.sagepub.com/content/55/4/313> (acedido em outubro de 2010).
- Bizarro, R. & Braga, F. (2005). Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? In *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*. II série, XXII – pp.17-27. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4722.pdf> (acedido em novembro de 2010).
- Black, A.L. & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: how? Why?. In *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 103-115. Disponível em www.elsevier.com/locate/tate (acedido em novembro de 2010).
- Boutinet, J.-P. (1996). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bueno, B. O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In *Educação & Pesquisa*, vol. 28 (2), pp.11-30. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=en&nrm=iso (acedido em novembro de 2010).
- Canário, R. (2000). *A prática profissional na formação de professores*. Inafop: Universidade de Aveiro. Disponível em www.fe.unicamp.br (acedido em novembro de 2010).
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Disponível em <http://sites.google.com/site/siaprofes/entrada/arquivo> (acedido em outubro de 2010).
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. In *Educação Unisinos*, 12 (2), pp. 73-81. Disponível em

http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferencias/escola_das_promessas_as_incertezas.pdf (acedido em dezembro de 2010).

Campbell, E. (2008). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. In *The International Handbook of Moral and Character Education*. Darcia Narváez and Larry Nucci (Eds.). New York: Routledge. Disponível em http://sitemaker.umich.edu/tei/files/campbell_teaching_ethically.pdf (acedido em dezembro de 2010).

Caria, T.H. (org.) (2002). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Caria, T. H. (2007). A Cultura Profissional do professor do ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, pp. 125-138. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> (acedido em novembro de 2010).

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cavaco, M.H. (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In Nóvoa, A. (org.) (1999b.). *Profissão Professor*, pp. 155-191. Porto: Porto Editora.

Clímaco, Maria do Carmo (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Centeno, M.J. (2009). *O Conceito de Comunicação na Obra de Bateson*. Dissertação de Mestrado. LivrosLabCom: Universidade da Beira Interior. Disponível em <http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/centeno-maria-joao-conceito-de-comunicacao.pdf> (acedido em julho de 2010).

Conway, P.F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. In *Teaching and teacher education*, 17 –pp.89-106. Disponível em www.elsevier.com/locate/tate (acedido em novembro de 2010).

- CNE – (2007). Conselho nacional de Educação *Debate nacional sobre educação. Relatório final*. Lisboa:CNE.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1998). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional da Educação para o século XXI*. UNESCO. Brasil.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Kappa Delta Pi Publications. Disponível em <http://gyanpedia.in/tft/Resources/books/dewey2.pdf> (acedido em outubro de 2010).
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. In *Educação & Sociedade*, vol 19 (62). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000100002&lng=en&nrm=iso (acedido em novembro de 2010).
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*. UK: Institute of education.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In *Sísifo.Revista de Ciências da Educação*, 08, pp.37. Disponível em [48.http://sisifo.fpce.ul.pt](http://sisifo.fpce.ul.pt) (acedido em janeiro de 2011).
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

- Ferreira, M. *et al.* (2004). Emerging models of teacher training: the case of Portugal. In *ANAIS, Educação e Desenvolvimento*. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, pp. 137-140.
- Ferrarotti, F. (1991). Sobre a autonomia do método biográfico. In *Sociologia. Problemas e Práticas*, nº9, pp. 171-177. Disponível em <http://www.repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/1239/1/13.pdf> (acedido em janeiro de 2011).
- Fullan, M.G. (1993). The Professional Teacher. Why teachers must become change agents. In *Educational Leadership*, 50 (6). Disponível em www.michaelfullan.ca (acedido em dezembro de 2010).
- Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (ed.) (1993). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M.G. (2007). Change the terms for teacher learning. In *National Staff Development Council*, 28 (3), pp.35-36. Disponível em www.michaelfullan.ca (acedido em dezembro de 2010).
- Gaspar, Maria Ivone et alii (s/d). *O Modelo na Relação do Ensino com a Aprendizagem*. Centro de Estudos em Educação e Inovação, Departamento de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gatti, B.A. (1996). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº98, pp. 85-90. Disponível em www.fcc.org.br (acedido em outubro de 2010).
- Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, R. *et al.* (2006). Problemas e desafios no exercício da atividade docente: Um estudo sobre o stresse, ‘burnout’, saúde física e satisfação pessoal em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), pp. 67-93. CIED: Universidade do Minho. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a04.pdf> (acedido em janeiro de 2011).

- Guerra, I.C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. In *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol 8, nº3/4, pp.381-391. ISSN 1470-1278
- Hargreaves, A. (1991). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new Millenium. In *Theory into practice*. Vol.39 (1), pp. 50-56. Disponível em googlepages.com (acedido em dezembro de 2010) .
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. In *Teachers college record*. Vol 103, nº6, pp. 1056-1080. Disponível em <http://www.faulkner.edu/admin/websites/jfarrell/emotional%20geographies%20of%20teaching.pdf> (acedido em novembro de 2010).
- Hargreaves, A. (2002). Teaching in the knowledge society. In *Vision 2020 – Second international online conference*. Disponível em http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/teaching_in_a_knowledge_soc.pdf (acedido em novembro de 2010).
- Hattie, J.A.C. (2002). What are the attributes of excellent teachers? In *Teachers make a difference: what is the research evidence?*, pp3-26. Wellington: New Zealand Council for Educational Research. Consultado em www.acer.edu.au/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf (acedido em janeiro de 2011).
- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. In *Revue française de pédagogie*. Vol. 75 (1), pp.5-15. Disponível em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1986_num_75_1_1505 (acedido em outubro de 2010).
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. In *Revue française de pédagogie*, 86 (1), p. 5-16. Disponível em

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1989_num_86_1_1423 (acedido em outubro de 2010).

Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme: des liens aussi fragiles. In *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), p. 77-85. Disponível em <http://id.erudit.org/iderudit/031601ar> (acedido em novembro de 2010).

Huberman, M. *et al.* (1997). Perspectives on the teaching career. In *International Handbook of teachers and teaching*, pp. 11-78. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

INE <http://metaweb.ine.pt>

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. In *Teaching and Teacher Education*, 21, p. 995-1006. Disponível em www.elsevier.com/locate/tate (acedido em dezembro de 2010).

Khortagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. In *Educational Researcher*, 28 (4), p.4-17. Disponível em <http://edr.sagepub.com/content/28/4/4> (acedido em novembro de 2010).

Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. USA: Sage Publications, Inc

Labaree, D.F. (2000). On the nature of teaching and teacher education. Difficult practices that look easy. In *Journal of teacher education*, 51 (3), pp.228-233. Disponível em www.elsevier.com/locate/tate (acedido em novembro de 2010).

Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. In *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), pp. 117-130. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org (acedido em novembro de 2010).

Leal, S. (2009). Ser professor... de Português: especificidades da formação dos professores de língua materna. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 1302-1315. Braga: Universidade do Minho, 2009.

- Lessard-Hébert, M. *et al.* (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. In *Journal of Teacher Education*. Vol. 53 (33), pp.33-43. Disponível em www.elsevier.com/locate/tate (acedido em dezembro de 2010).
- Lovat, T.J. (2003). *The role of the teacher – coming of age*. Australian Council of deans of education. Disponível em <http://acde.edu.au/docs/role%20of%20eds%20-%2024%20june.pdf> (acedido em janeiro de 2010).
- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> (acedido em janeiro de 2011).
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: entre le dire et le faire*. Paris: ESF Editeur.
- Merriam, S. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco: Jossey- Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1984). Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Toward a Shared Craft. In *Educational Researcher*. Vol.13 (5), pp. 20-30. Disponível em <http://www.jstor.org/pss/1174243> (acedido em janeiro de 2011).
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. USA: Sage Publications Inc.
- Moreira, J.M. (1991). Desenvolvimento profissional dos professores: aceções, conceções e implicações. Comunicação apresentada no III Seminário “A componente de Psicologia na formação de professores e outros agentes educativos”. Disponível em <http://www2.fpce.ul.pt/pessoal/jmoreira/Port/abstracts/ev91.htm> (acedido em dezembro de 2010).
- Nóvoa, A. (org.) (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1994). Les enseignants: à la recherche de leur profession. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/678> (acedido em novembro de 2010).

- Nóvoa, A. (1999 a.). Seis apontamentos sobre supervisão na formação. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/689> (acedido em outubro de 2010).
- Nóvoa, A. (org.) (1999b.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2004). Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. Consultado em <http://hdl.handle.net/10451/685> (acedido em outubro de 2010).
- Nóvoa, A. (2006). Book review de “Government of the self. Pedagogical modernity and disciplinary enactments of the secondary school pupil (last quarter of the 19th century-mid 20th century)”, by Jorge Ramos do Ó (2003). Lisboa: Educa. In *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 1, pp.137-140. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> (acedido em dezembro de 2010).
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Portugal: Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf (acedido em janeiro de 2011).
- Oliveira, I.B. & Sgarbi, P. (2008). *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Oliveira, L. et al. (org.) (2004). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionalization du métier. In *Revue des sciences de l'éducation*. 19(1), pp. 59-76. Disponível em <http://id.erudit.org/iderudit/031600ar> (acedido em outubro de 2010).
- Perrenoud, P. (1994) Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement. In *Perspectives*, vol. XXVI, n° 3, setembro, pp.543-562. Disponível em

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.html (acedido em novembro de 2010).

Perrenoud, P. (1997). Formação Contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In *Ideias, Sistemas de avaliação educacional*, nº30, pp. 205-248. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html (acedido em dezembro de 2010).

Pozo, J.I. (2002). *Aprendizes e Mestres – A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Programa de trabalho pormenorizado de seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e formação na Europa. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AF1FD821-0DF0-4AE8-8F60-FA77A05BB726/632/1.pdf> (acedido em dezembro de 2009).

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, Conceição Castro (s/data). *Tendências evolutivas das sociedades contemporâneas*. Acedido em Recursos da Unidade Curricular, na plataforma de e-learning da Universidade Aberta, em 2009.

Ramos, Conceição Castro (2001). *Os processos de autonomia e descentralização à luz das teorias de regulação social. O caso das políticas públicas de educação em Portugal*. Tese de doutoramento. Lisboa.

Ó, J. Ramos do (2006). The disciplinary terrains of soul and self-government in the first map of the educational sciences (1879-1911). In *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 1, pp. 127-138. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> (acedido em janeiro de 2011).

Roldão, M.C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. In *Discursos: perspectivas em educação*. Lisboa. P.95-120. Disponível em <https://repositorioaberto.univ-ab.pt> (acedido em outubro de 2010).

- Roldão, M.C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In Alonso, L. Roldão, M^a C. (org.). (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*, pp. 14-25. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M.C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In *Saber & Educar*, 13, p. 171- 18 Porto:ESE de Paula Frassinetti. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/164/SeE_13FuncaoDocente.pdf?sequence=1 (acedido em outubro de 2010).
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brocura1.pdf> (acedido em outubro de 2010).
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books, Inc.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (ed.) *Os professores e a sua formação*, pp. 79-91.Lisboa: D.Quixote.
- Shulman, L. (s.d.). Excellence: an immodest proposal. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Disponível em www.carnegiefoundation.org/perspetives/excellence-immodest-proposal (acedido em janeiro de 2011).
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. In *Educational researcher*, 15 (2), pp. 4-14. Disponível em www.jstor.org (acedido em dezembro de 2010).
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57, 1-22.

- Stronge, J.H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Association for supervision and curriculum development: USA
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. IAE: UNESCO. Disponível em <http://www.unesco.org/en/education/publications/> (acedido em novembro de 2010).
- Trochim, W.M.K. (2006). *Web center for social research methods*. Disponível em <http://www.socialresearchmethods.net/kb/qualdeb.php> (acedido em julho de 2010).
- Tsui, A.B.M. (2003). *Understanding expertise in teaching. Case studies of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsui, A.B.M. (2009). Teaching expertise: approaches, perspectives and characterizations. In *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, p. 190-197. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Disponível em <http://hub.hku/bitstream/107222/63480/1/content.pdf> (acedido em janeiro de 2011).
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelas: De Boeck.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. In *Teachers and Teaching; theory and practice*, 1 (1), pp. 33-50.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei nº 75/2008

Decreto-Lei nº 270/2009

Decreto Regulamentar nº 2/2010

Despacho Normativo nº 24/2010

Despacho nº 11 120-B/2010

Lei nº 46/86