

PROFESSORES PARA QUÊ? PARA UMA RECONCEPTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE ENSINO¹

*Maria do Céu Roldão*²

Resumo

Este artigo debate e reequaciona a natureza da actividade docente numa perspectiva sociológica e histórica, confrontando-a com descritores de profissionalidade, nomeadamente a especificidade da função e a natureza do saber profissional. O conceito de ensinar é reconceptualizado dentro desta linha de análise, assumindo-se o professor como um profissional de ensino.

Da fundamentação desenvolvida analisam-se implicações para as lógicas de formação, que se perspectivam como desejavelmente organizadas em torno da centralidade da prática profissional e sua teorização e análise reflexiva e crítica, tornada produtora de saber próprio da profissão.

Nesse quadro se apresentam alguns resultados parcelares de um projecto de investigação em curso sobre as práticas de formação de professores de 1.º ciclo numa instituição de ensino superior, cuja orientação se baseia nestes pressupostos.

Palavras-chave: profissionalidade, conhecimento profissional, formação de professores; supervisão.

PROFESSOR — UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL EM DISCUSSÃO

A necessidade de gerar ambientes fortemente interactivos, desde o início da formação profissional, emerge como uma das tendências mais interessantes da profissionalização dos professores (...) A prática profissional é entendida como referência de fundo, espaço e

1 Este artigo inclui elementos relativos a uma investigação em curso, coordenada pela autora, e integrada no Projecto “Supervisão e desenvolvimento profissional”, coordenado por Isabel Alarcão – do Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores: Universidade de Aveiro, Portugal. Projecto financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

2 Escola Superior de Educação de Santarém.

tempo de produção de saberes e competências que justifica, legitima e doseia os saberes disciplinares a adquirir e que estabelece como principal finalidade 'fazer dos futuros professores práticos reflexivos' (Tardif et al. 1998). (...). Está em causa uma nova epistemologia da prática profissional (...).

(Amiguiño, 1998, p. 40).

O reconhecimento de novos quadros epistemológicos para a formação inicial de professores – cuja necessidade o actual debate sobre as implicações do processo de Bolonha tem tornado mais viva – configura a visibilidade de uma tensão no que à própria natureza da profissão diz respeito. Essa tensão pode ser lida *no plano sócio-histórico*, no *plano praxiológico* e no *plano epistemológico*, que com os anteriores se articula.

O plano sócio-histórico

As evidências do desajuste da concepção mais dominante no senso comum e consolidada no imaginário social – o professor como alguém que “dá aulas” de alguma área ou disciplina – ou a mesma ideia reelaborada num plano mais profissional, como o especialista de uma ou mais disciplinas de que pratica a docência, são abundantes. Esta persistente representação precisa assim, para ser compreendida, de ser confrontada com a realidade sócio-histórica do tempo actual, mediante a desconstrução e exame dos seus pressupostos e do modo como foi sendo socialmente construída.

O professor entendido como “aquele que professa”, que torna público o seu saber para outros, conflua cada vez mais com um tempo em que a necessidade de “professar” ou “ler” um saber que foi, durante um longo tempo histórico, apenas dominado por alguns (recordemos a expressão universitária ainda em uso há poucas décadas para referenciar o catedrático – o “lente”, aquele que lê, que distribui o saber que se consubstancia na sua cátedra) é ultrapassada pela vertigem da crescente difusão, complexificação e acessibilidade do saber. Tal noção não parece já suficiente nem adequada para identificar a especificidade da função do “professor” na medida em que não lhe corresponde a mesma necessidade social de outros tempos, e uma das dimensões do reconhecimento social de uma profissão é justamente a identificação clara da sua função, e respectiva utilidade social, legitimando-se o seu exercício pelo domínio do correspondente saber específico, de que partilham os membros do grupo profissional. Reporto-me, neste artigo, em termos de descritores de profissionalidade, sobretudo à *função* e ao *saber profissional* (Giméno Sacristán, 1994; Nóvoa, 1992; Perrenoud, 2000, 2003; Roldão, 1998, 2000, 2004).

Se a função distributiva do saber se tornou menos necessária, indicará esse facto a dispensabilidade da actividade docente num futuro próximo? Curiosamente, o professor não se tornou dispensável, como à primeira vista poderia parecer. Será porventura socialmente dispensável, no futuro, uma certa forma de ser professor que se esgotou historicamente. Na perspectiva que aqui procuro fundamentar, a nova realidade social dos tempos pós-modernos reclama de forma acrescida a necessidade do trabalho deste profissional a que chamamos professor, contudo acentuando uma leitura diferente da sua função: já não para que “professe”, publicite, apresente o seu saber, outrora restrito, nem tão pouco para que se esbata o seu papel e se converta apenas no assistente facilitador da aprendizagem autónoma dos alunos, como a leitura simplificadora de movimentos teóricos na linha da aprendizagem activa e da não directividade, associados, por vezes, a algumas interpretações discutíveis do construtivismo, defendem, mas antes para que assuma um papel activo que se reconhece como socialmente necessário – o papel de *ensinar*.

Parece uma afirmação paradoxal ou redundante. Que entendemos então por *ensinar*, afinal em aparente concordância com a imagem social dominante atrás criticada?

Reportamo-nos à vertente do *ensinar* que, na mais pragmática língua inglesa³, nos conduz a outra rede de significados bem diversa, implicada também na construção histórica e social do conceito de ensinar – refiro-me a ensinar no sentido de *fazer aprender alguma coisa a alguém* (Roldão, 1998, 2000; 2004).

Trata-se assim de ressignificar o sentido de *ensinar*, pela análise de duas leituras que na representação social e na história do professor coexistem: ensinar como *professar um saber* – com a ênfase na relação do profissional ao saber que transmite – e ensinar como *fazer aprender alguma coisa a alguém* – com a ênfase da função na transitividade da acção, isto é, na construção intencional da passagem, ou promoção de apropriação de alguma coisa, para e pelo outro.

Neste confronto, o primeiro elemento de análise a reter é que, em ambas as leituras de ensinar atrás delineadas, se verifica a mediação do professor entre o *saber* a fazer aprender (qualquer que ele seja) e o *aprendente*. O segundo elemento de análise – e é desse que sobretudo nos ocupamos – reside na ênfase diversa, atribuída à função de ensinar nessas duas perspectivas, relativamente aos dois elementos entre os quais exerce a mediação:

3 Teacher – a person who teaches, i.e., gives knowledge, or skill of, or training, or lessons, to someone (Longman Dictionary of Contemporary English, 1978).

- (1) Considera-se que o professor ensina porque e enquanto *professa* – expõe, apresenta, disponibiliza – um saber conteudinal que domina, sendo a apreensão pelo outro principal ou exclusivamente responsabilidade dele, aprendiz? Neste caso, a acção é largamente intransitiva no que se refere ao aluno, e apenas transitiva no que se refere ao saber – “ensino História ou Matemática”. Neste caso, o professor é profissional de um saber mais do que de uma função; ou a função de ensinar terá que ser lida – como foi historicamente – associada sobretudo ao facto de tornar publico, disponibilizar, abrir acesso a um conhecimento objectivo que se possui e se transmite; os alunos são de algum modo externos a este processo – perante o conhecimento exposto, apreendem ou não, por força do seu esforço ou capacidade apenas,
- (2) Ou considera-se que o professor (*teacher*) ensina porque e enquanto é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois pólos de que é mediador – o saber e o aprendiz? Nesse caso, a leitura da função configura uma dupla transitividade – o professor é aquele que ensina não só *alguma coisa*, mas *alguma coisa a alguém*. Define-se, nesta perspectiva, como um *profissional de ensino*: alguém que sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um *saber ao aluno*. Lida deste modo, a função incide na organização activa do que Philippe Perrenoud designa como o *trabalho de ensinar* de modo a possibilitar o *trabalho de aprender* (2000), que continua a ser construído pelo e no aluno, e de cujo esforço depende a consecução final do aprendido, mas orientado, intencionalizado e tutorizado por este profissional. Exige-se, neste caso, a equilibração inteligente, por parte do profissional, do saber conteudinal que ensina e do modo como construir a sua apropriação pelos alunos, considerados nas suas diversas especificidades.

O exame da natureza da função de ensinar, balanceado entre estas duas tendências, introduz a necessidade de situar historicamente a questão. A prevalência da dimensão *ensinar* – *professar* adequou-se, na exigência social, a épocas em que o saber era restrito e pouco acessível, e os públicos discentes socialmente limitados e tendencialmente homogêneos. Por isso o formato organizativo e curricular da escola pública, estabilizada nos séculos XIX e primeira metade do século XX, associada à consolidação do Estado-Nação e à procura taylorista de uma eficaz distribuição de saber e de alfabetização, se pautou pelo domínio desta lógica (Nóvoa, 1992; Roldão, 2000). Essa estruturação organizativa, bem como a cultura escolar e docente que lhes corresponde, permanecem evidentes na escola actual, com incisivos sinais de ruptura e inadequação às situações pós-massificação escolar, e muito mais às pressões do

que tem sido designado como *sociedade do conhecimento* e que, inexoravelmente, caracteriza a temporalidade que vivemos e o previsível futuro (Comissão Europeia, 1995).

A situação actual indicia assim a necessidade de reinvestir a débil profissionalidade docente no predomínio da função de *ensinar-fazer aprender alguma coisa a alguém*, sem o que a profissão docente se encontra condenada ou a um esvaziamento de sentido social, ou a uma ineficácia persistente geradora do seu descrédito, podendo antever-se outros dispositivos de ensinar-fazer aprender, eventualmente mais eficazes que a escola e os professores se estes persistirem em funcionar na lógica de apresentar/distribuir saber (Garcia, 1999; Darling-Hammond, 2000).

Ensinar não se tornou socialmente supérfluo, bem pelo contrário. A ampliação e diversificação dos sujeitos que frequentam as escolas, inseridas em sociedades que exigem qualificações crescentes extensivas à totalidade da teia social, cada vez mais conduz, na perspectiva eu aqui defendo, a um reforço da premência social da função de ensinar.

De facto, a informação abunda, circula e é acessível; os jovens escrevem hoje em mais quantidade do que nós, os seus doutos progenitores – mas fazem-no em suportes técnicos e lógicas comunicativas totalmente diversas. Daí a discussão reemergente dos “benefícios e malefícios” por exemplo da Internet, recentemente lançada a propósito de uma entrevista de Umberto Eco ao jornal alemão *Die Wlet*, na ocasião do lançamento do seu novo livro “A misteriosa chama da rainha Luana”. Um dos problemas novos que a acessibilidade, circulação e imensidão da informação disponível trouxe consigo reside, segundo Eco, na dificuldade de se estabelecerem, nas sociedades actuais, significados partilhados relativamente estáveis, uma vez que cada indivíduo faz um ou vários percursos de acesso e de leitura casuísticos e casuais que podem tornar-se totalmente desenquadrados de quaisquer referentes culturais comuns, receando-se, na leitura de Eco, a construção de enciclopédias de informação individuais, todas diversas e intraduzíveis, numa espécie de renovação do mito de Babel com a instalação da incomunicação universal. O que não deixa de ser efectivamente um ponto de reflexão a considerar seriamente ao nível da educação.

Por outro lado, informação não é sinónimo de conhecimento. Os media e a Internet ou seus sucedâneos oferecem informação em estado bruto. Sem análise, sem organização, sem hierarquia, sem valorações lógicas ou ideológicas – sem leitura. É a cultura, construída socialmente nos grupos e sociedades, que permite apropriar significados comuns, mediante um conjunto de processos de referenciação e descodificação, simbolização e interpretação, que, embora variáveis de contexto cultural para contexto cultural, constróem sentidos e permitem “ler” a informação e organizá-la em corpos de significados que a transformem em saberes – utilizáveis e comunicáveis.

Esta situação, não tão nova como poderíamos julgar, reconduz-nos à análise que acima iniciámos sobre a natureza da função de ensinar. Ensinar, para além de ter sido historicamente associado ao passar – professor – de um saber restrito a poucos, também foi desde as origens das sociedades, o processo de fazer com que outro aprenda e aproprie saber. Nada que afinal tenham inventado os construtivistas ou os pós-modernos, como algum senso comum com larga difusão mediática parece querer fazer acreditar. Ensinar, enquanto arte de fazer aprender alguma coisa a alguém, atravessa os tempos e é transversal a movimentos teóricos de sinais muito diversos. Já está presente, no essencial, na maiêutica de Sócrates ou nos peripatéticos ensinamentos de Aristóteles, como na preclara teorização de John Dewey no início do século XX, e também, por muito que certo maniqueísmo teórico por vezes o ignore, nas abordagens behaviouristas ou nos movimentos para a eficácia.(Clímaco, 2002; Roldão, 2003).

No essencial, trata-se de, com preocupações e pontos de partida diversos, encontrar as formas (ainda que porventura de reforço e treino, umas orientadas por valores conservadores, outras dirigidas para a intervenção social) de ensinar bem, ou seja, de fazer com que o outro aprenda, apreenda, aproprie alguma coisa que se considera importante ser aprendido. Obra de arte, engenharia e cultura... Trabalho para profissionais, não tarefa encomendada ou prescrita a funcionários passivos, nem debitação de alguns manuais que se pode exercer com – ou sem – qualquer formação até que se encontre outro emprego. Não seguramente a simplista apresentação discursiva de tópicos que, como muita investigação recente demonstra, caracteriza grande parte do desempenho docente existente.

A situação da efectiva prática docente vivida nas escolas, e reproduzida por socialização permanente dos neófitos, não deve ler-se como uma censura aos professores enquanto actores individuais, mas importa sim entender como foi construída por um processo histórico que Nóvoa (1989) caracteriza com lucidez. Tal percepção não pode porém ser inibidora da acção que, manifestamente, requer e denuncia uma ruptura no plano da actividade profissional dos professores. Ruptura que só pode passar por um salto no grau de consciência crítica dos próprios profissionais, assente numa inteligência analítica acrescida, de que os processos de formação são parte essencial, como adiante se procurará analisar.

Trata-se de um processo de mudança de cultura profissional, nunca passível de obedecer a lógicas voluntaristas ou regulamentadoras, mas que, ao invés, tem de ser construído a partir de dentro da própria comunidade docente, estrategicamente suportado por dois eixos fulcrais – (1) a formação como processo de desenvolvimento profissional assente numa supervisão reflexiva, e (2) a reorganização das escolas como contextos de trabalho produtores de conhecimento profissional.

O plano praxiológico

Prende-se esta análise já com o plano praxiológico. A reconceptualização da profissão, entendida como o exercício, fundado em saber profissional, do acto de fazer outros aprenderem alguma coisa – *ensinar* –, implica movermo-nos para o descritivo das práticas docentes e sua justificação. A organização da escola como instituição organizadora do currículo e portanto, do ensino e aprendizagem que lhe correspondem, traduz e arrasta até ao presente uma estrutura anquilosada concebida para outra época e situação. Ao professor tem sido pedido sobretudo que se enquadre e se ajuste a um modo de organização do trabalho caracterizado por uma rotina predominantemente distributiva, pouco desafiadora da curiosidade e do genuíno desejo de aprender e compreender, segmentadora da acção docente e suportada por materiais de trabalho e estudo que remetem o professor para uma ausência de autonomia lamentável e para o apagamento não só da função de ensinar que aqui vimos defendendo – *fazer aprender* – mas mesmo para o esvaziamento da concepção de *ensinar* – *professar* um saber, já que, mesmo dentro dessa postura, o professor se vê – e se aceita – largamente subjugado pela dominância dos materiais pré-produzidos, nomeadamente os manuais, porventura o mais influente “gestor” do currículo no trabalho docente quotidiano (Roldão, 2003).

A investigação demonstra largamente que o manual (e outro tipo de materiais pré-produzidos e organizados em sequência de acções pré-estabelecidas) é *seguido* passivamente – em lugar de ser *usado* adequadamente – em resultado de um conjunto conjugado de pressões sociais, externas e internas à própria escola, que contribuem para proletarizar e desprofissionalizar o professor (Apple, 1997). De novo aqui se trata não de vituperar os professores – até porque esta descrição é forçosamente global e comporta numerosas excepções – mas sim de introduzir a relevância do investimento numa formação que alimente a capacidade de análise, a defesa e regulação da qualidade do desempenho e a competência da decisão informada e sustentada em saber (Campos, 1995), num grupo profissional que necessita de se reforçar na sua profissionalidade⁴.

4 A visão do professor como **profissional** (por contraponto a funcionário ou técnico) está longe de ser um dado adquirido no estado actual dos sistemas e das sociedades. Diversas ambiguidades relativas à **função**, ao **saber**, ao **poder**, individual e colectivo, de quem ensina, remetem para uma situação bem mais próxima do que Giméno Sacristán designa por semi-profissionalidade (1994). Outros mecanismos de produção de conhecimento e de controlo curricular de vários tipos, também já referidos, convergem no sentido de um esvaziamento da autonomia do professor e da construção do seu próprio saber (Apple, 1997; Zeichner, 1993; Hargreaves, 1999; Fernandes, 2000).

A questão dos manuais prende-se com o seu carácter tendencialmente *substitutivo* da decisão e da gestão do docente, resultante da forma como apresentam as tarefas ou informações (em formato tão “facilitador”, pronto-à-usar, que evite todo o trabalho do professor, gerando maior procura), e não com a indispensável e valiosa existência de manuais ou materiais de apoio de qualidade organizados para serem utilizados selectivamente – situação raríssima e provavelmente pouco rentável comercialmente, do ponto de vista das editoras.

O plano epistemológico – a natureza do conhecimento profissional

A sustentação e reconhecimento da função profissional, em todas as profissões, legitima-se pela especificidade – e consequente localização *dentro* do grupo – do **saber** necessário ao seu desempenho. No caso dos professores, a ambiguidade conceptual em torno da função, agravada com as marcações nitidamente diferenciadoras de subculturas nos diferentes níveis do sistema, com lógicas de saber profissional diversas, constitui um outro factor de insuficiência da afirmação dos docentes como profissionais plenos, empurrando-os para as categorias equívocas de funcionários letrados, ou de técnicos praticistas, prisioneiros de rotinas e/ou de regulamentações, mas com escassa autonomia no agir e no pensar a acção, embora por vezes com campos largos de arbitrariedade, o que ainda mais descaracteriza o rigor do saber profissional legitimador.

Esta é uma das limitações que Darling-Hammond refere na antecipação projectiva de cenários futuros para a profissão docente (2000). É o saber profissional, assumido e defendido pelo colectivo profissional, produzido adentro das suas fronteiras e em redor da sua práxis, avaliado e regulado pelos próprios, – no que se refere, por exemplo, ao acesso à profissão – que torna credível a voz de grupos profissionais como os médicos, os arquitectos, ou os engenheiros, no actual debate político em torno da exigência de formação face a Bolonha. A colagem histórica dos professores a um modelo funcionário, em que a produção de conhecimento próprio é o elo mais fraco, substituída por uso ou transferência de conhecimento produzido por outros e noutros domínios, e investido numa lógica individual e raramente como saber profissional da classe, limita-lhes o crescimento necessário da afirmação profissional na sociedade.

Tentando clarificar um pouco a natureza deste *saber profissional educativo* legitimador da função de ensinar que ao professor compete, sublinha-se que este saber não pode ser assimilado ao mero domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares, nem reduzido aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação, ainda que os exija e muito. Tão pouco se pode limitar ao praticismo pragmático, directamente resultante do domínio de técnicas e da repetição de rotinas de sala-de-aula.

O *saber educativo* inclui e é feito de todos esses elementos, sem poder dispensar nenhum, e sem se reduzir à lógica aditiva das partes que o integram. Consiste antes na mobilização complexa, organizada e coerente, de todos esses saberes *em torno de cada situação educativa concreta*, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno. Desta mobilização reflectida e ajustada de saberes prévios (*gestão de saber*), resulta, por sua vez, a emergência de saber específico da profissão,

que nasce do exercício da mesma e da dialéctica saberes/situações que o acto de ensinar envolve (*produção de saber*). (Roldão, 2003). É esse, na perspectiva em que me venho situando, o saber específico definidor da profissionalidade docente, que vem sendo operacionalizado na investigação neste domínio (Shulman, 1987, 2004; Schön, 1987, Alarcão, 1996, 1998; Campos, 1995a).

E se isto é verdade, existe um enorme equívoco nas lógicas que presidem à formação, quando se estruturam e reproduzem matrizes formativas qualitativamente muito diferenciadas entre os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo e os professores do secundário ou do ensino superior. Trata-se da metáfora bem conhecida do duplo funil: para o educador de infância e o professor do 1.º ciclo, parece considerar-se que é preciso mais conhecimento dito pedagógico e umas luzes de conhecimento científico, não muito exigentes; à medida que se caminha para a especialização do conhecimento conteudinal, mais importante é considerada a chamada dimensão científica e menos a dimensão pedagógica – que todavia é científica....

Designo os pólos desta dicotomização como o mito “pedagógicista” e o mito “cientificista”⁵. Olhando a função de ensinar como a de *fazer com que alguém aprenda alguma coisa*, o conhecimento necessário é, no essencial, da mesma natureza, nos professores do 1.º ciclo, nos educadores de infância e nos professores do ensino superior que, diga-se em abono da verdade, em geral, temos pouca formação pedagógica (Roldão, 2004). As diversas especificações, indispensáveis, das sub-áreas ou níveis do exercício profissional, não residem nesta lógica de alternância/oposição – pedagógico *versus* científico – mas sim na sólida construção de um mesmo tipo de *saber científico-profissional, integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da acção de ensinar – enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém – adequada ao nível, campo, disciplina e contexto*.

Esta parece-me uma questão central relativamente à discussão actual sobre a harmonização dos processos de formação no âmbito do Processo de Bolonha. A concepção dicotómica “pedagógicista-cientificista” leva a distorções de sentido da prática profissional em todos os níveis de ensino, mas tem particulares repercussões na promoção e análise da qualidade do ensino que se pratica nos níveis iniciais da escolaridade. Do meu ponto de vista, é essencial que o professor dos primeiros níveis tenha um enorme e rigorosíssimo saber científico. Incluo no saber científico o saber sólido sobre as áreas de conhecimento que integram o currículo, sobre os seus alunos e sobre o modo de ensinar, constituindo-se como

5 As designações são da minha responsabilidade e pretendem tornar explícita, recorrendo a uma terminologia pouco habitual, a natureza das duas perspectivas.

um todo em acção e não como um somatório de partes, cujos pesos se adicionam. Assim como, para os professores do ensino secundário e ainda mais do ensino superior, é indispensável um fortíssimo saber científico daquilo que se ensina, do modo como se ensina e dos sujeitos e finalidade desse ensino. Existem, necessariamente, dentro deste saber, diversos formatos e modalidades, adequados aos níveis e áreas do currículo e do sistema. Mas as especialidades decorrem deste *saber profissional* comum e desenvolvem-se *dentro* dele, e não o contrário – a sua construção aditiva e exógena (Roldão, 2000, 2001; Hamido, César e Roldão, 2003).

Formar profissionais de ensino – implicações da concepção do professor como *profissional de ensino*

Da análise da natureza da acção profissional do professor e do saber que ela requer, decorrem algumas implicações possíveis desta conceptualização, no sentido do reforço da qualidade da formação dos docentes, considerando quer a formação dos docentes do 1.º ciclo e educadores de infância, quer a dos níveis subsequentes do sistema educativo.

Uma primeira implicação residirá num reforço da exigência e da qualidade científicas da formação. Penso que os nossos alunos têm que saber muito mais e muito melhor, e em última instância somos nós, formadores e instituições de formação, que somos responsáveis por isso. Refiro-me a *saber profissional*⁶ no sentido que tentei clarificar anteriormente. Sublinho, a este respeito, que partilho a concepção da Ivor Goodson (1999) quando se refere à profissão do professor como uma profissão *intellectual*. Na minha análise, a natureza da actividade implica que o professor seja um profissional de cultura, e neste momento não o é – nem os professores de 1.º ciclo, nem os do 3.º ciclo ou secundário. Não temos sido, a meu ver, profissionais de cultura ou de conhecimento, o que pode coexistir com sermos bons professores, na lógica actual. Quanto muito, somos especialistas numa área de saber, o que não é a mesma coisa que ser profissional de conhecimento e de cultura.

Uma segunda implicação para a formação tem a ver com a centração na acção profissional, na acção de ensinar, como eixo organizador de toda a formação. Tal orientação

6 A distinção entre saber e conhecimento, também relevante para o aprofundamento das questões enunciadas, não foi aqui considerada por se entender exceder o objectivo central do texto. Usámos assim preferencialmente *saber profissional* mas num sentido próximo do atribuído na literatura a *conhecimento profissional*.

significa não conceber os planos de formação como uma soma de partes mas como um *projecto* organizado em torno do desempenho profissional que é aquilo que lhe dá sentido. (Roldão, 2001; 2002; Zeichner, 1993).

Uma terceira implicação traduz-se em orientar toda a formação para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, e de agir fundamentadamente. Se os futuros professores saírem da formação inicial com esta capacidade ou competência, no sentido mais rigoroso, teremos certamente um elevado nível de qualidade que neste momento não temos. Importa ainda sublinhar a construção, no formando, da capacidade de avaliar a sua acção, indispensável à qualidade do desempenho.

Uma outra implicação dos pressupostos aqui assumidos traduz-se no desenvolvimento do que se designa como *formação por imersão*. A formação inicial que se configure como “preparação anterior a”, ignora a força poderosíssima da cultura profissional e da cultura da escola, (Hargreaves, 1998; Lopes, 2004) uma e outra marcando o aluno, antes e depois do breve período da formação inicial, com todas as solidamente instaladas crenças sobre o que é um professor. A eficácia da formação inicial passa por assumir uma ruptura de paradigma nas nossas lógicas de trabalho nas universidades e nas instituições de formação: trata-se de perspectivar a formação, sustentada pelos saberes teóricos e teorizadores que a instituição produz e oferece, como desenvolvendo-se mediada pela *imersão* no contexto de trabalho, e transformando, por essa via, gradualmente, esses mesmos contextos de trabalho, portadores de uma cultura própria muito resistente, com as suas lógicas, rotinas e valores instalados, que, em poucos anos ou mesmo meses, submergem o professor principiante, condicionado, acima de tudo, pela necessidade de aceitação e socialização securizantes.

A formação inicial só será eficaz se se transformar nesta formação em imersão, feita *com* as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infância, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão actuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da acção quotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente.

O investimento na especificidade da **função** e do **saber** específico do professor, essencial ao reforço e reconceptualização da profissionalidade da acção docente, implica retomar a problematização da formação tendo em conta a crescente área de decisão atribuída social e politicamente aos professores e escolas sobretudo a partir da última década do século XX, (Giméno Sacristán, 1994; Roldão, 2003).

Num tempo em que os sistemas educativos ao nível da formação superior e, sobretudo, o subsistema da formação de professores estão em discussão pública face às implicações do Processo de Bolonha, permito-me retomar, por corresponder ao meu pensamento actual, o que escrevi noutra lugar a propósito da especificidade do perfil do professor como profissional de ensino e dos princípios orientadores da sua formação:

Saberes científicos sólidos, quer no plano do objecto da aprendizagem, quer dos sujeitos, quer da relação entre ambos e de ambos com os seus contextos, capazes de ser inteligentemente mobilizados na acção, em cada acção, são os elementos sem os quais não existe saber docente que possa considerar-se profissional, isto é, caracterizador e sustentador da especificidade do seu exercício.

(...) Tomando assim estes pressupostos de partida – formação de profissionais e formação como um processo único e contínuo de desenvolvimento profissional – consideram-se princípios norteadores das estratégias de formação, por parte das instituições, os seguintes:

- (1) apetrechar os professores com *saberes de referência* sólidos no plano científico-profissional (o que abrange *todos* os saberes envolvidos no acto de ensinar), estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional;
- (2) apetrechar os professores com *competências para ensinar*, simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na acção profissional (Perrenoud, 1999; Alarcão, 1998);
- (3) apetrechar os professores com competências de *produção articulada de conhecimento profissional* gerado na acção e na reflexão sobre a acção, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais. (Roldão, 2001).

Uma abordagem à formação para profissionais de ensino – elementos de uma investigação em curso

Numa instituição de formação de professores, partindo destes pressupostos, em larga medida fruto da produção de conhecimento que se gerou na instituição em torno do lançamento do processo de acreditação pelo INAFOP, entretanto suspenso e extinto por decisão governativa até hoje não explicada pelos decisores, iniciou-se em 2000-2001 um processo alargado de reorganização da formação de professores de 1.º ciclo e Educadores de Infância, de que aqui se abordará apenas o primeiro (Roldão, Hamido & Galveias, 2004).

Os pressupostos norteadores desta reformulação da formação no curso em apreço constam de documento trabalhado entre os actores e que veio a ser sancionado pelo órgão científico da instituição, orientando a filosofia global de todo o processo. Constituem eixos centrais desta abordagem: (1) a centralidade da prática profissional na globalidade do processo formativo, convocando a colaboração de todas as áreas e vertentes de formação em torno da componente da prática e (2) a supervisão tutorial da prática em estágio, realizada em conjunto pelos supervisores da escola cooperante e os tutores da instituição formadora, com acompanhamento presencial regular destes junto do aluno e (3) a auto-reflexão dos alunos sobre o evoluir do seu processo formativo integrando e mobilizando o conjunto das suas experiências para a teorização da prática. (Schön, 1987; Shulman, 1987; Shulman & Shulman, 2004).

Todo este processo de reorganização da formação está a ser objecto de vários estudos de investigação, entre os quais uma tese de doutoramento de um dos docentes do Curso, e um projecto de investigação sobre o impacto da supervisão realizada na construção da identidade do futuro profissional⁷.

É relativamente a este último projecto que se julgou pertinente dar conta neste artigo de alguns dados preliminares relativos às percepções manifestadas pelos alunos envolvidos nesse processo formativo, através da análise dos registos de reflexões individuais pedidos aos alunos (designados adiante por *Reflexões*) e respectivo feed-back dos supervisores – tutores, ao longo de cada ano da sua formação, com uma periodicidade aproximadamente bi-mensal.

A análise de conteúdo dos registos referenciou-se às diferentes “categorias de conhecimento” de Lee Shulman que foram adaptada ao estudo (Shulman, 1987).

Assim, foram – e estão ainda a ser – analisadas com a grelha de categorias, que adiante se descreve, *Reflexões* de amostras de três coortes de alunos correspondentes a diferentes tempos de imersão no processo, conforme o seu ano de entrada no curso:

- Grupo de 4.º ano 2002-2003 – um ano de imersão no processo supervisivo em estudo.
- Grupo de 4.º ano de 2003-2004 – dois anos de imersão no processo supervisivo em estudo.

⁷ Estudo integrado no Projecto “Supervisão e desenvolvimento profissional”, coordenado por Isabel Alarcão – do Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores: Universidade de Aveiro, Portugal. Financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Grupo de 4.º ano⁸ de 2004-2005, referenciado por enquanto a finais de 2003-2004 – três anos de exposição ao processo.

Em cada coorte foi seleccionada uma amostra de conveniência de alunos (14, cerca de 50% do universo), com base nos seguintes critérios:

- distribuição equilibrada por três níveis de desempenho final (desempenho muito bom, satisfatório e com limitações);
- distribuição equilibrada pelos 6 Núcleos de Supervisão existentes, a que correspondeu feed-back proporcionado por supervisores diferentes.

Os dados de que aqui se integra uma análise preliminar, apresentam-se ainda a título apenas ilustrativo de tendências, e dizem apenas respeito às reflexões da última das coortes acima referenciadas.

Os momentos de reflexão analisados para a coorte aqui considerada (o actual 4.º ano, em 2004-2005), procurando captar momentos potencialmente significativos de evolução dos sujeitos, foram os seguintes:

- 2.ª e 4.ª reflexões de 2002-2003, 2.º ano – Fevereiro e Maio de 2003.
- 4.ª reflexão de 2003-2004, 3.º ano – Maio de 2004.

Estes dados são, no estudo, triangulados com outros, nomeadamente questionários abertos de inspiração projectiva, aplicados em momentos diferentes do processo, às mesmas coortes, bem como registos de observação de aulas e das sessões de supervisão, que têm uma frequência semanal.

Categorias de análise

A análise dos registos de reflexões orientou-se, tal como na amostra já estudada para o 4.º ano de 2002-2003, pela identificação de indicadores de reconhecimento da **qualidade do processo supervisoivo**, perspectivado em duas dimensões principais:

- (1) **a qualidade inerente ao próprio processo supervisoivo** e os critérios em que se fundamenta a existência, ou não, dessa qualidade (código **QPS**);

⁸ O curso é uma licenciatura de 4 anos, de modelo integrado, desenvolvendo-se nos 1.º, 2.º e 3.º anos períodos limitados de permanência e acção nas escolas cooperantes, supervisionada, e situando-se no 4.º ano o estágio em responsabilidade partilhada com o professor cooperante, supervisionado com sistema de tutoria, que ocupa uma parte considerável do ano lectivo (cerca de 5 meses).

(2) a qualidade do processo supervisoivo numa lógica de **visibilidade**, ou seja, através da **explicitação de impactos percebidos pelos sujeitos** (Código **QI**).

No âmbito desta segunda dimensão, a qualidade foi analisada através do impacto percebido do processo de supervisão a nível de (subcategorias):

2-a) do conhecimento profissional (Código **QI-CP**);

2-b) do desempenho da acção docente (Código **QI-DA**);

2-c) da dimensão institucional e interinstitucional (Código **QI-DII**).

Da análise dos registos emergiu uma outra vertente com razoável visibilidade que por isso se constituiu numa quarta subcategoria:

d) dimensão ético-profissional (Código **QI-DEP**);

3) Por se tratar de uma análise dos registos produzidos pelos mesmos sujeitos em três momentos diferentes do seu percurso formativo, incluiu-se a análise de uma outra dimensão, transversal às anteriores e referenciada aos seus indicadores – **dimensão evolutiva** (Código **DE**).

A organização destas categorias está visualizada na grelha de análise que adiante se reproduz, onde as zonas sombreadas correspondem às categorias que aqui são examinadas para o grupo descrito.

Grelha de análise dos registos de reflexões

CATEGORIAS DE ANÁLISE (percepções de)	
Qualidade do processo supervisoivo	
QPS	
Qualidade expressa em impacto do processo supervisoivo na (re)construção identitária do profissional QI	Impacto na construção de conhecimento profissional Q I - CP
	Impacto no desempenho da acção docente QI-DA
	Impacto na dimensão intra e inter institucional QI – DII
	Impacto do processo supervisoivo em termos de dimensões de ética profissional QI – IDEP
Dimensão evolutiva – DE	

Análise parcial de dados

No presente artigo, e porque aqui nos centrámos (1) na lógica de *formação e supervisão* orientada para o reforço da profissionalidade docente e (2) sua influência sobre a apropriação do *conhecimento profissional* tal como atrás se procurou operacionalizar, limitamos a ilustração aos aspectos relativos às categorias:

- 1 – Qualidade do processo superviso – QPS, e 2-a) Qualidade do impacto do processo superviso percebido – ao nível do conhecimento profissional – QI -CP.**

QPS – Qualidade do processo superviso

Relativamente à primeira dimensão de análise – ***Qualidade do processo superviso*** – a generalidade dos participantes refere-a de forma assertiva, salientando o papel fulcral desempenhado quer pelas reflexões escritas (num total de 5 ao longo de cada ano lectivo) quer pelos supervisores da instituição de formação, na medida em que induzem a uma atitude reflexiva. Assim, a qualidade surge associada ao critério “promover a capacidade de reflectir, criticamente, sobre a acção profissional” (Schön,1987). Esta dimensão é expressa em estreita relação com o “aprender a pensar sobre a acção” – aspecto identificado consistentemente quer como mudança significativa, como processo em curso, ou como ruptura com atitudes e concepções anteriores. Sublinha-se também o contributo deste processo para a aquisição de uma auto-consciência, meta-analítica, expressa na capacidade de os sujeitos se auto-analisarem no seu crescimento face ao processo. *“Penso que o meu percurso se resume a uma evolução, mas com diferentes andamentos, pois sinto que da primeira para a segunda evolui rápido mas da segunda para a terceira, para não dizer que regredi um pouco, direi que evolui muito pouco ou quase nada... Como a professora me disse várias vezes em anteriores reflexões, ‘já é bom ter consciência disso’... pois eu pretendo ter mais do que consciência, quero continuar a crescer porque ficar aqui não me satisfaz” (2.º registo).*

O aspecto mais acentuado pela positiva, referenciado diversas vezes em todos os sujeitos, é associado à prática do questionamento da acção, do *pensar sobre* a realidade em lugar de a constatar, que se lhes tornou quase co-natural e que alguns explicitamente afirmam antecipar como instrumento essencial do seu desempenho futuro: *“agradeço essencialmente todos os comentários e dicas que me fazem pensar e olhar certas situações de outra forma que eu talvez nunca tinha pensado antes!!” (2.º registo); “gostava de mencionar a importância do trabalho que é feito pela nossa cabeça.... esta construção realiza-se não só partindo da*

reflexão individual, mas de uma reflexão conjunta através da interacção com os outros“ (2.º registo); “quero reiterar que estes trabalhos são realmente frutuozos na medida em que nos ‘obrigam a pensar’; algo que mudou muito foi a minha metodologia de trabalho... a própria forma como fazemos estes registos é já nova: há que sistematizar leituras... que organizar no papel ideias que nos ocorreram, que colocar questões, que, por sua vez, originam outras... avaliar qual a evolução que tivemos, o que mudou, o que sentimos agora que não sentíamos antes...” (1.º registo). Um outro sujeito afirma, já sem referência expressa ao impacto do processo de supervisão, mas evidenciando um nível de apropriação consistente, pessoal e conceptualizado numa perspectiva meta-cognitiva, da construção do próprio conhecimento: “Reflectindo sobre o meu percurso de formação na Prática Pedagógica, tenho a referir que percorri um caminho que poderá ser caracterizado como flexível... Porquê flexível? Porque sinto que tive a capacidade de ter uma visão cada vez mais abrangente e mais crítica sobre momentos que vivenciei ou observei. Por exemplo, hoje tenho uma ideia diferente da palavra observar. Actualmente observar não implica apenas constatar o que se está a passar, mas também colocar questões, ou seja, desmontar a situação. Porque é que é assim? Quais as razões? E se fosse de outra forma?... Posso referir que o meu percurso foi sendo construído **em espiral**... porque tentei sempre relacionar o novo com o já adquirido, sendo esta uma forma de ter consciência das aprendizagens que fui efectuando” (2.º e 3.º registo, destaques no original). Enquadram-se estes testemunhos claramente no que Marcelo Garcia (1999) descreve como modelo de *desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão* em que a activação de estratégias baseadas na reflexão contribuem para o desenvolvimento de competências metacognitivas, que permitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a prática docente tornando o professor mais consciente a nível pessoal e profissional (Campos e Bento, 2004).

Também é frequentemente referenciado, sobretudo no 1.º dos três registos em análise, o papel central do professor cooperante e da presença na escola como factor de aprendizagem profissional. “Gostaria de louvar o facto de termos a possibilidade de ir com mais frequência ao local de estágio (...) no entanto ambas (teoria e prática, cf citação de Sprinthall que referencia) são fundamentais. Imaginemos que tenho uma teoria geral, pouco conclusiva. O melhor que posso fazer é investigar no terreno para depois então tirar as válidas conclusões” (1.º registo). É visível ainda alguma linearidade na relação em causa – vista como a procura de uma “válida conclusão”, mas evidencia-se um elemento de transição ecológica entre o universo da formação teórica, tal como até aí percebido, e uma leitura nova desse universo em relação investigativa e interactiva com o real.

Curiosamente, as 2.^{as} e 3.^{as} reflexões evidenciam a mesma valia atribuída ao contacto mais longo e trabalhado com a prática nas escolas, mas com uma visibilidade acrescida de críticas ao modo como professores e escolas actuam: “*Considero que em muitas salas de aula as crianças aprendem por repetição*” (1.º registo). Este aspecto, também confirmado persistentemente no acompanhamento diário dos alunos, nos seminários e discussões de vários tipos ao longo do processo formativo, constitui um dos pontos críticos do modelo supervisivo em causa: se por um lado é indiciador de sucesso na construção de uma identidade profissional mais consistente, por outro suscita inevitavelmente, no plano processual, tensões entre olhares e culturas dos diferentes intervenientes na supervisão, aspecto que por isso mesmo tem vindo a ser mais trabalhado entre supervisores da ESE e supervisores das escolas de acolhimento.

A hetero-crítica (que designaríamos antes como reflexão sobre a acção de outros, parafraseando os pressupostos base de Schön) institui-se também em dispositivo de construção de identidade, ainda que, algumas vezes, pela negativa: “*Neste processo de aprendizagem e construção de uma identidade profissional, acho que estas experiências e situações que ocorreram nesta semana me ajudaram em vários aspectos, pois de certeza que daqui a alguns anos (...) vou procurar não cometer alguns erros que observei (...) que me fizeram pensar (...) pergunto-me se o meu conceito de professor está errado e tenho medo que os anos de ensino me deixem em situação semelhante – muitos professores acomodam-se...*”. Nesta análise, o conceito em construção de profissional docente exhibe claramente um momento de transição, não isento de conflito cognitivo, traduzido na consciência da componente socializadora e da sua força (trata-se de um extracto do primeiro deste conjunto de três registos). Um outro sujeito refere, no 2.º registo, acentuando a valia da interacção dos agentes do processo supervisivo na construção da profissionalidade futura, antecipada como um continuum de formação e crescimento: “*Com as reflexões que realizei, os feedbacks que recebi e as práticas que observei (destaques nossos), penso que o caminho para a prática docente começou, mas este nunca irá estar acabado, pois no final do curso ele deverá continuar para que exista sucesso na aprendizagem e ‘ensinagem’*”.

Este reconhecimento meta-analítico atravessa tanto os sujeitos com desempenhos de mais qualidade, como os que desempenharam de forma mais modesta, como é o caso do seguinte; “*ao longo deste ano existiram, questões que me suscitaram a procura de resposta e às quais tentei responder (...) embora ainda de uma forma muito tímida esforcei-me por analisar algumas situações da prática e tentei desconstruí-las, discutindo algumas das estratégias e procedimentos...*” (3.º registo).

Uma outra reflexão, de um sujeito com um bom desempenho, orienta-se no sentido de reconhecer, caracterizar e avaliar o que designa por “modelo”, transpondo-o, numa lógica

isomórfica, para a sua prática profissional futura, o que parece também um interessante indicador da construção identitária nesta transição ecológica pré-profissão/profissão, em que a aluna curiosamente se denomina já de “professora”:

“... quero referir-me à organização/modelo desta disciplina, modelo que assenta essencialmente em reflexão e num feedback pedagógico constante... (...) senti que há alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professora... aprendi com isto a importância de manter, com os meus alunos, um feedback constante, capaz de os fazer crescer e capaz de fazer com que cada um deles construa as suas próprias aprendizagens” (3.º registo).

A referência à importância dos feed-backs na supervisão destes dois anos é assinalada, algumas vezes em diversos momentos do mesmo texto, por 10 dos 14 sujeitos. Um deles (3.º registo de uma aluna de desempenho médio) assinala: *“Com o feed-back e as anotações que vinham... fui construindo o meu próprio conhecimento... analisei e questionei-me... A maioria dos professores de hoje não teve esse **privilégio** (destaque do nosso).*

Sublinhe-se ainda que esta categoria de análise é menos visível, em quantidade de frequências, no 1.º registo (20), sendo mesmo ausente em três dos sujeitos, e aumenta nos dois seguintes, mas de forma mais acentuada no segundo (28) que no 3.º (24) – aspecto se retomará na análise da categoria **Dimensão evolutiva**. Para além disso, as referências expressas à qualidade do processo na 3.ª reflexão incluem críticas – o que parece indiciador de crescimento e autonomia e também algum desencanto que evoca a expressão de Amélia Lopes “O choque da realidade ou uma realidade chocante?” com que intitulou uma sua intervenção nas Jornadas da Prática Pedagógica no Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, em Julho de 2004 (Actas das Jornadas da PP 2004, no prelo). Em alguns dos sujeitos, esse indício de desencanto aparece associado a uma certa retoma do “ofício de aluno” na busca da conformidade relativamente ao que o supervisor supostamente pretende *“não sabia bem o que se pretendia que fizesse... e principalmente o que se analisasse e reflectisse..”, “considero que estas dificuldades (no 3.º ano) surgiram devido à adaptação, mais uma vez, a outras docentes...” (1.º e 3.º registos).*

A referência à dificuldade inicial de entender/enfrentar críticas (no feed-back proporcionado face a estes registos em particular) é analisado como ligado à sua ausência no percurso escolar anterior e à surpresa que descrevem perante o reconhecimento da dificuldade e complexidade da acção numa profissão que reputavam de relativamente “fácil”. *“Esta disciplina (Prática Pedagógica) é a que tem exigido mais esforço da minha parte. E porquê esforço? Ao longo dos meus 12 anos nunca tive a necessidade de criar textos de minha autoria,*

dando opiniões sobre aquilo que penso, ou seja, nunca despertei para o pensar e o discutir (...). Não venho habituada a reflectir, simplesmente o professor falava e eu ouvia...” (2.º registo). Este parece ser um dos indicadores importantes do modo como se está a operar uma transição ecológica orientada para a construção de um conceito de profissional mais consistente, orientado por um paradigma de reflexão e análise da acção.

Verifica-se na maioria dos sujeitos uma tendência para a passagem dessa postura inicial de “dificuldade em lidar com a crítica” (1.º registo) a uma auto-crítica constante e uma hetero-crítica mais atenta. Algumas das razões de hetero-crítica prendem-se com o que consideram ser, nalguns casos concretos (planificação das intervenções, por exemplo, no 2.º e 3.º anos), insuficiente feed-back dos supervisores cuja necessidade reclamam e reconhecem como instrumento de crescimento profissional (aspecto que será retomado na análise dos feed-backs e interacções).

Outra vertente, já acima referida, desta acrescida capacidade de crítica incide, em alguns dos sujeitos, sobre uma atitude mais analítica e crítica face às disciplinas do curso do ponto de vista da sua orientação ou não para a reflexão e aprofundamento da realidade profissional: *“a disciplina estabeleceu uma excelente ponte entre a teoria e a prática... destaco a facilidade com que a professora responde a questões por nós levantadas quer em relação à teoria quer em relação à prática (...); em relação à disciplina B considero que nada do que foi dito nas aulas contribuiu para a minha formação profissional pois não se relacionou minimamente com aspectos práticos do curso... nada do que foi dito me fez crescer quer como pessoa quer como profissional”* (2.º e 3.º registos); *“Ao falar na falta de motivação, não estou a pôr em causa a escolha do curso, mas sim a saturação de vários anos de estudo e as expectativas que se foram desmoronando em relação a algumas disciplinas”* (3.º registo). Indicia-se nestas observações, que no conjunto são minoritárias, a percepção crítica da dificuldade de construir uma coerência plena nas várias dimensões e campos do curso e dos ritmos diversos da sua construção como projecto global – situação também analisada nesta investigação com outros dados, mas que é interessante encontrar percebida pelos formandos, em parte por aproximação/confronto das lógicas de formação predominantes nas componentes ditas teóricas com o tipo de processos e filosofia orientadora da supervisão na Prática Pedagógica – embora esteja em curso um conjunto de dispositivos de mútua colaboração que, contudo, opera ao arrepio da cultura institucional e profissional dominante numa instituição de ensino superior.

IQ-CP – Impactos do processo superviso percebidos pelos sujeitos – a nível do conhecimento profissional

Retomando a teorização do conhecimento profissional de Shulman referenciada na análise do 1.º grupo de sujeitos estudado (Roldão, Hamido e Galveias, 2004), verifica-se também neste grupo de sujeitos que as dimensões do conhecimento profissional que emergem e são valorizadas pelos alunos, situam-se, fundamentalmente, a nível de: (a) conhecimento do currículo (“curriculum knowledge”) e conhecimento dos alunos (“knowledge of learner and their characteristics”) sendo contudo largamente dominante e referenciado várias vezes por muitos dos sujeitos a incidência no conhecimento dos alunos, com associação implícita ao conhecimento do currículo, nomeadamente ao nível da orientação para compreender – e reagir adequadamente - às suas alegadas “dificuldades de aprendizagem” face às aprendizagens curriculares; (b) conhecimento científico-pedagógico (“pedagogical content knowledge”), referido pela maioria dos sujeitos com incidências diversas que adiante se procurará documentar, mas tendo como traço comum mais forte a atitude de questionamento e desmontagem (palavra recorrente nos sujeitos) das estratégias de ensino e (c) conhecimento científico (“content knowledge”), muito limitadamente referenciado, apenas por 2 sujeitos e unicamente no sentido de reconhecer a sua falta de conhecimento nesse campo do próprio saber científico sustentador do conteúdo da aprendizagem.

Este quadro global de análise permite identificar aspectos que configuram porventura os efeitos, naturais mas indesejáveis, de uma ênfase da orientação do processo formativo para a dimensão reflexiva, analítica e desconstrutiva/reconstrutiva que tem de alguma forma trabalhado menos a dimensão científica-conteudinal do saber profissional docente. Este elemento de análise não se manifesta por oposição com a formação anterior a este modelo. Pelo contrário, as limitações de “content knowledge” têm sido identificadas, e até com maior incidência, em sujeitos cuja formação decorreu sob outros modelos, verificação recorrente por exemplo em professores em exercício que têm frequentado as formações complementares e pós graduadas na instituição de formação em causa, muitos deles seus ex-alunos. Trata-se assim de uma questão de maior amplitude no campo teórico da formação e da própria cultura do professor de 1.º ciclo, face ao seu saber profissional e ao modo como ele é socialmente representado (Roldão, 2002). Sublinha-se aqui uma linha de dificuldade do processo em curso, que está a ser objecto de análise e intervenção, já que é passível de afectar o processo global na medida em que os pressupostos teóricos que sustentam a filosofia de formação desenvolvida colocam no centro do saber profissional a articulação integradora e em acção de todos estes elementos, de que o saber científico é peça chave (Roldão, 1998). Estes dados são também

confirmados por toda a recolha informal ao longo dos dois anos do processo, objecto de análise nas reuniões e reflexões semanais da equipa de supervisão.

As referências ao *conhecimento sobre os alunos* orientam-se assim sobretudo no sentido da procura – e correlativa consciência da responsabilidade do docente – das razões pela quais um aluno não aprende e como fazer com que aprenda: “*considero-me mais desperta para os problemas (...) das dificuldades de aprendizagem e de “ensinagem”, porque após este ano e muitas observações de práticas docentes, consigo entender que, apesar de serem as crianças a terem dificuldades, somos nós professores que temos o dever de as colmatar e de fazer com que essas crianças aprendam*” (2.º registo); “*eu tenho que evoluir no sentido da reflexão, de fazer doutra maneira... e se se fizesse de outra maneira, não resultaria muito melhor na cabecita da criança, as crianças não aprenderiam e compreenderiam melhor se a aprendizagem se processasse desta ou daquela forma...???*” (2.º registo).

Referenciam explicitamente esta orientação do saber do docente para a análise da aprendizagem dos alunos, como elemento central do agir profissional no sentido de “*saber sobre como fazer os alunos aprender,*” 12 dos sujeitos, alguns deles por diversas vezes. Nalguns casos assinalam também a importância da intencionalidade da acção: “*não vou conseguir fazer com que os alunos cheguem a algum lado se eu previamente não souber onde quero que eles cheguem*” (3.º registo). Uma outra sublinha a gratificação, que antecipa na função docente, de fazer com que alguém aprenda e cresça: “*Deve ser um grande orgulho sentirmos que fazemos parte do crescimento de alguém, que graças ao nosso trabalho e dedicação, aquele aluno conseguiu chegar muito mais longe do que ele próprio pensava ser capaz*” (3.º registo).

E a esta ênfase no aluno e na sua aprendizagem se associa de novo uma crítica ao actual estado da arte: “*as principais preocupações da maioria dos professores não se baseiam em que os alunos tenham sucesso mas sim em cumprirem rigorosamente um programa a que afirmam estar presos e condicionados*” (2.ª reflexão). Uma crise de paradigmas começa a ser vivenciada e consciencializada por estes formandos, confrontados com duas formas quase antagónicas de olhar a profissão que escolheram. Esse elemento conflitual parece ser um dos caracterizadores fortes da transição ecológica que estão a experienciar na passagem do universo de formação vivido na instituição ao universo da acção/formação em contexto escolar.

No que se refere ao *conhecimento científico-pedagógico*, continuando a referenciar-nos à terminologia de Shulman, as reflexões sublinham sobretudo aspectos relacionados com as estratégias de ensino e a importância de encontrar estratégias adequadas aos alunos, a capacidade de refazer ou redireccionar a acção partindo da sua análise reflexiva e a importância de se relacionar a acção prática como saber teórico. Sublinham-se ainda, com o

maior número de referências (14), as dificuldades sentidas que remetem para a associação com disciplinas de Didática (nos 3.ºs registos). A dimensão do conhecimento científico em si mesmo é praticamente omissa ou, quando referida, apenas no sentido de suporte a saber como fazer. Apenas três dos sujeitos se referem com algum detalhe a estas dimensões pedagógico-didáticas analisando-as em situação concreta.

A dimensão mais visível da apropriação de um conceito de conhecimento profissional emergente, reconhecido como integrador, reflexivo e analítico, é a dimensão da desconstrução, “desmontagem” da prática através da reflexão, aspecto que atravessa todas as dimensões teorizadas por Shulman, mas se sustenta sobretudo no pensamento de Schön e Alarcão, autores muito discutidos e lidos neste processo de formação/supervisão. Existem 18 referências explícitas a esta dimensão. *“É então necessário analisar e desmontar determinadas situações, compreender quais os factores que a condicionam e de que forma é que a condicionam, para a partir deles, apoiando-se em leituras apropriadas, encontrar soluções mais adequadas. (...) Só com nossa prática, se esta for reflectida e confrontada com a teoria, resultará o verdadeiro conhecimento” (3.º registo) .*

Em termos globais, destacam-se, na análise deste segmento de dados, as seguintes regularidades:

- Predomina a visibilidade de aquisição de um forte modelo de reflexividade como definidor/gerador da construção do conhecimento profissional.
- Identifica-se o quanto esse modo de saber ser professor é distante do actual, face ao qual se desenha uma postura crítica e um conflito cognitivo e interculturais docentes.
- Referenciam-se estratégias e alguns procedimentos didáticos, mas não suficientemente especificados. O domínio científico conteudinal, que integra qualquer acção didáctica, aparece difuso e com poucas ocorrências – parece dar-se por adquirido, e como que “justificado” pela preocupação de análise reflexiva que se visibiliza como a marca mais significativa desta fase da formação.
- A preocupação pedagógico-didáctica associa-se ainda muito claramente ao “resolver a dificuldade” que sentem – e não tanto ao procurar consolidar conhecimento usável em qualquer situação.
- O aspecto mais sólido da construção identitária no que se refere à representação de *saber profissional* parece ser – e foi o mais insistentemente desenvolvido no processo – a reflexividade – em que agora se evidencia, para os formadores, a necessidade de a “alimentar” e consolidar cientificamente.

A complexidade do processo não pode naturalmente reduzir-se a estas tendências, maioritariamente de sinal de sinal positivo, que neste conjunto de dados é possível identificar. Só a globalidade dos dados deste projecto de investigação, articulando as diferentes componentes da transformação do processo de formação, permitirá clarificar outras linhas de apropriação da identidade profissional, bem como as principais zonas de dificuldade e resistência nos planos institucional e de cultura profissional em que o processo se inscreve.

Contudo, destaca-se a percepção desde já de que (a) o processo de reorganização do curso está a produzir efeitos na apropriação identitária expressa no discurso dos formandos; (2) é patente alguma conflitualidade entre o paradigma de profissionalidade em que se está a investir do lado da instituição formadora e a cultura profissional e práticas organizativas dominantes nas escolas onde se desenvolve a iniciação à prática profissional

Tal constatação alerta, desde já, para a necessidade de investigadores e formadores introduzirem na sua acção uma vertente de parceria mais actuante com as instituições de acolhimento e os professores cooperantes, trabalhando no sentido de com elas constituir uma efectiva comunidade de formação – idealização que a constituição dos Núcleos de Supervisão (cada um constituído por 2 a 3 supervisores cooperantes, supervisor-tutor da instituição formadora e quatro a seis alunos), criados como suporte do processo, anuncia na sua conceptualização, mas que se constitui, no momento do processo em que esta reorganização se encontra, num dos campos mais complexos da acção formadora pretendida.

Em síntese...

Os contributos desta e outra investigações para a problemática que neste artigo procurámos debater, situam-se essencialmente na confrontação de uma reconceptualização da profissionalidade docente, que aqui argumentámos como indissociável das mudanças sociais e institucionais que se estão a viver, com inevitáveis, e muito complexos, processos de reorientação das lógicas de formação de professores e das formas de produção/construção de conhecimento profissional: Tais reorientações configuram-se, todavia, a nosso ver, como indispensáveis ao desenvolvimento da qualidade e afirmação da profissão docente, em todos os patamares do seu desempenho, mais adequadas às realidades e necessidades educativas do tempo presente e futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO (1996), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Coleção Cidine, n.º 1. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1998), “Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje”. *Aprender, Revista da ESE de Portalegre*, n.º 21, Novembro, 46-50.
- AMIGUINHO, A. (1998), “Formação de professores – à procura de projectos institucionais globais”. *Aprender, Revista da ESE de Portalegre*, n.º 21, Novembro, 34-45.
- APPLE, M. (1997), *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- CAMPOS, B. (1995), “Necessidades de mudança na formação de professores e futuro das escolas superiores de educação”. *Aprender*, 19, 52-60.
- CAMPOS, B. (1995a), *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CAMPOS, J. & BENTO, M. J. (2004), “Formação centrada na escola como estratégia para o desenvolvimento profissional e supervisão na iniciação à prática profissional”, in *Actas (em CD) do II Congresso Cidine – I Congresso Luso-Brasileiro*. Brasil-Florianópolis, 5, 6 e 7 Abril 2004.
- CLÍMACO, M. C. (2002), “A inspecção e a avaliação das escolas”, in J. Azevedo (org.), *Avaliação das escolas – consensos e divergências*, pp. 63-67. Porto: ASA.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995), “Livro Branco” sobre a Educação e a Formação ao longo da Vida. European Association for Educational Design (EED), DARLING-HAMMOND, L. (2000), *Futures of teaching in American Education, Journal of Educational Change*, vol. 1, n.º 4, Dezembro, 353-373.
- GARCIA, M. C. (1999), *Formação de professores para uma mudança educativa*, Porto: Porto Editora.
- GIMÉNO SACRISTÁN, J. (1994, 4.ª ed.), *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. (1999), “The educational researcher as a public intellectual”. *British Educational Research Journal*, 25, n.º 3, 277-297.
- HAMIDO, G., CÉSAR, M. & ROLDÃO, M. C. (2003), *Analysing projects of professionalizing education – the challenge of quality*. EducatiOn-line.
- HARGREAVES, A. (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- LOPES, A. (2004), *O choque da realidade ou a realidade chocante?*, Conferência nas Jornadas da Prática Pedagógica do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, em Julho de 2004 (Actas em preparação).

- LOPES, A. (2004), “O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível?”, *Investigar em Educação – Revista da SPCE*, n.º 3 (no prelo).
- NÓVOA, A. (1989), *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?*, Lisboa: ISEF.
- NÓVOA, A. (1992), “A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores”, in A NÓVOA e T. POPKEWITZ (org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- PERRENOUD, P. (2000), *Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2003), “Dez Princípios para Tornar o Sistema Educativo mais Eficaz”, in J. Azevedo (coord.), *Avaliação dos Resultados Escolares*, pp. 103-126. Porto: Edições ASA.
- ROLDÃO, M. C. (1998), “Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada”, *Revista da ESES, I*, nova série, 79-88.
- ROLDÃO, M. C. (2000), *Formar Professores – Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- ROLDÃO, M. C. (2001), “A formação como projecto – do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação”, *Cadernos de Formação de Professores, n.º 1*, 6-20. Lisboa: INAFOP.
- ROLDÃO, M. C. (2002), “A universitarização da formação de educadores de infância e professores de 1.º ciclo – para uma leitura dos significados”. *Infância e Educação – Investigação e Práticas. Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, n.º 4, 36-41.
- ROLDÃO, M. C. (2003), *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2004), “Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência”, in *Actas do Simpósio de Formação de Professores de 1.º Ciclo e Educadores de Infância*. Universidade de Aveiro, Novembro de 2003 (no prelo).
- ROLDÃO, M. C., HAMIDO, G. e GALVEIAS, F. (2004), “A prática profissional como eixo estruturador da formação – reorganização de um curso de professores de 1.º ciclo numa instituição portuguesa de formação”, in *ACTAS (em CD) do II Congresso Cidine – I Congresso Luso-Brasileiro*. Brasil – Florianópolis, 5, 6 e 7 Abril 2004.
- SCHÖN, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- SHULMAN, L. (1987), “Knowledge and teaching: foundations of the new reform”. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14.
- SHULMAN, L. S. & SHULMAN, J. (2004), “How and what teachers learn: a shifting perspective”. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, n.º 2, March-April, 257-271.
- ZEICHNER, K. M. (1993), *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.